Министерство науки и высшего образования РФ Смоленский государственный университет

Студенческое научное общество

Студенческая наука – 2019

Сборник статей

ЧАСТЬ 2. ГУМАНИТАРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Смоленск Издательство СмолГУ 2019

Редакционная коллегия:

- **Н.Н. Розанова,** кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления по научной работе (председатель);
- **Е.А. Бобров,** кандидат географических наук, доцент, руководитель Студенческого научного общества (председатель);
- О.В. Кобец, кандидат исторических наук, доцент, декан факультета истории и права;
- **В.С. Ковалева,** кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета;
- **Л.А. Кузьмина,** кандидат экономических наук, доцент, декан факультета экономики и управления;
- **Н.Н. Павлова,** кандидат педагогических наук, профессор, декан художественнографического факультета;
- **А.Н. Родионов,** кандидат психологических наук, доцент, декан психологопедагогического факультета;
- **Г.Е. Сенькина**, доктор педагогических наук, профессор, декан физикоматематического факультета;
- **Е.Е. Сухова,** кандидат социологических наук, доцент, декан социологического факультета;
- **Т.Н. Чистякова,** кандидат педагогических наук, доцент, декан естественногеографического факультета.

Студенческая наука – 2019: сборник статей. Ч. 2: Гуманитарное направление / под ред. Н.Н. Розановой, Е.А. Боброва; Смол. гос. С 880 ун-т; Студ. науч. общ-во. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2019. 266 с.

ISBN 978-5-88018-447-7, продолжающееся издание

В сборник статей вошли доклады участников студенческой конференции 67-й научной Смоленского государственного университета, состоявшейся 20 апреля 2019 года. Статьи публикуются в авторской редакции.

Издание адресовано студентам, аспирантам, преподавателям и всем интересующимся исследованиями молодых ученых.

ДК 378:001.891 ББК 74.580.268

ISBN 978-5-88018-447-7, продолжающееся издание

© Авторы, 2019

© Издательство СмолГУ, 2019

Содержание

Часть 2. Гуманитарное направление

Факультет истории и права

Азаренкова Е.Д. Виленское перемирие 1656 года: победа или поражение русской дипломатии?	7
Аникеенко В.И. А.М. Горчаков и его роль в восстановлении России как морской державы	12
Бартосевич Я.В. Сроки уголовного судопроизводства на стадии рассмотрения уголовного разбирательства судами	18
Данилова О.А. Из истории подготовки партийных кадров в Смоленской губернской советско-партийной школе (по материалам ГАНИСО)	20
Eмельянова $IO.A.$, I	27
Кошелева В.А. Реализация правозащитной цели нотариата путем обеспечения доказательств	34
Миронова Д.А. «Вам не видать таких сражений…»: к вопросу исследования дискурсов памяти о войне 1812 года	39
Орлов А.А. Ориентиры развития юридического образования в современной России: международно-правовой и национально-правовой аспекты	45
Пушко Н.А. Первое в истории сражение броненосных кораблей – Битва на Хэмтонском рейде	51
Самойленко О.И. Античные мотивы в эпохе Просвещения (государство Платона и Аристотеля в трудах просветителей)	57
<i>Степкин И.Ю.</i> К вопросу об использовании результатов ОРД в доказывании по уголовным делам	61
Тимошкин И.А. Понятие гуманитарной интервенции и условия её реализации	68
<i>Цветков Д.В.</i> Терроризм в Австро-Венгерской империи перед Первой мировой войной	72

Психолого-педагогический факультет

Гаврилова А.Ю. Изобразительное искусство как продуктивный вид деятельности младших школьников	77
Галкина А.В. Особенности темпо-ритмической организации речи и движений детей дошкольного возраста с дизартрией	82
Горбачева Д.В. Воспитание патриотизма у детей 6–7 лет в проектной деятельности	89
Гордеева С.Б. Особенности логопедической работы при моторной алалии у детей школьного возраста с расстройствами аутистического спектра	96
<i>Дадыко Н.Н.</i> Точность восприятия и самооценка: психологические особенности взаимосвязи	102
Жаринова В.В. Теоретические аспекты проблемы формирования первоначальных представлений о профессиях у детей 6–7 лет	108
Захарова Е.В. Изучение однородных членов предложения в начальной школе	114
<i>Игнатова А.И.</i> Вклад С.А. Рачинского в развитие математического образования на Смоленщине	120
<i>Максименкова А.И.</i> Грамматическое моделирование как средство формирования морфологических умений младших школьников	125
Полякова К.А. Точность восприятия и чувство неполноценности: психологические особенности взаимосвязи	131
Прокопенкова Л.В. Задачи на пропорциональную зависимость величин как средство связи обучения с жизнью	136
<i>Фетисова Д.И.</i> Формирование грамматических умений младших школьников при изучении имени прилагательного	142
<i>Цыбульская И.А.</i> Основные принципы педагогической концепции Л.Н. Толстого	147
Филологический факультет	
Башкатова Е.С. Отражение национальной картины мира в романе Eric Orsenna «La grammaire est une chanson douce»	155
Васильева-Грабенко Н.С. Синтаксический перенос в творчестве А.Т. Твардовского	160

Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес»	164
Жукова О.В. Топонимическая наполненность памятников смоленской деловой письменности XVI–XVII веков (отантропонимические топонимы)	169
<i>Иванова И.Д.</i> Мифонимы как объект лингвокультурологического изучения	173
Ковыренкова Л.П. Модная лексика в языке детской рекламы	176
<i>Лучина А.А.</i> Блогерство и профессиональная журналистика в современной медиасфере	183
Прокопенко А.А. Синтаксис современной русской прозы. (На материале романа А.Б. Сальникова «Петровы в гриппе и вокруг него»)	189
Семенова Т.С. Отражение английского юмора в переводах романа Дж. Остин «Гордость и предубеждение» на французский и русский язык	192
Халецкий М.Ю. Особенности перевода поэтических текстов	200
<i>Швыркунова А.С.</i> Жанр психологической новеллы в творчестве Ги де Мопассана	205
Художественно-графический факультет	
Жанжарова Н.С. Проблемы сохранения архитектурного облика провинциальных городов России на примере города Вязьмы	
Кононенко А.А. Пейзаж в творчестве Микеланджело Буонарроти	217
<i>Мальчикова О.П.</i> Обучение основам композиции детей младшего школьного возраста	220
Назарова А.Г. Иконография Богоматери в древнерусском и западноевропейском искусстве	224
Пирогова Н.А. Развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования	227
Софонова А.А. Формирование архитектурно-пространственной среды учреждений дополнительного образования для занятий	
художественным творчеством	232

Кафедра педагогики и психологии

<i>Девина Ю.Р., Майорова К.А.</i> Психологический анализ представлений школьников о патриотизме (на примере сельской школы)	244
Романова А.Т., Чекрыгина М.Н. Трансакционный анализ педагогического взаимодействия	249
Кафедра иностранных языков	
Несина В.В. Идиолект в классификации субкультур	255
<i>Туманова Ю.А., Лазаренкова А.С.</i> Архитектура Нормана Фостера в Великобритании	258

ЧАСТЬ 2. ГУМАНИТАРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

ФАКУЛЬТЕТ ИСТОРИИ И ПРАВА

Е.Д. Азаренкова, факультет истории и права, 5 курс ekaterina.azarenkova@mail.ru; +7 920 660 71 00

Научный руководитель: Е.Д. Беспалёнок, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России

Виленское перемирие 1656 года: победа или поражение русской дипломатии?

В январе 2019 г. исполнилось 365 лет со дня принятия Переяславльской радой решения о присоединении Украины к России. Русско-польская война 1654-1667 гг. является одним из важнейших событий не только российской, но и мировойистории. Именно в этот период начинается становление России как одной из великих держав. С событиями этих военных кампаний связано изменение баланса сил в Восточной Европе. Заключение Виленского перемирия не являлось случайной сменой вектора в русской внешней политике, как может показаться на первый взгляд. Прекращение боевых действий с Речью Посполитой развязывало России руки в войне со Швецией, способствовало усилению на балтийском направлении. Тем не менее многие историки придерживаются мнения, что Виленское перемирие является неудачным эпизодом в истории русско-польских отношений.

Отдельного исследования, посвященного подготовке и проведению Виленских переговоров, нет ни в отечественной, ни в зарубежной историографии. Однако эта тема часто затрагивается в работах о внешнеполитическом развитии России и об изменении курса в 1655 – 1656 гг.

Российские источники содержат, в основном, документы русских дипломатов. Понять обстановку Виленских переговоров с польской стороны помогает дневник К.П. Бростовского, который был руководителем польского посольства. Этот дневник был обнаружен П.А. Мухановым и опубликован в 1866 г. В нем содержатся краткие записи переговоров и ключевые документы [1].

Отношение к Виленским переговорамв историографии неоднозначное. В.О. Ключесвкий писал, что переориентация на борьбу со Швецией являлась частным отклонением во внешней политике и только затянула русско-польскую войну. Вместе с тем он признавал, что борьба за

выход к Балтийскому морю была обоснована с точки зрения торговопромышленного развития России [6, с. 112–114].

Н.И. Костомаров отмечал, что Алексей Михайлович «прельстился» на польскую корону и упустил удобный момент, чтобы окончательно освободить земли от польского владычества [7, с. 282–283].

Н.И. Павлищев [8, с. 182] и Д.И. Иловайский [5, с. 165, 181] в своих работах придерживались взгляда, что Виленское перемирие было победой Речи Посполитой, т.к. царь, увлекшись обещаниям об избрании на польский престол, оттолкнул от себя казаков.

А.А. Савич подробно описывает ход Виленских переговоров. Он считает, что переговоры были провалом русских дипломатов [10, с. 122]. По его мнению, Речь Посполитая не спешила выполнять условия перемирия и отдавать польскую корону России. В то же время, царь был готов отдать часть территорий за возможность избрания на польский трон.

Другого взгляда придерживается О.В. Вайнштейн [2, с. 71–72]. Поворот во внешней политике, по его мнению, был обусловлен усилением Швеции и попыткой решить Балтийский вопрос. Русско-польскую унию он называет вполне реальным проектом, считая, что борьба за Украину и Балтийское море связаны.

И.Б. Греков подчеркивает, что избрание на польский престол русского царя никак не мешало дальнейшему проведению внешнеполитического курса России [3, с. 312]. Наоборот, способствовало созданию благоприятных условий при дальнейшем заключении мира с Речью Посполитой.

Г.А. Санин выделяет войну Швеции против Речи Посполитой как главное препятствие в осуществлении Россией своей внешнеполитической доктрины: взятие Варшавы и Литвы и избрание русского царя [11, с. 79]. Сотрудничество в обескровленной Речью Посполитой могло помочь в борьбе за выход к Балтийскому морю.

Присоединение Украины к России по решению Земского собора положило начало войне с Речью Посполитой. Официально о начале войны было объявлено в октябре 1653 г. Русское правительство стремилось не допустить вовлечения соседних стран в русско-польский конфликт. На начальном планировалось разрешить ЭТОТ конфликт этапе двусторонний, привлечения зарубежных Такой без посредников. внешнеполитический курс подкреплялся победами русского оружия в кампаниях 1654 – 1655 гг. По итогам первого этапа русско-польской войны под власть Москвы перешла большая часть Белоруссии и Литвы.

Однако условия войны кардинально меняются летом 1655 г. — Швеция объявляет войну Речи Посполитой и стремительно захватывает (вооруженным и дипломатическим путем — с помощью соглашений с польской шляхтой) северо-западные районы Литвы и большую часть Польши. В результате вмешательства Швеции Речь Посполитая становится резко ослабленной — Ян Казимир бежит в Силезию из Варшавы. Таким

образом нарушается баланс сил и система международных отношений, сложившиеся в Восточной Европе накануне русско-польской войны.

На первый взгляд, шведское вторжение на территории Речи Посполитой было выгодно России. Однако за счет ослабления Польши в основном выиграла Швеция. А усиление Швеции представляло для России серьезную угрозу. В этих условиях царские дипломаты были вынуждены искать такой компромисс, при котором удалось бы сохранить приобретения военных кампаний 1654 — 1655 гг., а также разрешить вопрос о целесообразности русско-польской войны в новых условиях.

В 1655 — 1656 гг. Россия меняет вектор во внешней политике. Предпринимаются первые шаги к перемирию с Речью Посполитой. Весной 1656 г. после отъезда королевской дипломатической миссии П. Галинского стороны договорились прекратить боевые действия и провести посольский съезд. Летом 1656 г. Россия вступает в войну со Швецией. Переориентация во внешней политике Москвы — во многом заслуга А.Л. Ордина-Нащокина. Он разработал собственную внешнеполитическую доктрину: приоритетом должны были стать Балтийские территории, чтобы не допустить превращения Балтийского моря в шведское озеро. А.Л. Ордин-Нащокин рассчитывал на создание антишведской коалиции, настаивая на мире с Польшей. «Хлопоча о тесном союзе с вековым врагом и даже, мечтая о династическом соединении с Польшей под властью московского царя или его сына, Нащокин производил чрезвычайно крутой поворот во внешней московской политике». [6, с. 320 – 321]

Алексей Михайлович не всегда прислушивался к идеям А.Л. Ордина-Нащокина о перемирии с Польшей. Однако в августе-октябре 1656 г. начинаются Виленские переговоры.

Для того, чтобы ответить на вопрос, насколько успешными можно считать Виленские переговоры, нужно узнать, каковы были цели царского правительства и чего ожидали от этого перемирия.

Бегство польского короля Яна Казимира из Варшавы вызывало в России уверенность в том, что король утратил способность контролировать ситуацию в своих землях. Исходя из этого русские дипломаты и политики предлагали комиссарам Речи Посполитой перейти в российское подданство. В ходе переговоров ситуация изменилась: произошло возращение польского короля в страну и восстание против шведов.

Московским политикам пришлось выработать новую внешнеполитическую программу в изменившихся условиях. Посольство князя Н.И. Одоевского прибыло на переговоры с четко сформулированной программой по территориальному вопросу (претендовали на земли Великого княжества Литовского к востоку от р. Березины; Украина и Малая Русь присоединялись к России в обязательном порядке). Русская дипломатия в условиях русско-шведской войны была заинтересована в борьбе польских войск Яна Казимира против Карла Х. В то же время в

Москве не хотели связывать себя союзными обязательствами с польским королем. Считалось, что мир выгоден Речи Посполитой и из-за своей слабости она пойдет на большие уступки России.

На первых посольских съездах в Вильно четко проявились разногласия сторон по территориальным вопросам. Польская сторона настаивала на возвращении к границам до заключения Деулинского перемирия. Очевидно, что польская сторона даже в тяжелом положении отказалась от крупных территориальных уступок.

Из-за разногласий переговоры оказались под угрозой срыва. Тогда русские послы выдвинули предложение об избрании царя на польский престол. Это предложение нельзя было назвать подготовленным, поэтому наилучшим вариантом считалось отложить проработку этого вопроса (в зависимости от успехов русского оружия в войне со Швецией) и получить от польских комиссаров согласие на возможность такого избрания. Этим предложением политики хотели соединить Литву и Польшу под властью русского царя. В случае заключения успешного соглашения об избрании допускались территориальные уступки отказывались от территорий Великого княжества Литовского (западнее р. Березины). Кроме того, Алексей Михайлович брал на себя обязанность оказать военную помощь Яну Казимиру, а также не вмешиваться в дела Речи Посполитой до смерти короля. Н.И. Одоевский вновь говорил об избрании на польский престол Алексея Михайловича и о сохранении всех привилегий для жителей Речи Посполитой, всех законов государства, а также об отказе на передачу польского престола по наследству. Однако все эти территориальные уступки не касались Украины и Белой Руси и были возможны лишь в случае получения четких гарантий прав русского царя на польскую корону.

Польскую сторону такое видение политической картины не устраивало. Изначально польские комиссары должны были заключить мир без решения вопроса об избрании, но были вынуждены преступить к обсуждению и этого вопроса с русской делегацией. Польская шляхта не имела единого мнения по вопросу об избрании. Сложилось два лагеря [12, с. 81]: сторонников соглашения с Россией (Ян Лещинский) и противников такого соглашения (коронный канцлер Стефан Корыцинский). Канцлер утверждал, что избрание царя осложнит отношения с соседними державами — Австрией, Данией, Османской империей; утерянных земель мирным путем царь не уступит, а войну лучше вести с Россией, чем со Швецией. Сторонники соглашения утверждали, что сохраняется надежда вернуть мирным путем захваченные земли, будет положен конец противостоянию с казаками, к тому же союз с Россией защитит от набегов крымского хана.

В вопросе о статусе Украины русское правительство оставалось непреклонным. Вне зависимости от избрания Украина должна была остаться в составе России. Данные переговоры, по мнению

Б. Хмельницкого, были ошибкой, Войско Запорожское не хотело иметь никаких союзнических обязательств в отношении Речи Посполитой. Взгляды гетмана и царя расходились в этом вопросе: Алексей Михайлович, опасаясь усиления Швеции, считал борьбу с Речью Посполитой нецелесообразной, Б. Хмельницкий, наоборот, считал перспективным продолжить войну за западные польские земли.

Ян Казимир постановил, что для решения вопроса о преемнике будет собран сейм. Речь будет идти об избрании царя (а не царевича). Польским комиссарам было поручено обсудить вопрос веры (переход в католичество).

На встрече 9 октября 1656 г. польская делегация сообщила о согласии избрать царя или царевича в обмен на возвращение всех земель, утерянных Речью Посполитой в 1654 — 1655 гг. После поражения русских войск под Ригой ожидать уступок с польской стороны не приходилось. Угроза войны на два фронта заставляла Россию пойти на возможные уступки. Ян Казимир так же был заинтересован в продолжении войны России и Швеции.

На фоне внешних событий 23 – 24 октября было выработано соглашение между сторонами. Предполагалось, что для дальнейшего разрешения вопроса об избрании Алексея Михайловича на польский необходимо созвать сейм, на котором должны присутствовать великие послы. Пока эти переговоры не будут закончены, стороны берут на себя обязательство не вести военных действий между собой. А также «с... королем шведским с обеих сторон не миритца» и «с воевать» против Карла Густава и курфюрста («князя прусского»), если он «Речи бранденбургского Посполитой не покоритца» и не станет помогать царю и королю в войне со шведами. В случае необходимости разрешался проход польскому войску на территории ВКЛ[9, с. 410].

Из-за территориальных разногласий делегациям Речи Посполитой и России было трудно выработать единый текст соглашения об избрании. Однако говорить о провале переговоров под Вильно будет неправильно.

Таким образом, Виленское соглашение, подписанное 24 октября 1656 г., провозглашало перемирие и сотрудничество России и Речи Посполитой против Швеции. Хотя условия такого договора не носили четко определенного характера и требовали уточнения, в таком соглашении нуждались обе стороны. В самом тексте не было указано об обязательстве Яна Казимира выбирать Алексея Михайловича своим преемником. А какое решение примет по этому вопросу сейм и на каких условиях согласится избрать русского царя, оставалось неизвестно.

Вопрос об избрании не был разрешен по плану Москвы, однако тот факт, что польская сторона приняла его на рассмотрение, уже рассматривается как успех. Насколько реально осуществимыми были политические идеи России и почему в дальнейшем они не были

реализованы — вопрос других исследований[4]. В обстановке русскошведской войны положение сторон оставалось неопределенным, а пока польская сторона была в тяжелом положении, то, по мнению царского правительства, вопрос об избрании должен был вскоре разрешиться.

Литература

- 1. Бростовский П.К. Дневник дороги на Комиссию в Вильну 1656 года, с самого акта Комиссии наскоро списанного // Сборник Муханова. 2-е изд. СПб., 1866. URL: http://drevlit.ru/docs/polsha/XVII/1640-1660/Brostovskij/text118f2.php (дата обращения: 01.05.2019).
- 2. Вайнштейн О.Л. Русско-шведская война 1655-1660 гг. (Историографический обзор) // Вопросы истории. 1947. № 3. С. 71–72.
- 3. Греков И.Б. Из истории совместной борьбы Украины и России за осуществление решений Переяславской Рады (1657–1659) / Воссоединение Украины с Россией. М., 1954. С. 312–313.
- 4. Иванов Д.И. Восточная Европа во внешней политике России середины XVII века: Русско-польские переговоры 1656 года: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Москва, 2002. URL: https://www.dissercat.com/content/vostochnaya-evropa-vo-vneshnei-politike-rossii-serediny-xvii-veka-russko-polskie-peregovory- (дата обращения: 01.05.2019).
 - 5. Иловайский Д.И. История России. Т. 5. М., 1905. 661 с.
 - 6. Ключевский В.О. Сочинения в 9 т. Т. 3. М.: Мысль, 1987. 416 с.
- 7. Костомаров Н.И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. В 2-х книгах. Книга 2. Выпуски 5-7. М.: Сварог, 1994. 814 с.
- 8. Павлищев Н.И. Польская анархия при Яне Казимире и война за Украину. 2-е изд. СПб., 1887. 275 с.
 - 9. Полное собрание законов Российской империи. Собр І. Т. 1. № 193. 1072 с.
- 10. Савич А.А. Борьба за Белоруссию и Украину в 1654-1667 гг. // Уч. зап. МГПИ им. В.П. Потемкина, т. 2, вып. 2. М., 1947. С. 122.
- 11. Санин Г.А. Отношения России и Украины с Крымским ханством в середине XVII в. М.: Наука, 1987. 271 с.
- 12. Флоря Б.Н. Русское государство и его западные соседи (1655–1661 гг.). М.: Индрик, 2010. 656 с.

В.И. Аникеенко,

факультет истории и права, 2 курс viktoranikeenko2014@yandex.ru; +7 951 715 85 92

Научный руководитель: Н.И. Горская, доктор исторических наук, доцент

А.М. Горчаков и его роль в восстановлении России как морской державы

А.М. Горчаков родился в 1798 г., в Эстонии, в городе Гапсаль, ныне носящим название Хаапсалу. Горчаковы принадлежали к одному из старинных русских дворянских родов. В 1811 г. Александр Горчаков начинает учебу в Царскосельском лицее, где помимо него, обучались

многие известные в будущем люди, в числе которых был и А.С. Пушкин. А.М. Горчаков был одним из лучших учеников. Высоко оценивал способности своего товарища и А.С. Пушкин [8, с. 205].

В 1816 г. Горчаков стал посещать дополнительные занятия в лицее, посвященные дипломатии. По окончанию лицея, летом 1817г., он поступил на службу в Министерство иностранных дел Российской Империи. Затем молодой дипломат работает в столицах европейских государств: Лондоне, Риме, Вене и Флоренции. В своих докладах в Петербург, А.М. Горчаков показывает хорошее знание международных частности, ОН предупреждал, В что австрийцы антирусскую политику. Позиция Горчакова в австрийском вопросе не совпадала с мнением Петербурга, и после очередного доклада о политике Австро-Венгрии на Балканах, Александр Михайлович был отправлен в отставку.

Вернувшись на родину, ОН женился на Марии Урусовой. Влиятельные родственники жены, посодействовали в возращении опального дипломата на государственную службу. В 1841 г. Горчаков был назначен русским послом в Вюртембергское княжество. Спустя семь лет, Европа пылала огнями революций. Александр Михайлович составил доклад, в котором поделился своими взглядами на события. Доклад очень понравился императору Николаю I, что способствовало возвращению Горчакова на службу. В 1850 г. Александр Горчаков был назначен чрезвычайным посланником при германском союзном сейме [4, с. 34].

Годы Крымской войны (1853–1856 гг.) подтвердили все опасения А.М. Горчакова на счет Австрии. Вена не позволила русской армии совершить бросок на Стамбул. Дипломата отправляют в самое пекло внешнеполитических конфликтов – в Вену. Здесь он весьма плодотворно работает, делает все, чтобы ослабить антирусскую коалицию, и остаться со всеми хорошими друзьями. В Вене Горчаков закладывает фундамент для дружбы России с Францией.

В 1855 г. на русский престол взошел Александр II. Новый император высоко оценил действия Горчакова по защите интересов России на европейской арене. В 1856 г. Александр Михайлович становится министром иностранных дел Российской Империи.

Главной задачей внешней политики России в «послекрымское» время было возвращение Российской империи статуса морской державы. Решением этой задачи занималось несколько ведомств и главные деятели эпохи: великий князь Константин Николаевич, морской министр Н.К. Краббе, военный министр Д.А. Милютин и, конечно, министр иностранных дел А.М. Горчаков.

Какова же его роль? А.М. Горчаков исходил из того, что можно построить новые корабли, придумать новые приемы и тактику морского боя, но без отмены Парижского трактата — унизительного для России мира, морской державой стране не стать.

После Крымской войны баланс сил в Европе был нарушен. Россия – важнейший компонент системы сдержек и противовесов утратила статус великой державы. Этот дисбаланс сказался не только на Российской Империи, но и на Европе в целом.

Итак, на дворе 1856 год. После крымского поражения в русском обществе преобладали, с одной стороны, «чувство стыда и злобы, обиды, чувство побежденного народа, до сих пор привыкшего только побеждать» [10, с. 67]. С другой стороны, в стране царила апатия, неверие в будущее, признание превосходства политики западных держав. На такой почве легко могли произрасти идеи реваншизма или пораженчества. Россия стояла перед выбором. Горчаков не пошел ни по одному из этих крайних путей, а предложил в своем программном «московском» циркуляре иной рецепт: «восстановить в Европе нормальный порядок международных отношений», основанный ≪на уважении прав независимости правительств», укрепить силы и влияние России. «Россия не дуется, Россия сосредоточивается», – писал А.М. Горчаков [2, с. 209–210, 212]. Этот меморандум стал основой внешней политики России в конце 1850 – 1860-х гг. Сфера активных международных связей России заметно увеличилась. Следует сказать, что это было продиктовано не только стремлением ослабить изоляцию страны, но и поиском новых рынков сбыта и сырья в связи с модернизацией страны.

А.М. Горчаков придавал большое значение не только европейскому, но и азиатскому направлению внешней политики России. Особое внимание уделялось странам востока — Японии и Китаю. Горчаков дал четкую формулировку действий в этом регионе: самостоятельная политика, без оглядки на Англию и Францию.

Горчаков придавал большое значение связям с САСШ, которые в годы Крымской войны проводили политику «доброго» нейтралитета по отношению к России. Россия была заинтересована в сохранении единой и сильной североамериканской республики, которая могла бы служить определенным противовесом западноевропейским державам. Расширение горизонтов русской внешней политики при Горчакове не в последнюю очередь коснулось Латинской Америки. В 1857–1880 гг. последовало признание Венесуэлы, Уругвая, Коста-Рики, Перу, Гондураса и Гватемалы [9, с. 177–183]. Именно при Горчакове Россия активизировала свою политику Средней Азии. Средняя Азия была «яблоком раздора» между Россией и Англией, и одновременно её завоевание являлось необходимым условием для развития русской промышленности. Осознание важности этого направления, заставило Горчакова настаивать на постепенной и осторожной тактике в этом регионе. Однако внешней политикой занимаются не только дипломаты, но и военные. Возникло противоречие между министром иностранных дел А.М. Горчаковым и военным министром Д.А. Милютиным. Оно заключалось в методах решения вопроса, а именно: Милютин настаивал на решении вопроса силовым

путем. Александр II поддержал военного министра, и Горчаков был лишь поставлен перед фактом. Проведение активной политики в Средней Азии и на Дальнем Востоке сочеталось с политикой «сосредоточения сил» в Европе [4, с. 5].

Крымская война выявила стремление западных держав если не к расчленению России, то, во всяком случае, к оттеснению ее на восток и лишению важных стратегических позиций на Балтике, в Центральной Европе (Польша), на балканском направлении и на Кавказе. В результате Парижского мирного конгресса эти замыслы были реализованы лишь в небольшой мере. Но окончание войны не остановило антирусские устремления Лондона, Парижа и Вены. Англия исподволь поддерживала борьбу горских народов под руководством Шамиля, делая ставку на затягивание Кавказской войны, чтобы истощить военные и экономические ресурсы России и склонить ее к уступчивости. В 1863 г. западные державы воспользовались для дипломатической интервенции восстанием в Польше, конечной целью которого было восстановление Королевства Польского. Горчаков выступил сторонником быстрого силового северокавказской проблемы, не оставившего противникам России надежд на вмешательство [1, с. 85]. В 1863 г. он сумел дипломатическими маневрами затруднить и оттянуть вмешательство западных держав в польские дела, затем вовсе отклонить дальнейшие переговоры с ними по польскому вопросу. Министр способствовал, таким образом, сохранению целостности территории России, хотя болезненный польский вопрос остался неразрешенным [4, с. 8].

Несмотря на пропрусские взгляды Александра II, Александр Михайлович был скептически настроен по отношению к русско-прусскому союзу. Горчаков понимал, что для Пруссии главная цель — это объединение всех германских земель, поэтому, исключал возможность заключения тесного союза России и Пруссии такую политику беспринципной [5, с. 109].

По мнению Горчакова, основной задачей в сложившейся ситуации являлось соблюдение нейтралитета, и поиск возможных путей пересмотра, или вовсе отмены Парижского трактата. Для этого России был необходим союзник из числа стран-победительниц. И тут возникала дилемма Австрия, Пруссия или Франция? Австрия и Пруссия не выдержали испытания союзничества. В сложившейся ситуации Горчаков выбирает союз с Францией. Решение не простое, ведь Франция – вчерашний противник России. Однако Александр Михайлович считал, что политика не может строиться на чувствах и «злопамятности». В то же время между Парижем и Петербургом существовали серьезные расхождения, расторгнуть партнерство. Наполеон III стремился к военной перекройке карты Европы, к утверждению Франции не только в северной Италии, но и на левом берегу Рейна, а в перспективе – к ее безусловной гегемонии на континенте [4, с. 10]. В задуманных им войнах России отводилась роль

подсадной утки, оттягивавшей на себя силы противников Франции. Стремления Петербурга не отвечали расчетам Наполеона III, желавшего держать Россию под контролем с помощью договоров Крымской системы.

Наконец, камнем преткновения в отношениях двух держав с самого начала был вопрос о Польше. Поведение других великих держав в этом кризисе было, по мнению Горчакова, продиктовано желанием разрушить столь сильный союз, поэтому данный курс пришлось поставить «на паузу».

Министр считал, что Россия в своей европейской политике должна и впредь придерживаться двух принципов: «Устранить все, что могло бы нарушить работу в области реформ, преобразований; это является главнейшей задачей страны. Препятствовать, поскольку это зависит от нас и не противоречит нашей основной задаче, чтобы в это время политическое равновесие не было нарушено в ущерб нам» [5, с. 107–109].

В итоге, министру иностранных дел приходилось искать выход из положения, когда надежды на союз с Францией рушились, а тесное сближение с Пруссией представлялось неприемлемым. С Англией существовало согласие на бумаге, но на деле английский кабинет больше опасается России, чем Франции [4, с. 11]. В такой сложной ситуации Горчаков предложил «оборонительный консервативный союз между Россией, Пруссией, Австрией и Англией, направленный против революционного духа и личных вожделений» [3, с. 307]. Под последним подразумевалась честолюбивая политика Наполеона III [4, с. 11].

Однако прусско-австрийский конфликт против Дании показал несостоятельность такого союза, Горчакову оставалось направить оставшиеся усилия на равновесие между Пруссией и Австрией, но неудачно, ведь аппетиты Пруссии росли. В 1866 г.в ходе молниеносной войны прусская армия победила австрийскую. Горчаков предложил воспользоваться моментом и выступить с декларацией об отмене нейтрализации Черного моря, но правительство Александра II на этот шаг тогда не решилось.

Между тем значение Пруссии на европейском континенте в результате ее побед значительно выросло. Это побуждало Горчакова к постепенному пересмотру своей позиции. В августе 1866 г. в Россию с предложением о военном союзе приезжал посланец Бисмарка генерал Мантейфель. За это Пруссия обещала России содействие в пересмотре Парижского трактата. Горчаков от союза уклонился, ограничившись обещанием нейтралитета [4, с. 11]. Тем не менее, осенью 1866 г. он писал послу в Берлине: «Чем больше я изучаю политическую карту Европы, тем более я убеждаюсь, что серьезное и тесное согласие с Пруссией есть наилучшая комбинация, если не единственная» [6, с. 80]. Прежде чем решиться на новое сближение Горчаков последний раз попытался Очередной другие возможные комбинации. использовать переговоров с Наполеоном III не принес желаемых результатов. Горчаков

писал о нем: «В настоящее время мы могли бы надеяться на союз с Францией на Востоке только ценой войны с Германией. Мы должны были бы растратить наши ресурсы и отдалить от себя нашего единственного союзника, на которого хоть немного можно положиться, — Пруссию. Это слишком дорого». Отказывался он от своей давней идеи не без сожаления: «Если бы появилась возможность сближения с Францией, не ставя слишком много на карту, мы не пренебрегли бы ею» [7, с. 149].

Содействия ослабленной поражением Австрии для пересмотра Парижского договора было явно недостаточно, тем более что она требовала за него непомерную цену – Герцеговину и Боснию. Англия, как и Франция, держалась за Крымскую систему. В конечном счете в 1868 г. между Россией и Пруссией было достигнуто устное соглашение о нейтралитете первой в случае франко-прусской войны и демонстрации Россией силы на австрийской границе с целью удержать Вену от вмешательства в конфликт. Бисмарк, со своей стороны, обещал России поддержку в пересмотре Парижского трактата [4, с. 12].

Правительство Александра II, да и не оно одно, переоценивало военную силу Франции и не ожидало ни столь быстрого разгрома армии Наполеона, ни такого резкого изменения соотношения сил в Европе, которое произошло к невыгоде самой России.

В марте 1870 г. Горчаков разрабатывает циркуляр об отмене Парижского трактата. В циркуляре Горчаков объяснял причины утраты силы ряда статей Парижского договора. Циркуляр направлен был сохранение «равновесия Европы» и устранять всякую возможность столкновений между государствами, а также ограждать Россию от опасного вторжения путем нейтрализации Черного моря. Державы, подписавшие Парижский мир, неоднократно его нарушали и были готовы к восприятию циркуляра Горчакова. 13 марта 1871 г. в ходе Лондонской конференции европейскими державами была подписана Лондонская конвенция, которая отменила невыгодные ДЛЯ России статьи «нейтрализации». Так без выстрела, благодаря умелой единого политике, которую искусно проводил Горчаков, дипломатической Российская империя смогла вернуть себе статус морской державы, позор был смыт. Подписание Лондонской конвенции совпало с возникновением угрозы на западной границе в виде германской военной машины и политики немецкого канцлера Бисмарка, впрочем, это уже совсем другая история...

В конце хочется отметить, что роль Александра Михайловича не уникальна, любой, кто бы оказался на посту министра исполнил бы эту миссию. Однако дьявол кроется в деталях, ведь важно не только кто, но и как. Именно в тактике достижения целей проявился талант Горчакова, искусного дипломата, чье имя навсегда записано в учебники истории и учебники дипломатии.

Литература

- 1. Бушуев С.К. А.М. Горчаков: дипломат. 1798–1883. М., 1961. С. 85.
- 2. Злобин А.А. А.М. Горчаков: вклад во внешнеполитическую мысль и практику // Канцлер А.М. Горчаков. 200 лет со дня рождения. М., 1998. С. 209–212.
- 3. Злобин А.А. А.М. Горчаков: вклад во внешнеполитическую мысль и практику // Канцлер А.М. Горчаков. 200 лет со дня рождения. М., 1998. С. 307.
- 4. Игнатьев А.В. А.М. Горчаков министр иностранных дел (1856–1882 гг.) // Отечественная история. 2000. № 2. С. 5–12.
 - 5. Красный архив. 1939. Т. 2(93). С. 107–109.
- 6. Нарочницкая Л.И. Россия и войны Пруссии в 60-х годах XIX в. за объединение Германии «сверху». М.: Госполитиздат, 1960. С. 80.
- 7. Нарочницкая Л.И. Россия и отмена нейтрализации Черного моря. 1856–1871. М.: Наука, 1989. С. 149.
- 8. Пушкин А.С. Собрание сочинений в 10 томах. М.: ГИХЛ, 1959–1962. Том 9. Письма 1815–1830. С. 205.
- 9. Сизоненко А.И. А.М. Горчаков и Латинская Америка // Канцлер А.М. Горчаков. 200 лет со дня рождения. М., 1998. С. 177–183.
 - 10. Шелгунов Н.В. Воспоминания. М.; ПГ., 1923. С. 67.

Я.В. Бартосевич,

факультет истории и права, 3 курс bartosevich.yana@mail.ru; +7 951 717 74 83

Научный руководитель: С.Л. Мельник, кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного права и уголовного процесса

Сроки уголовного судопроизводства на стадии рассмотрения уголовного разбирательства судами

Сроки уголовного судопроизводства на стадии рассмотрения уголовного разбирательства судами не имеют ограниченных временных рамок, так как в уголовно-процессуальном кодексе даётся только широкое понимание рассмотрения дела, сформулированное «в разумные сроки» [3]. А что такое разумный срок? Ведь такое абстрактное понятие для каждого судьи субъективно. Целесообразна ли такая формулировка в наше время? В век информационных технологий, когда половину работы итак облегчают технические устройства и построенная система взаимодействия суда с другими структурами, может ли дело рассматриваться более двухляти лет и более? Мы считаем, нет, так как сложность дела не является достаточным основанием длительного разбирательства.

В статье 6 Конвенции о защите прав человека и основных свобод говорится о разумности сроков при рассмотрении уголовных дел [1]. Зачем же мы себе перенесли в статью уголовно-процессуального кодекса такое определение. Не означает ли формулировка разумных сроков в

международном законодательстве призыв установить на федеральном уровне эти сроки, определить временные границы к конкретным обстоятельствам рассмотрения уголовного дела?

В российском уголовном судопроизводстве отсутствие чётких рассмотрения уголовных границ дел привело необоснованному затягиванию рассмотрения уголовных дел на стадии судебного разбирательства, что отчасти нарушает права участников уголовного судопроизводства. В определениях (постановлениях) зачастую указывается приводятся мотивы отложения, не рассмотрения. Отсутствует контроль за своевременным возобновлением производства по таким делам, что также требует более ответственного подхода.

Частое отложение рассмотрения уголовного дела приводит к тому, что потерпевшему, например, приходится постоянно отлучаться с работы, тратить денежные средства на оплату поездки в суд и тому подобное. Зачастую защитник умышленно затягивает судебный процесс путём заявления дополнительных ходатайств о проведении каких-либо повторных экспертиз, даже если такая необходимость отсутствует. Это может стать следствием того, что подсудимый избежит наказания в связи с истечением срока давности для привлечения к уголовной ответственности.

Имеются прецеденты, когда из-за несоблюдения разумных сроков рассмотрения уголовных дел, ответственность по решению Европейского Суда понесла Российская Федерация. Так по делу «Гришин против Российской Федерации» [2], постановление от 24 июля 2012 года, жаловался на растянутость во времени судебного заявитель требованием разбирательства, несовместимую c разумного рассмотрения. Срок рассмотрения его уголовного дела начался 24 сентября 2002 года и завершился 23 июля 2009 года и в кассационном порядке судебное решение было оставлено без изменения. Рассмотрение дела длилось шесть лет и десять месяцев на двух уровнях юрисдикции.

Для того, чтобы уголовные дела рассматривались без неоправданной задержки предлагаю добавить в пункт 3.1 в статью 6.1 УПК РФ абзац следующего содержания: «Разумный срок — это срок рассмотрения уголовного дела с момента передачи уголовного дела в суд до момента вынесения приговора (вердикта), он определяется в зависимости от категории дела:

- По преступлениям небольшой и средней тяжести срок рассмотрения уголовного дела не должен превышать 6 месяцев, в зависимости от сложности уголовного дела срок может быть продлён судом, с согласия прокурора, до 12 месяцев.
- По тяжким и особо тяжким преступлениям срок рассмотрения уголовного дела не должен превышать 12 месяцев, в зависимости от сложности уголовного дела срок может быть продлён судом, с согласия прокурора, до 18 месяцев».

Для соблюдения срока судебного заседания, предупреждения и пресечения систематической неявки на судебный процесс, должно стать установление ответственности участникам уголовного судопроизводства за систематическое умышленное затягивание сроков судебного разбирательства. Предлагаю установить следующие гарантии соблюдения разумного срока:

- Предупреждение
- Штраф
- Наказывать прокурора за неявку без уважительных причин
- Лишение статуса адвоката за систематическое затягивание срока рассмотрения уголовного дела

На основании вышеизложенного мы видим, что пробел в правовом регулировании сроков уголовного судопроизводства на стадии рассмотрения уголовного разбирательства судами является средством затягивания уголовного производства и нарушает права граждан. Закон должен установить определённые сроки, закрепить и гарантии их соблюдения. Уголовно-процессуальный кодекс должен обеспечивать чёткую организацию порядка производства по делу.

Литература

- 1. Конвенция о защите прав человека и основных свобод от 04.11.1950 (с изм. от 13.05.2004). Ст. 6. URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 01.03.2019).
- 2. Постановление ЕСПЧ от 24.07.2012 (Жалоба № 14807/08). URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 01.03.2019).
- 3. Уголовно-процессуальный кодекс от 18.12.2001 №174-ФЗ ФЗ от 29.05.2002 №58-ФЗ (ред. от 01.04.2019) // Российская газета. 2001. 26 декабря.

О.А. Данилова, факультет истории и права, 1 курс olivia.0101@bk.ru; +7 951 711 65 80

Научный руководитель: Н.В. Никитина, кандидат исторических наук, доцент

Из истории подготовки партийных кадров в Смоленской губернской советско-партийной школе (по материалам ГАНИСО)

Почти сразу после Октябрьской революции стали открываться своеобразные партийные учебные заведения — советско-партийные школы, а также коммунистические университеты, которые готовили к советско-партийной работе выдвиженцев, в основном из рабочих и крестьян [1, л. 58].

Действовали подобного рода учебные заведения в городе Смоленске и Смоленской губернии.

На основании постановления IV губернской партийной конференции от 4 августа 1919 года было принято решение создать Смоленскую

губернскую советско-партийную школу. Открытие школы состоялось 15 сентября 1919 года. Изначально школа носила название Смоленская губернская партийная школа, но уже с 19 сентября, того же 1919 года, она стала называться Смоленская губернская советско-партийная школа.

Школа располагалась в здании бывшего Реального училища города Смоленска, находившегося по адресу: г. Смоленск ул. Большая Пролетарская, д. 15.

Это каменное трехэтажное здание, с двухэтажным деревянным флигелем во дворе, занятым под квартиры преподавателей, административно-хозяйственным персоналом и под общежитие курсантов.

Рядом со школой располагалось каменное здание бывшей Контрольной палаты, которое также было отведено под общежитие курсантов [4, л.89, 89 об.].

Смоленская губернская советско-партийная школа до 7 августа 1923 года была одногодичной. Постановлением секретариата Смоленского губернского комитета РКП(б) от 7 августа 1923 года Смоленская губернская советско-партийная школа перешла на двухгодичный срок обучения, заведующим школой утвержден – Калиниченко [3, л.16].

В 1924 году заведующим школой был назначен Гагарин Алексей Петрович – член КПСС с 1918 года, в дальнейшем советский философ, декан философского факультета МГУ [7, л.1 об.].

Основной задачей Смоленской губернской советско-партийной школы была подготовка партийных и советских работников, расширение их образовательного и профессионального уровня.

Во главе Смоленской губернской советско-партийной школы стоял заведующий школой, существовал школьный совет, в который входили методическое совещание и предметные комиссии (экономическая, историческая). Ha естественная, заседаниях школьного совета рассматривались и решались следующие вопросы: подготовка к учебному году, выборы старосты, выдача стипендии курсантам, материальное обеспечение курсантов, отправляющихся на каникулы, работа школьного клуба, проведение пасхальных каникул и подготовка антирелигиозной компании, преподавание Конституции и практики революционного строительства, распределение кредитов, доклады ревизионной комиссии, доклады хозяйственной части, санитарное состояние школы, назначение на работу курсантов, окончивших школу, прием и исключение курсантов и т.д. [5, л. 4, 5, 17, 20, 21, 31, 39].

В структуру Смоленской губернской советско-партийной школы входили:

- Учебная часть;
- Секретариат;
- Отдел внешкольной клубной работы;
- Хозяйственная часть.

При Смоленской губернской советско-партийной школе действовали:

- ячейки ВКП(б) и РКСМ;
- старостат и бюро старостата;
- методическое бюро;
- товарищеский суд;
- ревизионная комиссия;
- санитарная комиссия;
- хозяйственная комиссия;
- расценочно-конфликтная комиссия [7, л. 1, 2].

Согласно циркулярному письму секретаря ЦК РКП(б) Андреева А. от 2 июля 1924 года в совпартшколы должны приниматься лица, удовлетворяющие следующим условиям:

- «1) В совпартшколы 1-й ступени члены и кандидаты РКП(б) и РКСМ в возрасте от 19 до 35 лет, рабочие и крестьяне, проявившие активность в партийной, комсомольской, профессиональной или советской работе; умеющие читать и писать и обладающие общеполитической подготовкой не менее чем в объеме сокращенных школ политграмоты.
- 2) В совпартшколы 2-ой ступени члены РКП(б) с партийным стажем не менее 2 лет и члены РКСМ с комсомольским стажем не менее 3 лет в возрасте от 19 до 35 лет, рабочие и крестьяне, проявившие активность в комсомольской, партийной, профессиональной или советской работе, хорошо грамотные и обладающие общей политической подготовкой примерно в объеме курса совпартшколы 1 ступени...

Все курсанты, принимаемые в совпартшколы 1 и 2 ступени, должны проходить через отборочные комиссии при Губкомах и Укомах» [2, л. 47].

Всем поступившим в Смоленскую губернскую советско-партийную школу предоставлялась отсрочка от призыва в ряды РККА.

При Укомах для проведения отбора курсантов были организованы комиссии в составе: заведующего орготделом, заведующего агитпропом, инспектора политпросвета и представителя Упрофбюро, а окончательное решение принимал школьный совет, куда входили представители Губкома РКП(б).

В Смоленской губернской советско-партийной школе всем курсантам предоставлялось: общежитие, питание, стипендия, книги и учебные пособия. Кроме того, семьям курсантов, состоящим исключительно на их иждивении, оказывалась материальная помощь в виде ежемесячных пособий, переводимых семьям по месту жительства [14, л. 2 об.].

Программа Смоленской губернской советско-партийной школы была довольно разнообразной — здесь были предметы и социально-экономические, и общеобразовательные, и специальные. ЦК партии достаточно часто напоминал об улучшении подбора курсантов и преподавателей в губернских школах.

В учебный план школы были включены следующие предметы: политэкономия, конституция РСФСР и советское право, экономическая политика, экономическая география и элементы статистики, сельское хозяйство, религия и коммунизм, а также общеобразовательные дисциплины – русский язык, математика и черчение, естествознание.

Центральное место в учебном плане совпартшколы было отведено изучению истории РКП(б) и Коминтерна, а также основам ленинизма [2, л. 10, 78, 84].

Также, при Смоленской Губернской советско-партийной школе существовала библиотека, которая находилась в здании школы и занимала две комнаты. До 1929 года помещение библиотеки нуждалось в ремонте, оно плохо отапливалось, поэтому работать в зимний период приходилось в верхней одежде. При библиотеке имелась читальня и библиотечный кружок [13, л. 30].

Издательство Коммунистического университета им. Я.М. Свердлова предоставляло помощь в снабжении школы книгами, учебными пособиями и литературой. Имея на своих складах издания многих издательств СССР, а также ряд своих изданий по курсу комвузов и партийных школ, издательство обеспечивало укомплектование имеющихся в школе библиотеки, читальни и кабинетов, предоставляя льготную скидку до 30% и кредит до 6 месяцев [2, л. 7].

В школе внедрялся комплексный метод преподавания, который сочетал в себе лекционные занятия с экскурсиями, самостоятельными исследованиями курсантов и их лабораторной практикой.

Для проведения учебной работы по лабораторному методу в школе имелись такие кабинеты как: естественно-физический, исторический, экономический, экономической географии и местного края, математики, русского языка, ленинизма и т.д. [9, л. 6, 10].

В целях урегулирования и поднятия учебно-воспитательной работы кабинетов, в соответствии с общими задачами школы, при каждом кабинете был организован лабораторный кружок.

В сферу деятельности кружка входили следующие виды работ:

- а) оборудование кабинета соответствующими учебными пособиями, руководствами и инвентарем;
 - б) организация витрин и выставок;
 - в) организация ежедневных консультаций и справочной работы;
- г) проведение учета (количественного и качественного) учебной работы курсантов в кабинете по всем предметам;
 - д) издание «Бюллетеня» кабинета.

Лабораторный кружок состоял из курсантов, заведующего кабинетом и преподавателей данных предметов. Ввиду того, что кружок являлся первичным учебно-воспитательным органом школьного коллектива, преследующим укрепление организационно-педагогических навыков у

курсантов, состав его определялся учебной частью в количестве не менее 24 членов на кружок.

Распределение курсантов по кружкам учебная часть производила на основании учета склонностей курсанта к той или иной научной отрасли.

Для каждого кружка учебной частью выделялся специальный руководитель, через которого и координировалась вся работа кружков [12, л. 1].

Помимо обязательных ежедневных занятий, по 2-3 часа отводилось на занятия клубной работой. При школе было создано 6 кружков:

- Драматический кружок;
- Хоровой кружок;
- Газетный кружок;
- Библиотечный кружок;
- ИЗО кружок;
- Радиолюбительский кружок [2, л. 17, 18].

Курсанты организовывали политические беседы; ставили театральные постановки (например, «День женщин-работниц», «Февральская революция», «День Парижской коммуны»), отмечали революционные праздники, выпускали стенгазету и с экскурсиями посещали различные организации (например, Ярцевскую текстильную фабрику, редакцию газеты «Рабочий путь») [8, л. 23, 24].

Общее количество времени, отводимого в течение учебной недели для академических (теоретических) занятий и подготовки к практической работе не превышало 40 часов, из которых от 24 до 30 часов уделялось теоретическим занятиям, а остальные 10-15 часов — подготовке к практической работе. Обязательными для всех курсантов были занятия физкультурой по 30 минут в день, а также послеобеденный отдых по 2 часа в день [2, л. 82].

В Смоленской губернской советско-партийной школе велось дежурство по школе. Дежурный по школе вступал на дежурство в 13 часов и дежурил сутки. Дежурному по школе подчинялись все дежурные и весь суточный наряд.

В обязанности дежурного по школе входило: следить за чистотой и общественным порядком, за целостностью имущества, за наличием ключей от всех кабинетов школы, за закрытием дверей школы и ворот во дворе, регистрировать всех посетителей школы, принимать почту, давать звонки, при несчастном случае вызвать врача.

Дежурный следил за тем, чтобы в помещение школы не заходили разные торговцы (например, яблочники, папиросники, булочники), если дежурный самостоятельно по какой либо причине не мог разрешить вопрос, то он немедленно должен был сообщить об этом заведующему школой или заведующему хозяйственной частью. В 12 часов дежурный докладывал заведующему административно-хозяйственной частью обо

всех случаях, произошедших во время своего дежурства. В 13 часов дежурство сдавалось под расписку по постовой ведомости [6, л. 143, 144].

Необходимо добавить, что в Смоленской губернской советскопартийной школе не только шло обучение — курсанты получали питание в школьной столовой, что было важно в тяжелых условиях голода, начавшегося в годы Гражданской войны. Питание в школе было хорошее, курсанты получали на завтрак к чаю 3/4 фунта хлеба, обед состоял из двух блюд и ужин.

Обед и ужин готовились по заранее составленному меню, утвержденным школьным врачом и хозяйственной комиссией. Питание одного курсанта в месяц школе обходилось в 13 рублей [7, л. 85].

В марте 1925 года Смолгубсовпартшколе был передан совхоз «Ковалевка», располагавшийся в семи верстах от города Смоленска. Совхоз находился в убыточном состоянии, но при помощи и поддержки школьного совета он был восстановлен за короткий срок, произведен ремонт жилых построек, сараев, установлены печи, рамы, двери, внутреннее оборудование. На ферме имелось 15 коров, 8 лошадей, обрабатывалась земля, таким образом, совхоз обеспечивал школу на год молоком. овощами, салом, Курсанты контролировали хозяйство, вели ежедневно ПО очереди дежурили И дневники сельскохозяйственной работе [7, л. 10].

В период прохождения практики все курсанты прикреплялись к предприятиям. Практической работой охватывались все виды работ, начиная с партийной и комсомольской, заканчивая агитационно-пропагандистской и консультативной при клубах фабрик и заводов [15, л. 3 об.].

Партийно-организационная работа включала в себя обследование состава и работы фабрично-заводских и сельских ячеек РКП(б) и РКСМ, выполнение отдельных организационных заданий ячеек и парткомов, в частности по работе среди женщин, по организации партдней, производственных конференций.

Пропагандистская (политико-просветительная) работа состояла из обследования и организации работы культкомиссий и клубов (рабочих, красноармейских, комсомольских и др.), изб-читален, школ политграмоты, политкружков РКСМ, политпросвет учреждений Наркомпроса, политпросвет работы Красной армии и т.д.

Советская работа (в городе) охватывала работу секций горсовета, главным образом, народного образования, здравоохранения и коммунального хозяйства. Производилось обследование коммунальных учреждений, рабочих общежитий, торговых предприятий, кооперативных организаций, разрабатывались инструкции и сметы, проводились перевыборы горсовета.

Профессиональная работа заключалась в изучении работы производственных профсоюзов, условий труда и быта рабочих на предприятиях [2, л. 81].

Подготовка к практике начиналась за два месяца до каникул. Школа путем переговоров с Губагитпропом и секретарями Укомов договаривалась о практической работе курсантов в группах по отдельным волостям. За месяц до отправки, каждый курсант знал, в какую волость он поедет. Группы снабжались деньгами на продовольствие, проезд на железнодорожном транспорте в два конца и двух месячной стипендией. За неделю до отправки старосты групп приезжали на место прохождения практики для разрешения хозяйственных вопросов. Перед отправлением, группы проходили инструктаж по вопросам предстоящей работы [9, л. 22 об.].

С момента отправки группы из школы, все курсанты находились под руководством старосты группы и его помощника. Уже на местах, Волком составлял план работы и распределял ее для каждого курсанта. Круг обязанностей старосты группы был следующий:

- 1. С первого дня работы велся дневник с указанием характера работы, места и сроков ее выполнения.
- 2. Староста держал связь с Волкомом и находился в курсе всех распоряжений.
- 3. Один раз в неделю собиралось собрание группы, где курсанты отчитывались, о проделанной работе.
- 4. После окончания практической работы составлялся отчетный доклад для Волкома о работе своей группы [11, л. 6].

Независимо от дневника старосты группы, для учета своей практической работы курсант вел дневник, где отмечалось место работы, условия, время, продолжительность, характер и содержание работы. После окончания практики курсант составлял отчет, а Волком подробно рассматривал, оценивал его работу и отправлял протокол в совпартшколу [10, л. 1].

На время зимних и весенних каникул курсантам давались конкретные задания, например, проведение культшефства над деревней, которое должно ставить своей задачей обслуживание культурных, социально-политических и бытовых нужд деревни, таких, как установление изб-читален, участие в организации и проведение крестьянских конференций, оказание юридической помощи, а также проведение пропагандистской (политико-просветительской) работы [2, л. 81].

Таким образом, Смоленская губернская советско-партийная школа выполняла свою главную функцию — подготовку управленческих кадров для партийных и советских органов власти.

Одной из важных социальных функций Смоленской губернской советско-партийной школы было предоставление временного жилья в общежитии и питания в школьной столовой, а также обеспечение одеждой

курсантов, что позволяло им не только выжить в условиях экономической разрухи и голода, но и повысить свою квалификацию.

В 1929 году в связи с образованием Западной области и переходом от губернского, уездного, волостного деления на областное, окружное и районное Смоленская губернская советско-партийная школа была реорганизована в Смоленскую областную советско-партийную школу.

На основании постановления ЦК ВКП(б) от 21 ноября 1930 года Смоленская областная советско-партийная школа закончила свое существование.

Литература

- 1. Барунов В.Ю. Советско-партийные школы в начальный период НЭПА: основы образования или идеологическая обработка? (на материалах Иваново-Вознесенской, Костромской и Ярославской губернии) // Вестник КГУ им. Некрасова. 2010. № 3. С. 58. URL: https://elibrary.ru (дата обращения: 07.03.2019).
- 2. Государственный архив новейшей истории Смоленской области (ГАНИСО). Ф. 181. Оп. 1 (1924). Д. 2.
 - 3. ГАНИСО. Ф. 181. Оп. 1 (1924). Д. 3.
 - 4. ГАНИСО.Ф. 181. Оп. 1 (1924). Д. 6.
 - 5. ГАНИСО. Ф. 181. Оп. 1(1924). Д. 8.
 - 6. ГАНИСО. Ф. 181. Оп. 1 (1924). Д. 9.
 - 7. ГАНИСО. Ф. 181. Оп. 1 (1925). Д.19.
 - 8. ГАНИСО. Ф. 181. Оп. 1 (1925). Д. 22.
 - 9. ГАНИСО. Ф. 181. Оп. 1 (1925). Д. 30.
 - 10. ГАНИСО. Ф. 181. Оп. 1 (1926). Д. 65.
 - 11. ГАНИСО. Ф. 181. Оп. 1(1927). Д. 83.
 - 12. ГАНИСО. Ф. 181. Оп. 1(1927). Д. 95.
 - 13. ГАНИСО. Ф. 181. Оп. 1(1928). Д. 118.
 - 14. ГАНИСО. Ф. 181. Оп. 1 (1928). Д. 119.
 - 15. ГАНИСО. Ф. 181. Оп. 1(1928). Д.535.

Ю.А. Емельянова, А.А. Якушевская,

факультет истории и права, 1 курс yuliya-emelyanova-2000@mail.ru; +7 962 195 43 98 jakuchevskaja2016@yandex.ru; +7 910 119 71 25

Научный руководитель: И.А. Кипров, кандидат исторических наук, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин

Конституционно-правовые основы антикоррупционной реформы в РФ

Противодействие коррупции в современном законодательстве России является одним из актуальных направлений конституционноправового развития.

Коррупция, как социально-правовое явление способно оказать значительное негативное воздействие на процессы, происходящие в Работа противодействию российском обществе. ПО коррупции взаимодействии c ФСБ России, осуществлялась во Генеральной прокуратурой Российской Федерации, ФТС России, ФАС России, ФНС России, Росфинмониторингом, Следственным комитетом Российской Федерации, другими федеральными органами исполнительной власти и государственными корпорациями. В результате принятых мер в 2018 году правоохранительными органами выявлено тридцать тысяч пятьсот (+2,9%) преступлений коррупционной направленности. По двадцати трём тысячам двумстам (+0,7%) таких деяний уголовные дела направлены в суд. Пресечено двадцать четыре тысячи (+4%) преступных посягательств против государственной власти, интересов государственной службы и службы в органах местного самоуправления (гл. 30 УК РФ), установлено более тринадцати тысяч двухсот (+2%) лиц, причастных к этим преступлениям. По четырнадцати тысячам семистам деяний уголовные дела направлены в суд. Задокументировано тринадцать тысяч триста экономической преступных посягательств направленности, следствие по которым обязательно, квалифицируемых по гл. 30 УК РФ, в их числе девять тысяч – органами внутренних дел (+11,6%). Установлено шесть тысяч четыреста (+6,5%) лиц, причастных к этим преступлениям, в отношении четырёх тысяч двухсот (+2,5%) уголовные дела направлены в суд. В результате проводимых мероприятий возбуждены уголовные дела в отношении ряда чиновников высокого уровня. Реализованы мероприятия по декриминализации сферы управления негосударственным сектором экономики, в госкорпорациях, внебюджетных фондах и общественных организациях, в результате которых поставлено на учет одна тысяча пятьсот квалифицированных преступлений, предусмотренных главой 23 УК РФ (преступления против интересов службы), из них органами внутренних дел – одна тысяча двести. Из числа таких деяний двести пятьдесят семь совершены в крупном или особо крупном размере. В суд направлены уголовные дела по восьмистам восемнадцати преступлениям [4].

Коррупция в мировой практики имеет длительный этап эволюции. На протяжении этого периода происходило осмысление сущности этого В настоящее время В федеральном законодательстве о противодействии коррупции эта правовая дефиниция определяется: «злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, коммерческий злоупотребление полномочиями, подкуп либо незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами», а также совершение указанных деяний от имени или в интересах юридического лица [12]. Коррупция влечет за собой возникновение конфликта между интересами государства, законодательством, с одной стороны, и действиями, предпринимаемыми должностным лицом с целью получения личной выгоды.

Существенная роль в конституционно-правовом обеспечении деятельности противодействию коррупции в РФ отдается федеральному законодательству в которое входят федеральном конституционном и федеральном законодательстве РФ.

Задачи реформирования и обновления ряда отраслей общественных отношений являются важной задачей нашего Правительства, поскольку способствуют формированию гражданского общества и развитию России как правового государства. Но, к сожалению, на этом пути совершенствования российского законодательства встречаются значительные препятствия. Основным из них является масштабное распространение коррупции в государственном аппарате Российской Федерации.

Противодействие этому негативному явлению может осуществляться и осуществляется на разных уровнях, в разных сферах общественной жизни. На наш взгляд для этого должна сформироваться системная государственная антикоррупционная политика, опирающаяся на прочную базу антикоррупционного законодательства.

Нынешнее состояние коррупции в России объективно обусловлено исторически сложившимися традициями и особенностями современного социально-политических И экономических трансформаций. Коррупция в России – это результат многовекового авторитаризма и закрытости власти, ее бюрократической сущности, результат длительного официального угнетения частной инициативы, тотальной бедности населения. Все это вместе взятое (наряду, конечно, и с другими факторами) создало благоприятную почву для коррупции как явления общенационального масштаба, формирования, ПО сути коррумпированного государства. Стратегическая же цель принципиально иная – «демократическое федеративное правовое социальное государство».

С 2016 года российским властям удалось выполнить лишь одну рекомендацию, из оставшихся на тот момент не исполненными десяти. Таким образом, девять пунктов, как говорится, «провисли».

Недовольство группы государств по борьбе с коррупцией (далее GRECO) вызвала судьба проекта федерального закона 3633–7 [6], внесенного в Госдуму еще в октябре 2016 года.

В феврале 2016 года Президиум Совета при Президенте по противодействию коррупции высказался в поддержку содержащихся в законопроекте предложений по реализации рекомендаций GRECO о криминализации коммерческого подкупа национальных и иностранных третейских судей, а также по увеличению двухлетнего срока давности привлечения к уголовной ответственности за эти преступления. Но ряд

других рекомендаций — по криминализации предложения, обещания или просьбы взяточничества, коммерческого подкупа и злоупотребления влиянием, — было предложено обсудить дополнительно.

Госдума вернула законопроект автору без рассмотрения.

В июле 2017 года Анатолий Выборный заново внес поправки в Уголовный и Уголовно-процессуальный кодексы, разделив их на два самостоятельных законопроекта. Однако, до сих пор они не рассмотрены даже в первом чтении.

В отчете GRECO говорится, что оба проекта касаются элементов одних и тех же преступлений в сфере подкупа и предлагают изменения в одни и те же статьи УК РФ.

Российское законодательство стремиться минимизировать или по возможности полностью решить проблему коррупции в стране. Примером этих действий органами власти является Указ Президента РФ от 29.06.2018 № 378 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2018 – 2020 годы», цель которого – предотвращение коррупции в стране с помощью решения поставленных в плане задач, а именно: совершенствование совершенствование требований, мер по противодействию системы сфере государственных закупок, совершенствование коррупции предусмотренных Федеральным законом № 230-Ф3 [10] порядка осуществления контроля за расходами; обеспечение полноты прозрачности представляемых сведений о доходах, имуществе и обязательствах имущественного характера, а так же другие задачи [9].

Следующим аспектом антикоррупционного законодательства, на котором хотелось бы остановиться, является предотвращение и урегулирование конфликта интересов на государственной службе.

«Конфликт» (от лат. conflictus — столкновение) — определяется как столкновение противоположно направленных целей, позиций, интересов, мнений или взглядов субъектов взаимодействия. В основе конфликта всегда лежит ситуация, включающая противоречивые позиции сторон [5].

В ст. 10 ФЗ «О противодействии коррупции» под конфликтом интересов на государственной службе понимается ситуация, при которой личная заинтересованность государственного служащего влияет на исполнение им должностных обязанностей и при которой возникает противоречие между личной заинтересованностью служащего и законными интересами граждан, организаций, общества или государства, которые способны привести к причинению вреда правам и интересам общества [12].

В настоящее время до сих пор не раскрыты условия и причины, которые способствуют возникновению конфликта интересов на государственной службе. Также не определен перечень типовых ситуаций, при которых он может возникнуть.

В настоящее время коррупционные действия органов государственной власти оказывают большое влияние на успешное выполнение должностных лиц своих обязанностей, что ведет к нанесению непосредственного вреда не только государству и обществу, но тому доверию, которое оказывает граждане по отношению к государству.

Но только усилий предпринимаемых государством недостаточно для решения данной проблемы, также важно участие самих граждан. Каждый гражданин должен способствовать противодействию коррупции.

Сегодня практически каждый гражданин Российской Федерации сталкивается в отношении себя с коррупционным произволом. Самое количество коррупционных действий встречается инспекторов ГИБДД, а также служащих органов государственной власти и управления. Примерами таких нарушений является то, что в Московской области по постановлению прокуратуры к ответственности привлечена коммерческая организация за нарушение антикоррупционного законодательства [2]. К виду антикоррупционного нарушения так же относится случай, когда в Магадане по итогам прокурорской проверки шесть депутатов городской думы привлечены к ответственности за нарушение антикоррупционного законодательства [3]. Самым высокопоставленным уволенным стал заместитель прокурора Нижегородской области Дмитрий Жиделев, которого уволили из-за ошибки в его декларации о доходах. «Би-би-си» пишет, что ни министра экономического развития РФ Алексея Улюкаева, ни экс-губернатора Сахалинской области Александра Хорошавина, ни бывшего главы Коми Вячеслава Гайзера нет в данном списке, потому что их уволили с госслужбы раньше, чем в нашей стране появился «реестр чиновниковкоррупционеров» [1].

Под стандартами антикоррупционного поведения следует понимать совокупность правил опосредованных наличием в антикоррупционном законодательстве запретов, ограничений и обязанностей, следование которым формирует устойчивое антикоррупционное поведение субъекта. Антикоррупционные стандарты поведения заключаются в следовании общечеловеческим морально-нравственным гуманистическим принципам, служении обществу и государству. преданном Его формирование возможно посредством последовательного систематического И просвещения, борьбы правовым нигилизмом воспитания подрастающего поколения.

В соответствии с Указом Президента РФ лицам, замещающим государственные должности Российской Федерации, государственные должности субъектов Российской Федерации и выборные муниципальные должности, рекомендовано придерживаться следующих положений: исполнять должностные обязанности добросовестно; осуществлять свою деятельность в пределах полномочий соответствующего государственного органа; не оказывать предпочтения каким-либо профессиональным или

социальным группам и организациям; воздерживаться от поведения, которое могло бы вызвать сомнение в объективном исполнении государственными служащими должностных обязанностей; принимать предусмотренные законодательством РФ меры по недопущению возникновения конфликтов интересов и урегулированию возникших конфликтов интересов; не использовать служебное положение для оказания влияния на деятельность государственных органов, организаций, должностных лиц, государственных служащих и граждан при решении вопросов личного характера и так далее [7].

Так же стандарты поведения государственных служащих регулирует Федеральный закон N 79-Ф3, целью которого является установление правовых, организационных и финансово-экономических основ государственной гражданской службы Российской Федерации. Цель осуществляется с помощью следующих задач: расписать правовое положение гражданского служащего, должности гражданской службы, прием поступления на службу, а так же выяснить все аспекты гражданской службы в РФ [13].

А стандарты поведения муниципальных служащих регулирует федеральный закон от N 25-Ф3, предметом регулирования которого являются отношения, связанные с поступлением на муниципальную службу граждан Российской Федерации, граждан иностранных государств – участников международных договоров Российской Федерации [11].

Стандарты антикоррупционного поведения предполагают активность действий служащего (работника), направленных на недопущение и предотвращение коррупционных проявлений, а также строгое соблюдение установленных предписаний, выражающихся в отказе от совершения противоправных деяний. При этом поведение служащего (работника) должно соответствовать этическим правилам, сформировавшимся в обществе. Антикоррупционные стандарты поведения заключаются в следовании общечеловеческим морально-нравственным принципам, а так соблюдению государственного долга. Формирование своего ответственного и честного отношения к своим обязанностям возможно посредством последовательного и систематического просвещения, борьбы с правовым нигилизмом и воспитания подрастающего поколения.

Благодаря национальному плану противодействия коррупции на 2018-2020 годы [9] и Совету при Президенте Российской Федерации по противодействию коррупции законодателю в скором времени удастся найти выход из сложившейся ситуации и благополучно решить эту проблему [8].

Таким образом, в настоящее время проблема коррупции является большим препятствием на пути становления гражданского общества. Она порождает такое негативное явление как правовой нигилизм, который в свою очередь дестабилизирует власть. В настоящее время законодательство разрабатывает новую оптимизированную и

модифицированную законодательную базу, ведется повышение доступности информации о деятельности органов государственной власти. Но даже при проведении всех доступных государству мер уровень коррупции в стране остается большим. Чтобы снизить влияние этого негативного явления необходимо, в первую очередь, разработать и применить ещё более эффективные и современные методы, направленные на решение этой проблемы.

Литература

- 1. Ведомости Урал. 12.07.2018.
- 2. Генеральная прокуратура Российской Федерации. Прокуратура области (Московская область). 17 мая 2019, 16:07.
- 3. Генеральная прокуратура Российской Федерации. Прокуратура области (Магаданская область). 17 мая 2019, 10:40.
- 4. Годовой отчет о ходе реализации и оценке эффективности государственной программы «Обеспечение общественного порядка и противодействие преступности» за 2018 год. Министерство внутренних дел Российской Федерации.
- 5. Краткий психологический словарь. Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. 1998.
- 6. Проект Федерального закона № 3633-7 «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации в целях усиления ответственности за коррупцию» (ред., внесенная в ГД ФС РФ, текст по состоянию на 11.10.2016).
- 7. Указ Президента Российской Федерации от 12.08.2002 № 885 «Об утверждении общих принципов служебного поведения государственных служащих» (ред. от 16.07.2009).
- 8. Указ Президента РФ от 19.05.2008 № 815 (ред. от 13.05.2019) «О мерах по противодействию коррупции».
- 9. Указ Президента РФ от 29.06.2018 № 378 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2018-2020 годы».
- 10. Федеральный закон «О защите прав и законных интересов физических лиц при осуществлении деятельности по возврату просроченной задолженности и о внесении изменений в Федеральный закон «О микрофинансовой деятельности и микрофинансовых организациях» от 03.07.2016 № 230-Ф3 (ред.12.11.2018).
- 11. Федеральный закон «О муниципальной службе в Российской Федерации» от 02.03.2007 № 25-Ф3 (ред. от 27.12.2018).
- 12. Федеральный закон «О противодействии коррупции» от 25.12.2008 № 273-Ф3 (ред. от 30.10.2018).
- 13. Федеральный закон от 27.07.2004 № 79-Ф3 (ред. от 11.12.2018) «О государственной гражданской службе Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2019).

В.А. Кошелева,

факультет истории и права, 2 курс магистратуры comissarova.lera2011@yandex.ru; +7 915 639 66 84

Научный руководитель: В.В. Лукьяненкова, кандидат юридических наук, доцент кафедры гражданского права и гражданского процесса

Реализация правозащитной цели нотариата путем обеспечения доказательств

В соответствии со ст. 1 Основ законодательства Российской Федерации о нотариате, нотариат призван обеспечивать защиту прав и законных интересов граждан и юридических лиц, путем совершения нотариусами нотариальных действий. Сущность и специфика нотариата формируется исходя из публично - правового характера, осуществляемой бесспорной компетенции рассматриваемых деятельности, вопросов, юридической превентивной задачи бесплатной консультации совершаемых действий. Правовая защита субъектов гражданского права является неотъемлемым элементом принятого демократизма, и выражается не только в создании и эффективном функционировании конституционных институтов, но и активной правозащитной внесудебной практики.

Правозащитная цель достигается исключительно посредством правовой активности государства, не строгой регламентацией оборотоспособного права. Статья 12 Гражданского кодекса Российской неограниченный содержит перечень способов гражданских прав, но не содержит такой способ, как совершение нотариальных действий по обеспечению сведений о фактах, имеющих юридическое значение для возникающих отношений, несмотря на, то, что оно существует с 2003 года. Современные тенденции гражданских и экономических правоотношений обуславливают необходимость появления улучшенных стратегических направлений деятельности государства, потребности формирующегося ориентированных на гражданского общества, предположительно обусловливает фактически И совершенствование и расширение правозащитного права [1].

Выполнение нотариатом важной государственной функции, состоящей в обеспечении эффективной защиты прав и свобод граждан, соответствующим образом обуславливает его социальную роль. В рамках правовых отношений возникает необходимость в незаинтересованном лице, способном дать юридическую консультацию, спрогнозировать возможные спорные ситуации, объединить имеющееся обстоятельства сторон и сформулировать устойчивое мнение относительно объективного положения вещей.

Нотариат носит публично-правовой характер, но независим от подтверждается государства, содержанием Российской Федерации «Нотариус законодательства 0 нотариате: беспристрастен и независим в своей деятельности и руководствуется Российской Федерации, Конституцией конституциями Российской Федерации, настоящими Основами, субъектов нормативными правовыми актами Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, принятыми в пределах их компетенции, а также международными договорами». Доказательственная функция нотариата возникла исходя из актуальных потребностей гражданского сообщества. Доказательственная деятельность нотариуса носит комплексный характер, обеспечении доказательств нотариус поскольку при руководствоваться не только основным законом, регламентирующим гражданским арбитражным нотариальную деятельность, И НО процессуальным законодательством. Нотариат способствует функционированию превентивного права, а так же полноценному и справедливому разрешению споров судами.

Основополагающим признаком квалифицированного обеспечения доказательств является профессионализм нотариусов, который обеспечивается государством, путем предъявления строгих требований к кандидату на должность нотариуса:

- наличие высшего юридического образования,
- прохождение годовой стажировки в государственной нотариальной конторе или у нотариуса, занимающегося частной практикой,
- сдача квалификационного экзамена и получение лицензии на право осуществления нотариальной деятельности [5].

Дополнительными мерами, гарантирующими процессуальную чистоту нотариального действия, являются соблюдение положений кодекса профессиональной этики и механизм воздействия, закрепленный в ст. 17 Основ законодательства Российской Федерации о нотариате, выраженный в персональной имущественной ответственности, за вред причиненный заинтересованному лицу. Кроме того, совершении нотариальных действий нотариус не вправе рекомендовать удобную модель поведения участников правоотношений. Проанализировав позиции сторон, он обязан дать характеристику всей юридической конструкции, складывающихся отношений и спрогнозировать возможные варианты развития событий, исходя из действующего законодательства, а участники при достижении понимания, самостоятельно принимают решения. Ст. 102 Основ законодательства о нотариате говорит, о том, что нотариус обеспечивает доказательства в связи с наличием оснований у заинтересованного лица полагать возможную утрату обеспечиваемых сведений своего доказательственного значения. Отсутствие перечня оснований для незамедлительного обеспечения доказательств является существенным пробелом в праве, что породило необходимость подачи

заинтересованным лицом заявления с аргументацией своей позиции и вовлекло в дополнительные расходы.

Обеспечение доказательств нотариусами осуществляется совокупным правилам нотариального и гражданского процессуального законодательства, но гражданское законодательство применяется только для соблюдения требований к порядку обеспечения. При досудебном обеспечении отсутствует необходимость в формировании и представлении иска. Документы, изготавливаемые нотариусом по итогам обеспечения доказательств, действительны без указания срока для предъявления в суд. Результатом обеспечения доказательств являются аутентичные акты, используемые при рассмотрении дела в качестве производных письменных доказательств, заменяя собой первоначальные доказательства, при условии возможности истребовать В судебное непосредственно исследовать в момент рассмотрения дела [2].

Законодатель закрепил право заинтересованного лица в случаях, нетерпящих отлагательства, на одновременное обращение за обеспечением доказательств по идентичным основаниям, и к нотариусу, и в суд, что способствует усилению позиции истца, поскольку вероятность сохранения основного доказательства увеличивается вдвое до момента рассмотрения дела.

Ст. 103 Основ законодательства Российской Федерации о нотариате включает в перечень таких способов обеспечения доказательств, как допрос свидетелей, осмотра письменных и вещественных доказательств, а также назначения экспертизы. Ограничение перечня обеспечиваемых доказательств является пробелом в законодательстве, полагаю необходимо оставить данную норму открытой ИЛИ включить иные обеспечения доказательств, такие как интернет-ресурсов, осмотр прослушивание аудиозаписи, осматривание видеозаписи.

доказательства Обеспечиваемые подлежат фиксации первоначальном виде без дополнительного выражения субъективного мнения нотариуса по существу. Обязанность по оценке относимости, допустимости и достоверности, взаимосвязанности и достаточности доказательств лежит на суде. До внесения изменений в основы Законодательства Российской Федерации о нотариате Федеральным законом от 29 декабря 2014 г. №457-ФЗ доказательство обеспеченное нотариусом признавалось недопустимым при наличии дела в суде или административном органе. Согласно п. 18 ст. 35 Основ законодательства Российской Федерации о нотариате нотариальные действия, связанные с обеспечением доказательств, относится к исключительной компетенции нотариусов, из чего следует что иные должностные лица, уполномоченные совершение нотариальных действий, не вправе обеспечивать доказательства.

В целях соблюдения принципа равенства сторон и достижения правозащитной цели нотариус извещает о времени и месте обеспечения

доказательств, стороны и заинтересованных лиц, о которых должен сообщить заявитель, который при обращении к нотариусу должен действовать добросовестно в соответствии с п.3 ст. 1 ГК РФ. На основании п. 4 ст. 103 Основ законодательства о нотариате, в порядке исключения, вправе обеспечить доказательства без нотариус заинтересованных лиц в случаях, не терпящих отлагательства, или при условии невозможности определения круга участников [6]. Например, при обращении для осмотра интернет-ресурса, заявитель не может установить круг ответчиков и заинтересованных лиц в виду заблуждения о соблюдении им условий договора или при осмотре невозможно установить персональные данные причинителя вреда. При обращении к нотариусу до возникновения дела в суде процессуальное понимание термина «стороны» отсутствует, в связи, с чем нотариус вправе обеспечить доказательства поданного заявлении, как случаях, терпящих исходя отлагательства. В связи, с чем стороны, условно подлежащие извещению, незаинтересованными В обеспечении доказательств, представленных заявителем. Кроме τογο, извещение нотариусом заинтересованных лиц о времени и месте проведения осмотра интернетресурса может привести к уничтожению доказательства и нарушить права заявителя. Распространенным случаем отказа в удовлетворении исковых требований, является предъявление качестве доказательства, распечатанные на бумажном носителе изображения интернет страниц, которые не могут быть допустимыми в виду ненадлежащей фиксации.

Развитие электронного документооборота послужило причиной возникновения такого вида обеспечения доказательств, как заверение писем электронной почты. Нотариальный протокол осмотра электронной почты является единственным допустимым доказательством при подтверждении сведений, содержащих юридическое значение. Но на практике возникают случаи, когда стороны при обращении к разным нотариусам просят зафиксировать только письма, которые обосновывают их позицию по делу, что может увести суд от объективной истины и поставить под сомнение относимость изготовленного протокола к существу рассматриваемого спора.

На практике возникает вопрос о возможности осмотра нотариусом электронной переписки, совершенной в мессенджерах мобильного телефона между физическими лицами. По данному виду так же возникает вопрос, к какому виду обеспечиваемых доказательств их отнести, будет ли ЭТО электронная переписка ИЛИ вещественное доказательство. К актуальной проблеме ведения деловой переписки относится использование представителями юридических лиц адрес корпоративной электронной почты в личных целях, заведомо не предупрежденные о запрете такого использования [3]. Ведь сведения, которые могут быть приданы документированию, должны быть скрыты в соответствии с конституционным принципом тайны переписки, телефонных переговоров, почтовых, телеграфных и иных сообщений [4]. Нарушение тайны переписки допускается только на основании судебного решения. То есть, нотариус, обеспечивая доказательства в электронной переписка должен изъять сведения, которые охраняются Конституцией РФ. Ярким примером вышеуказанной ситуации является постановление ЕСПЧ от 03.04.2007 по делу «Копланд (Copland) против Соединенного Королевства» (жалоба № 62617/00) 19, в соответствии с которым, при отсутствии прямого ограничения работодателя на использование корпоративно почты в личных целях и незаблаговременном извещении работника о возможности контроля со стороны уполномоченных должностных лиц работодателя за соблюдением порядка использования почты, необходимо соблюдать рассматриваемый принцип.

Поскольку нотариусы обеспечиваю доказательства, основываясь, в том числе и на ГПК РФ, то стоит строго соблюдать форму совершаемого Распространённой нотариального действия. ошибкой свидетельствование подлинности подписи свидетеля на заявлении в суд, которое фактически является свидетельскими показаниями. Гражданское ДЛЯ процессуальное законодательство данного вида доказательств предусмотрела протокол допроса свидетелей. Несоблюдение установленной формы лишает показания доказательственной силы. В соответствии со ст. 80 Основ законодательства Российской Федерации о нотариате «Свидетельствуя подлинность подписи, нотариус удостоверяет, что подпись на документе сделана определенным лицом, но удостоверяет фактов, изложенных в документе». Таким образом, свидетель не предупреждается об уголовной ответственности и при совершении нотариального действия, нотариус выясняет только на каком документе лицо хочет засвидетельствовать подлинности подписи, то есть не выясняет истинное положение вещей и не допрашивает по существу. Полагаю действующие Основы необходимым внести законодательства Российской Федерации о нотариате изменения и включить императивную норму запрещающую свидетельствовать подлинность подписи свидетеля на показаниях.

В ст. 35 Основ законодательства Российской Федерации о нотариате включены такие нотариальные действия, как удостоверение факта нахождения гражданина в живых, удостоверение факта нахождения определенном месте, удостоверение тождественность гражданина изображенным фотографии. лицом, на изготовленные нотариусом свидетельства могут быть предъявлены в суд как самостоятельные письменные доказательства, но они не относятся к нотариальному действию по обеспечению доказательств. Иначе говоря, если исходить из превентивной задачи нотариата, то любое нотариальное обеспечением действие ОНЖОМ считать доказательств. свидетельствуя верность копии, нотариус не удостоверяет достоверность фактов, изложенных В документе, НО свидетельствует,

представленном документе не имеется подчисток, приписок и неоговоренных исправлений.

В ходе досудебного процесса урегулирования споров, решающим обстоятельством могут послужить доказательства, обеспеченные нотариусом и стороны могут прийти к примирению, не прибегая к процедуре судебного разбирательства, что делает обеспечение доказательств нотариусом действующим механизмом оперативной защиты прав заявителей.

Литература

- 1. Бегичев В.В. Правозащитная деятельность нотариата в сфере соблюдения прав и законных интересов участников гражданского оборота при обеспечении доказательств: дисс. ... доктора юридических наук. Москва, 2016. 165 с.
- 2. Бегичев В.В. Правозащитная деятельность нотариата в сфере соблюдения прав и законных интересов участников гражданского оборота при обеспечении доказательств: автореф. дисс. . . . доктора юридических наук. Москва, 2016. 23 с.
- 3. Двойникова Д.А. Роль нотариуса в обеспечении доказательств на примере составления протоколов осмотров интернет-сайтов. М.: Журнал Синергия наук, 2018. 835—845 с
- 4. Конституция Российской Федерации, (принята всенародным голосованием 12.12.1993)(с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // в «Собрание законодательства РФ», 04.08.2014, № 31, ст. 4398
- 5. Насонова Ю.Е. Нотариальное обеспечение доказательств. М.: Журнал Вестник магистратуры. 2017.156—158
- 6. Основы законодательства Российской Федерации о нотариате (утв. ВС РФ 11.02.1993 № 4462-1) (ред. от 27.12.2018) // «Ведомости СНД и ВС РФ», 11.03.1993, № 10, ст. 357

Д.А. Миронова,

факультет истории и права, 2 курс магистратуры daria.sm94@mail.ru; +7 961 013 16 77

Научный руководитель: Н.В. Никитина, кандидат исторических наук, доцент

«Вам не видать таких сражений...»: к вопросу исследования дискурсов памяти о войне 1812 года

На современном этапе развития исторической науки memory studies являются одним из популярных и бурно развивающихся направлений; исследование такого сложного и многогранного феномена, как феномен исторической памяти, требует использования разнообразных методик и подходов; самыми эффективными и распространёнными являются методы изучения образов, мифов и дискурсов памяти. Историческая память — специфическая область исследования; воспринимая память как

совокупность текстов, мы можем применить к её изучению дискурсивный подход — сосредоточиться на анализе дискурсов памяти — стратегии организации повествования о прошлом, способы сохранения и передачи последующим поколениям представлений о событиях и лицах. В определённой степени концепция дискурсов памяти близка к концепции Ю.М. Лотмана о «диалектах памяти» — особых структурах, которые присущи отдельным коллективам или же поколениям, причастным к единой культуре [9].

Существуют различные классификации дискурсов памяти. Например, классификация по типу идентичности, которую этот дискурс поддерживает: выделяются национальный, здесь имперский, корпоративный, государственный, общественный дискурсы памяти и другие. Другая классификация, по признаку отношения к истории, по особенностям традиции повествования о прошлом, включает в себя такие дискурсы памяти, как: эпический, просветительский, позитивистский, религиозный и т.п. Если рассуждать о дискурсах памяти о войне 1812 года, то здесь мы наблюдаем и национальный дискурс памяти (Отечественная война – в России, Русский поход – во Франции), государственном дискурсе и дискурсе корпоративном (дискурс памяти, поддерживаемый в среде русского офицерства). Но если рассматривать память о войне 1812 года, внимание в первую очередь на особенности повествования о прошлом (и о настоящем, которое стремительно становится прошлым и историей), то можно выделить три основных дискурса:

- героико-романтический;
- реалистический;
- иронический (юмористический).

Наиболее крупным влиятельным героико-И является романтический дискурс памяти о войне 1812 года. Недаром эпоху 1812 года иногда называют «последней красивой войной», «последней рыцарской войной»: таков был военный дискурс рубежа XVIII-XIXвеков. Следует отметить, что в исследуемую эпоху в искусстве, стиле жизни дворянства – образованного слоя русского общества, оказывавшего решающее влияние на формирование культурной памяти, форму и содержание коммемораций, в способах репрезентации власти царствовал классицизм, который лишь слегка потеснил сентиментализм, нашедший своё отражение в ряде литературных произведений и оказавший влияние лишь на некоторые бытовые практики поведения. Классические принципы высокой гражданской нормы, героизма и патриотизма, тираноборческие идеи, обновлённые и возрождённые в эпоху Французской революции, оказавшей сильнейшее влияние на культурную и интеллектуальную сферу общественной жизни как в Европе, так и в России, – всё это присутствовало в русской культуре рубежа веков; с позиций этих классических принципов оценивалось прошлое И настоящее,

конструировался в культуре их образ. Современники и участники событий Наполеоновских войн получили образование и воспитание во второй половине — конце XVIII века, и этот век наложил на них свою печать: их прошлое — это мир античности.

Лишь на рубеже веков в художественной литературе и публицистике появляются первые попытки обращения к русской, национальной, народной тематике; часто – в противовес модной «галломании»: таковы были произведения Ф.В. Ростопчина [13], А.С. Шишкова [3], братьев Ф.Н. Глинки [4, 5] и С.Н. Глинки [6], роман Загоскина «Рославлев» и т.п. Идеи об особой, мессианской роли русской нации, чистоте нравов, религиозности русского народа противопоставлялись образу Европы и в особенности Наполеоновской Франции, «развращённой» философией эпохи Просвещения и революционными событиями. В данном русле строилась сначала государственная военно-политическая пропаганда, а затем и мемориальная политика, оказывавшая серьёзное влияние на формирование образов памяти о войне 1812 года. Адмирал А.С.Шишков, из идеологов консервативного крыла и движения «галломании», был назначен в преддверии войны государственным секретарём и стал автором важнейших документов – Императорских Манифестов, обращённых к армии, народу, сословиям. На страницах данных актов мы встречаем как высокую архаическую риторику, так и обращения к русской истории, идею единения сословий вокруг престола: «Да встретит он в каждом дворянине Пожарского, в каждом духовном Палицына, в каждом гражданине Минина. Благородное дворянское сословие! ты во все времена было спасителем Отечества; Святейший Синод и Духовенство! вы всегда теплыми молитвами своими призывали благодать на главу России; народ Русский! храброе потомство храбрых Славян! ты неоднократно сокрушал зубы устремлявшихся на тебя львов и тигров; соединитесь все: с крестом в сердце и с оружием в руках никакие силы человеческие вас не одолеют»[3]. Здесь впервые была выражена идея «православия, самодержавия, народности», которая легла в основу государственной идеологии уже в эпоху правления Николая Первого.

В культурно-историческом смысле эпоха Наполеоновских войн как в Европе, так и в России стала переломной; достигнув своего расцвета в форме художественного стиля «ампир», классицизм уступает место романтизму — в искусстве и стиле жизни, бытовых практиках поведения. При сохранении влияния классических этических норм — патриотизма, самопожертвования, чести и долга, набирают силу такие ценности, как национальная самобытность, национальная история, культура, стиль; личные, индивидуальные, уникальные впечатления, переживания, чувства и эмоции. Эта постепенная смена стилей оказала влияние на формирование дискурса памяти, на форму и содержание коммемораций. Наряду с классическими триумфальными арками, колоннами (Александровская колонна в Санкт-Петербурге), обетными храмами-памятниками (Храм

Христа Спасителя в Москве), памятники-«часовни» работы Антонио Адамини, появляются новые памятные знаки. Так, памятники Кутузову и Барклаю-де-Толли у Казанского собора в Санкт-Петербурге являются примером соединения двух традиций: полководцы одеты в современные им военные мундиры, что противоречит сложившемуся обычаю наряжать героев в античные тоги, но их жесты, позы, драпировки плащей остаются «цитатой» из классических греческих и римских скульптур. Уникальной коммеморацией, выдержанной в романтическом ключе, является Военная галерея Зимнего Дворца, призванная сохранить память о «лицах эпохи»: конкретных военных деятелях, генералах – героях войны. Война 1812 года вызвала настоящий расцвет русской мемуаристики: этот феномен в истории и культуре стал отражением представлений современников о пережитой ими великой эпохе. На страницах воспоминаний и записок раскрывалось то «личное», субъективное отношение участников и свидетелей событий к эпохе, их взгляд на государственную политику, её «переработка». В героико-романтическом ключе выдержан декабристский дискурс памяти о 1812 годе. Войну 1812 года и Заграничные походы называли одной из причин зарождения движения декабристов, и сами декабристы всячески подчёркивали этот факт: «Мы были дети 1812 года. Жертвовать всем, даже жизнью, для блага Отечества было влечением сердца» (М.И. Муравьев-Апостол); говорилось о крестьянах, которые пострадали в боях за Отечество и остались в крепостном состоянии, не получив награды за подвиги[14]. Идея гражданского служения и самопожертвования раскрывалась в тираноборчестве: победив «тирана» Наполеона и освободив от его «ига» Европу, Россия, по мнению декабристов, сама должна была стать свободной.

Под влиянием всех этих факторов — военного дискурса XVIII века, этики и эстетики эпохи классицизма, сменяющегося эпохой романтизма, литературы и искусства, государственной мемориальной политики и развития под влиянием военных событий общественной мысли, расцвета мемуаристики и рефлексии русского общества надисторией России, — складывался героико-романтический дискурс памяти об Отечественной войне 1812 года.

Наряду серьёзным, возвышенным восприятием войны существовало и иное, сниженное, ироническое и юмористическое восприятие событий – иронический дискурс. Он неизменно отражался в военно-политической пропаганде и карикатуре, лубочных картинках, в «ростопчинских афишках», всевозможных знаменитых насмешке друг над другом и над окружающей действительностью, традиция которой существовала на протяжении XVIII века. Здесь и комически обыгранные анекдоты о русских крестьянах, которые «давят французишек» сотнями, о бабах, с лёгкостью берущих в полон слабосильного неприятеля, о бесславной гибели наполеоновских вояк на

заснеженных русских просторах, положительная коннотация мифа о «Генерале Морозе» и многое другое.

Но в государственной мемориальной политике, искусстве и историографии преобладал героико-романтический дискурс. При этом после окончания Наполеоновских войн как в России, так и в Европе происходит постепенный процесс деэстетизации войны, достигший своего апогея лишь после Первой мировой и в особенности – после Второй мировой войны. Начинается этот процесс в искусстве, в первую очередь в литературе; подвергается пересмотру и эпоха Наполеоновских войн: Стендаль в «Пармской обители» описывает Ватерлоо как нечто кровавое, сумбурное и непонятное, а Л.Н. Толстой на страницах «Войны и мира» подвергает «развенчиванию» миф о «красивой» войне и «великих героях», описывая Аустерлиц и Бородино, образы Наполеона и Кутузова. Недаром «Война и мир» вызвала целый шквал бурной критики со стороны участников и современников войны: эта попытка деэстетизации и дегероизацииих эпохи, попытка замены героико-романтического дискурса неким новым, **«реалистическим»** оказывается противной представителям поколений, переживших 1812 год. По отношению к эпохе, чей образ в культурной памяти уже сложился как образ века «дивного, бурного, громкого, величавого» переоценка воспринята не была. Более того, попытка Л.Н. Толстого обратиться к «сниженной», народной теме привела к тому, что созданный на страницах романа образ «дубины народной войны» ИЗ составляющих героико-романтического, стал одной патриотического дискурса.

Развитие историографии и общественно-политической мысли во второй половине XIXвека приводит к углублению реалистического дискурса. Особенно остро противостояние героико-романтического и реалистического дискурсов намечается к концу века, в преддверии 100-летнего юбилея, торжественное празднование которого должно было укрепить позиции самодержавия. Но в противовес опоэтизированному, романтическому восприятию эпохи, в противовес государственной мемориальной политике и консервативной пропаганде создавались научные труды и публицистические произведения, на страницах которых «неудобные» темы: от ошибок военачальников крестьянских бунтов. В статьях А.К. Дживелегова (следует отметить, что специалистом он был не в отечественной истории, а в истории эпохи Возрождения) содержалось отрицание самой идеи «народной войны». Русская либеральная пресса предлагала иной, лишённый романтического флёра образ эпохи 1812 года. Но деятельность как государства, так и общественных объединений, занимавшихся увековечением памяти героев и событий Отечественной войны 1812 года была гораздо более масштабной, чем публикации либеральных историков.

В советский период, после краткой попытки предать имперское прошлое забвению, традиции памяти постепенно возрождались. Образ

Отечественной войны 1812 года быстро «вернулся» в искусство, историографию, а также военно-политическую пропаганду — с некоторыми изменениями, но оставаясь преимущественно героико-романтическим. Так, декабристский дискурс войны 1812 года, с идеей неблагодарности власти по отношению к героическому простому народу, из составляющей протестного дискурса стал частью государственного. Исчезла религиозная составляющая, идея единения всех сословий вокруг престола. Остальные образы народной, героической, «красивой» Отечественной войны продолжали воспроизводиться и передаваться последующим поколениям.

В постсоветскую эпоху произошёл пересмотр многих основных положений советской историографии, отказ от классового подхода; в том числе и в историографии Отечественной войны 1812 года произошёл переход от изучения военно-политической истории и воссоздания образа «народной войны» с позиций классового подхода. Вопрос о «народной войне» стал одним из самых острых и дискуссионных; в центре внимания исследователей оказались проблемы историографии, истории памяти, музеефикации, истории ментальности и повседневности эпохи 1812 года, в преддверии 200-летнего юбилея произошёл расцвет региональных и краеведческих микроисторических исследований. Предметом исследования историков, а затем и предметом воспоминания для всего общества становится роль веры и Русской Православной Церкви в войне 1812 восстанавливается Постепенно преемственность дореволюционным периодом в русской культуре. В предъюбилейные годы, на фоне возрастания популярности данной темы, появились попытки окончательной «дегероизации» эпохи 1812 года и её деятелей в духе альтернативной истории. Но масштаб деятельности как профессиональных историков, так и общественных объединений, включая всевозможные реконструкторские и театральные клубы, оказывается гораздо большим. В государственной мемориальной политике мы наблюдаем возвращение к консервативному героико-романтическому дискурсу. Таким образом, мы можем заключить, что данный - героико-романтический, - дискурс является определяющим в исторической и культурной памяти о войне 1812 года.

Литература

- 1. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика. М.: Новое литературное обозрение. 2014. 328 с.
- 2. Ассманн Я. Культурная память. Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. М.: Языки славянской культуры, 2004. 363 с.
- 3. Высочайшие указы и манифесты, относящиеся к войне 1812 г. СПб. 1912. 650 с.
- 4. Глинка Ф.Н. Письма рускаго офицера о Польше, Австрийских владениях, Пруссии и Франции. С подробным описанием похода россиян противу французов, в 1805 и 1806, также Отечественной и заграничной войны с 1812 по 1815 год.

С присовокуплением замечаний, мыслей и разсуждений во время поездки в некоторыя отечественныя губернии. М.: В типографии Августа Семена, 1821. 226 с.

- 5. Глинка Ф.Н. О необходимости иметь историю Отечественной войны 1812 года. М.: Директ-Медиа, 2010. 29 с.
- 6. Глинка С.Н. Записки о 1812 годе Сергея Глинки, перваго ратника Московскаго Ополчения. Спб., в типографии Императорской Российской Академии, 1836. 362 с.
- 7. Глинка С. Н. Записки о Москве и о заграничных происшествиях от исхода 1812 до половины 1815 года: с присовокуплением статей: 1) Александр Первый и Наполеон. 2) Наполеон и Москва. СПб.: тип. Рос. акад. 1837. С. 427.
- 8. Грачев В.И. Смоленск и его губерния в 1812 году. Смоленск: Свиток, 2008. 192 с.
- 9. Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки. СПб.: Искусство-СПб., 2001. 703 с.
- 10. Парсамов В.С. Конструирование идеи народной войны в 1812 году // Новое литературное обозрение. 2012. № 118.
- 11. Ростовцев Е.А., Сосницкий Д.А. Два взгляда на войну 1812 г.: Отечественная война на страницах школьных учебников императорской и советской России (1860 начало 1930-х гг.) // 1812 год в судьбах России и Европы: сб. трудов Международной науч. конференции. СПб.: «Скифия-Принт», 2012. С. 261–273.
- 12. Ростовцев Е.А., Сосницкий Д.А. Направления исследований исторической памяти в России // Вестник Санкт-Петербургского университета, № 2, 2014.
- 13. Ростопчин Ф.В. Сочинения Ростопчина (графа Феодора Васильевича). Санкт-Петербург: А. Смирдин. 1853. 364 с.
 - 14. Тургенев Н.И. Россия и русские. Т. 1. М.: 1915. 317 с.

А.А. Орлов, факультет истории и права, 4 курс mr.civilist@mail.ru; +7 952 996 02 48

Научный руководитель: С.А. Сахаров, кандидат исторических наук, заведующий кафедрой истории и теории государства и права

Ориентиры развития юридического образования в современной России: международно-правовой и национально-правовой аспекты

Согласно позиции Топорина Бориса Николаевича, доктора юридических наук, Заслуженного юриста РФ, «юридическая деятельность оказывает существенное воздействие на самые разные стороны развития общества, в том числе на экономику, культуру, социальные и политические факторы» [16, с. 3]. Именно поэтому, сегодня одним из актуальных вопросов в образовательной сфере Российской Федерации является вопрос о развитии юридического образования. Данное явление характеризуется тем, что от уровня развития юридического образования в современном государстве, зависят подготовка специалистов, а также качество осуществляемой ими юридической деятельности.

Современная мировая тенденция профессии «юрист» заключается в том, что данная профессия охватывает широчайший спектр сферы деятельности человека: нормотворческая И правоохранительная деятельность, юридическое сопровождение бизнеса, адвокатская, нотариальная, экспертно-криминалистическая, детективная деятельность, функционирования юридическое сопровождение корпоративныхи унитарных предприятий, научная, преподавательская деятельность и так далее.

Таким образом, в настоящих условиях без юристов невозможно обеспечивать достойное существование гражданского общества, а также эффективное государственное строительство. В такой ситуации уместно выражение доктора юридических наук, академика, Кутафина Олега Емельяновича, согласно которому» строить правовое государство без юристов – это все равно, что строить дом без строителей» [5, с. 22].

Именно поэтому в Приказе Минобразования России от 21.03.2001 № 1113 «О межведомственной программе «Развитие юридического образования в Российской Федерации», указано, что юридическое образование является важнейшим фактором правового государства и гражданского общества на территории Российской Федерации, совершенствование этой сферы образования — насущная необходимость [8].

При таких требованиях система юридического образования должна ориентироваться на подготовку высококвалифицированных специалистов, которые владеют полноценными теоретическими знаниями, а также практическими навыками.

Требования, которые в современном мире государства и надгосударственные образования предъявляют к юристам, необычайно широки — помимо оказания услуг, обеспечения функционирования гражданского общества, государственного строительства, юристам необходимо осуществлять правовую пропаганду, правовое воспитание всего социума.

Так. пункте «Стандартов независимости юридической профессии», указано, что на представителей юридической профессии возлагается обязанность обучать И просвещать общество правового относительно принципов государства, значения независимой судебной системы и всей юридической профессии, информировать их о правах и обязанностях, а также о возможных и надлежащих способах их осуществления.

В данном акте также указано, что юридическое образование должно обеспечить знание и понимание речи и мастерства, необходимых для практикующего юриста, включая понимание правовых и этических обязательств, а также прав человека и основных свобод, признанных законодательством страны и международным правом [15].

Так как пропаганда правовой культуры, воспитание правосознания, правовое просвещение населения — это обязанность юриста, то ему необходимо освоить вышеуказанные навыки еще во время учебы. Именно поэтому в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки (специальностям) «Юриспруденция (уровень магистратуры)» [7], «Правоохранительная деятельность» [9], «Правовое обеспечение национальной безопасности» [10], одним из видов профессиональной деятельности представлена «педагогическая деятельность».

Данный вид деятельности включает в себя преподавание юридических дисциплин и осуществление правового воспитания. В свою очередь, для усвоения образовательной программы необходимо изучение специфических дисциплин, таких как: «Методика распространения юридических знаний среди населения», «Методика оказания юридической помощи гражданам», «Основы правового воспитания».

Стоит отметить, что это важно также в контексте реализации Указа Президента РФ от 29 июня 2018 г. № 378 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2018 - 2020 годы», содержание которого предусматривает повышение эффективности просветительских, образовательных иных мероприятий, направленных И формирование антикоррупционного поведения государственных и муниципальных служащих, популяризацию обшестве антикоррупционных стандартов И развитие общественного правосознания [17].

Идея Российского государства по усилению антикоррупционной политики путем повышения эффективности образовательных мероприятий, направленных на формирование антикоррупционного поведения, исходит из Резолюции Комитета Министров Совета Европы «О двадцати руководящих принципах борьбы против коррупции», в числе которых предложен принцип стимулирования специализации лиц, отвечающих за борьбу с коррупцией и представление им обучения [11].

Так, для организации общегосударственной системы не только юридического образования, но правового воспитания в целом, необходима соответствующая правовая база, попытка которой создания предпринята 4 мая 2011 г. в виде создания Основ государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности правосознания граждан. Так, одним из направлений государственной совершенствование политики является системы юридического образования подготовки квалифицированных юристов И педагогических кадров в области права [4].

Сегодня место Российского государства, на международной арене, а также степень ее участия в таких сферах, как война и мир, экономика, культура,политика, определяют как важные. В свою очередь, российские

граждане являются активными участниками международных трудовых, гражданско-правовых, семейных, арбитражно-процессуальных, гражданско-процессуальных отношений. Поэтому, уровень подготовки высококвалифицированного юриста в современном мире не мыслим без международно-правового аспекта — то есть современная подготовка специалиста в области права должна базироваться как на российском, так и на международном законодательстве.

Согласно части 4 статьи 15 Конституции РФ, общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры России являются составной частью ee правовой Следовательно, студент-юрист должен изучать в рамках образовательного процесса международно-правовые акты. К слову, Венская декларация и программа действий, принятые на Всемирной конференции по правам человека 25 июня 1993 года, содержат в себе положение, согласно которому подготовка кадров по вопросам прав человека является существенно важной для укрепления взаимопонимания, терпимости и мира. Более того, нормы данного акта содержит в себе призыв по отношению ко всем государствам и учреждениям включать вопросы прав человека, гуманитарного права, демократии и законности в учебные программы всех учебных заведений [1].

Схожее положение предлагает нам Декларация о праве и обязанности отдельных лиц, групп и органов общества поощрять и защищать общепризнанные права человека и основные свободы. В соответствии со статьей 15 данного акта, именно государства содействуют обеспечению включения всеми лицами, ответственными за подготовку юристов, сотрудников правоохранительных органов в свои учебные программы соответствующих элементов преподавания прав человека [2].

12 мая 2004 г. состоялось принятие Комитетом Министров Совета Европы Рекомендации государствам-членам по вопросу изучения Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод в университетах и в рамках профессионального обучения. Согласно положениям данного международного акта, Комитет Министров Совета Европы рекомендует, чтобы Европейская Конвенция о защите прав человека и основных свобод, как учебный материал, была введена в качестве самостоятельного предмета на юридических факультетах, а также как тема в рабочих программах юридических дисциплин [14].

Нельзя не упомянуть и влияние такого международного акта, как Рекомендации о применении общепризнанных принципов и норм международного права и международных договоров. Согласно положениям данного акта, в отношении органа исполнительной власти, осуществляющего регулирование в сфере образования, которым являлось на момент вступления акта в силу Министерство образования РФ, было направлено предложение о введении и преподавание в высших учебных

заведениях (на юридических направлениях) таких специальных предметов, как: «Общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации в деятельности законодательной, исполнительной и судебной власти», «Международноправовые стандарты в сфере прав человека» [12].

Стоит сказать, что современному студенту-юристу для успешной дальнейшей деятельности необходимо усваивать не только положения широкого круга международного законодательства, но и правила современной правоприменительной практики международных судебных органов, в особенности практики Европейского суда по правам человека. Данное положение находит свое отражение в постановлении Пленума Верховного Суда РФ от 10 октября 2003 г. «О применении судами общей юрисдикции общепризнанных принципов и норм международного права и международных договоров Российской Федерации» [6].

Говоря о криминологическом аспекте юридической профессии, стоит упомянуть тот факт, что современные аппараты в сфере следствия, прокуратуры, судебной системе, пенитенциарной системе говорят о необходимости особого подхода к подготовке юристов для работы в органах. Согласно нормативному правоохранительных Рекомендаций Комитета Министров Совета Европы «По политике борьбы изменяющейся Европе», преступностью В подготовка прокуроров, служащих полицейских органов должна содержать международно-правовые аспекты преступности, а также положения о международном сотрудничестве в правоохранительной сфере [13].

Условия, указанные в международно-правовых актах, приводят к умозаключению, согласно которому, специалист правовой сферы выступает как неполноценный специалист, если у него отсутствуют навыки толкования международно-правовых актов, а также, если он не понимает основ международного сотрудничества.

Стоит отметить, что ориентиры развития юридического образования в современной России не исчерпываются вышеуказанным в работе. Однако на сегодняшний день реформирования образовательная система в сфере подготовке юристов требуют российские общество и государство.

Ha современном этапе развития Российской Федерации образования реформирование юридического является поистине стратегической задачей, ибо о государстве, которое сумело подготовить высококвалифицированных юристов, можно говорить, как о сильной державе, комфортной, процветающей, демократической стране, правовом государстве со свободным гражданским обществом и справедливой судебно-следственной системой.

Литература

- 1. Венская декларация и программа действий (Принята в г. Вене 25.06.1993 на 2-ой Всемирной конференции по правам человека). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/viendec93.shtml (дата обращения: 17.04.2019).
- 2. Декларация о праве и обязанности отдельных лиц, групп и органов общества поощрять и защищать общепризнанные права человека и основные свободы (Принята в г. Нью-Йорке 09.12.1998 Резолюцией 53/144 на 85-ом пленарном заседании 53-ей сессии Генеральной Ассамблеи ООН). URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/defender.shtml (дата обращения: 17.04.2019).
- 3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // «Собрание законодательства РФ», 04.08.2014, № 31, ст. 4398.
- 4. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан (утв. Президентом РФ 28.04.2011 № Пр-1168) // «Российская газета», № 151, 14.07.2011.
- 5. Ответы на вопросы «Российского юридического журнала» академика О.Е. Кутафина // Российский юридический журнал. 2008. № 6(63). С. 18–24.
- 6. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 10.10.2003 № 5 (ред. от 05.03.2013) «О применении судами общей юрисдикции общепризнанных принципов и норм международного права и международных договоров Российской Федерации» // «Российская газета», № 244, 02.12.2003.
- 7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2010 г. № 1763 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр»)» // «Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти», № 14, 04.04.2011.
- 8. Приказ Министерства образования РФ от 21.03.2001 № 1113 «О межведомственной программе «Развитие юридического образования в Российской Федерации». URL: http://docs.cntd.ru/document/901809207 (дата обращения: 17.04.2019).
- 9. Приказ Минобрнауки России от 16.11.2016 № 1424 (ред. от 13.07.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалитета)» (Зарегистрировано в Минюсте России 08.12.2016 № 44618). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_208501/ (дата обращения: 17.04.2019).
- 10. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2016 № 1614 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета)» (Зарегистрировано в Минюсте России 11.01.2017 № 45171). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210991/ (дата обращения: 17.04.2019).
- 11. Резолюция № (97) 24 Комитета Министров Совета Европы «О двадцати руководящих принципах борьбы против коррупции» (Принята 06.11.1997 на 101-ом заседании). URL: http://docs.cntd.ru/document/901934976 (дата обращения: 17.04.2019).
- 12. Рекомендации о применении общепризнанных принципов и норм международного права и международных договоров (приняты на Всероссийском совещании в г. Москве 24.12.2002) // «Российская юстиция», 2003, № 3.
- 13. Рекомендация N R (96) 8 Комитета Министров Совета Европы «По политике борьбы с преступностью в изменяющейся Европе» (Принята 05.09.1996).URL: https://zinref.ru/000_uchebniki/02800_logika/011_lekcii_raznie_63/877.htm (дата обращения: 17.04.2019).

- 14. Рекомендация NR (2004) 4 Комитета Министров Совета Европы государствам-участникам «По вопросу изучения Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод в университетах и в рамках профессионального обучения» (принята Комитетом министров 12 мая 2004 г. на 114-й сессии). URL: http://sutyajnik.ru/rus/echr/recomm/rec2004_4_rus.htm (дата обращения: 17.04.2019).
- 15. Стандарты независимости юридической профессии Международной ассоциации юристов (приняты на конференции Международной ассоциации юристов 7 сентября 1990 г. в Нью-Йорке). URL: https://docplayer.ru/33087939-Standarty-nezavisimosti-soobshchestva-yuristov-prinyaty-mayu-7-sentyabrya-1990-g-v-nyu-yorke.html (дата обращения: 17.04.2019).
- 16. Топорнин Б. Н. Высшее юридическое образование в России: проблемы развития. М.: Институт государства и права Российской академии наук, 1996. 32 с.
- 17. Указ Президента РФ от 29 июня 2018 г. № 378 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2018 2020 годы» // «Собрание законодательства РФ», 02.07.2018, № 27, ст. 4038.

H.A. Пушко, факультет истории и права, 3 курс nikita pushko@mail.ru

Научный руководитель: М.Н. Алексеева, кандидат исторических наук, доцент

Первое в истории сражение броненосных кораблей – Битва на Хэмтонском рейде

Гражданская война в США (1861–1865 гг.), не была отмечена огромным количеством морских сражений и операций, а те, что проходили, не повлияли на конечный итог войны, так как ключевые сражения проходили на суше. Однако технические новинки, которые применялись в морских битвах данного конфликта, вызвали огромный интерес со стороны военно-морских инженеров с разных концов света. Данный вопрос заинтересовал и нас, так как вклад этого сражения в развитие ВМФ во всём мире действительно колоссален.

Конкретный интерес был вызван строительством и применением в боях кораблей, оснащенных бронёй и вооружением нового типа. Они смогли наглядно продемонстрировать полное превосходство над деревянным флотом. Первым таким сражением и являлась битва на Хэмптонском рейде, где схлестнулись два корабля нового типа, которым довелось противостоять друг другу, а именно первые броненосные корабли Конфедерации и Союза: «Вирджиния» и «Монитор».

Морская блокада, начавшаяся 19 апреля 1861 года, уже 27 апреля была распространена на штаты, которые только покинули Союз, а именно Вирджинию и Северную Каролину. Незадолго до блокады местное ополчение захватило окрестности Норфолка, из-за чего в рискованном

положении находилась военно-морская верфь в Портсмуте. Мак-Каули, начальник верфи, колебался до 20 апреля, а затем принял решение о затоплении фрегатов и уничтожении оборудования верфи. Множество кораблей были преданы огню, среди них оказался и «Мерримак», выгоревший лишь наполовину, который впоследствии станет «Вирджинией». Только одно судно, деревянный фрегат «Камберлэнд», смогли успешно отправить на север, так как он не успел сгореть. [4, с. 34–35, 42].

Стивен Мэллори, являвшийся на тот момент морским министром Конфедерации, понял, что северян невозможно победить за счёт количественного преимущества, поэтому необходимо подключить лучших корабельных инженеров Юга и добиться технического преимущества над флотом Союза [5, с. 10].

Инженеры, собранные им, не нашли завод, работники которого способны быстро сконструировать паровой двигатель. Оценив сложившуюся ситуацию, инженер Уильямсон подал идею использовать неповрежденный паровой двигатель фрегата «Мерримак», недавно вытащенного южанами из вод реки Элизабет. Остальные инженеры, состоявшие в команде по проектированию судна, не только поддержали эту идею, но и предложили использовать для постройки броненосца уцелевший корпус «Мерримака». 11 июля 1861 года проект был одобрен, тогда и началась работа над созданием корабля нового типа [5, с. 15].

Новаторский проект представлял собой судно казематного типа, то есть, основной орудийной палубой и являлось квадратное помещение с наложенными на него двумя слоями брони по 10 см, уложенных на толстые деревянные балки. Броня, расположенная с двух сторон вдоль бортов корабля, была наклонена под определенным углом, потому корабль выглядел как крыша дома, стоящая на палубе [2, с. 36,71]. В наличии экипажа располагалось порядка десяти орудий разного калибра. Кроме броненосец был вооружён тараном и обладал водоизмещением, а также был очень медленным в силу изношенности паровых двигателей. [5, с. 22]. Экипаж насчитывал около 320 человек. 17 февраля 1861 года произошло зачисление корабля в состав флота Конфедерации и наречение его именем «Вирджиния» [5, с. 19–23].

Морское министерство Севера, узнав о наличия у южан подобного технического чуда, создало комиссию из действующих морских офицеров, задачей которой являлся отбор лучшего проекта броненосца. Инициативу поддержал Конгресс и 3 августа 1861 года комиссия начала свою работу. По итогу, был выбран проект шведа Джона Эрикссона [2, с. 67–68].

Работа Эрикссона весьма необычна, так как это был первый в своём роде башенный броненосный корабль. Лишь башня и верхняя часть палубы выделялась над водой, тогда как жилые помещения, двигатель и склад боеприпасов находились под водой. Такая конструкция позволяла избежать частых попаданий по борту, а также обеспечивала безопасность

OT тараном. Вооружение состояло прямого удара двух крупнокалиберных орудий, располагавшихся во вращающейся башне, движение которой осуществлялось за счёт отдельного парового двигателя. Имея относительно малое водоизмещение по сравнению с «Вирджинией», а соответственно, и более высокую маневренность, новый броненосец должен был стать достойным ответом на техническую новинку Юга. Правда, существовал и ряд минусов: для подачи боеприпасов необходимо было повернуть башню в определенное положение, так как передача снарядов осуществлялась с нижней части корабля в башню через люк. К тому же, и для пополнения боезапаса полагалось выводить корабль из боя. Следующая отрицательная черта – низкая скорострельность, так как орудия были дульнозарядными. Существенным недостатком конструкции являлось размещение ходовой рубки отдельно от экипажа, из-за чего капитан корабля не мог оперативно руководить действиями своих находясь в ней. Судно было полностью обшито подчиненных, многослойной бронёй. Длина корабля составляла 172 фута, ширина лишь 41 футов. Броненосец был наречен «Монитором», что в переводе с латыни означает «наставник».

В десять часов утра 8 марта 1862 года, когда «Вирджиния» и отряд сопровождения вошли в территориальные воды Северной части Хэмптонского рейда. Командир броненосца «Вирджиния» Франклин Бьюкенен планировал напасть на корабли Союза как можно скорее, так как это было первое «полевое» испытание нового судна конфедератов [5, с. 26]. Отряд поддержки «Вирджинии» состоял из парового буксира «Роли», на случай посадки корабля на мель, и канонерки «Бофорт», для небольшой огневой поддержки [3, с. 97].

В водах, контролируемых Севером, расположились пять боевых фрегатов северян и корабли поддержки. Фрегаты «Камберлэнд» и «Конгресс» стояли на якорях неподалеку от северного побережья Хэмптонского рейда, в радиусе прикрытия со стороны береговых батарей. Парусный фрегат «Сент-Лоуренс» и паровые судна «Роанок» «Миннесота», расположенные рядом с фортом Монро, являясь частью блокадной цепи. С ними был расположен также корабль поддержки «Брендивайн». Три фрегата, находящиеся в распоряжении форта Монро, были направлены остальным кораблям на помощь «Вирджинии», но в итоге почти сразу сели на мель на краю Хэмптон-Роудс, и соответственно, боевых действий практически не вели [3, с. 98].

Началом непосредственного сражения стал залп, произведенный с буксира северян «Зуав», после чего последовал ответный выстрел с кораблей поддержки конфедератов, но оба залпа своей цели не достигли [3, с. 86–87]. В это время, к фрегату «Камберленд» всё ближе подступала «Вирджиния». Выстрелы бортовых орудий «Камберленд» не наносили существенных повреждений броне «Вирджинии».

«Камберленд» был повержен таранной атакой «Вирджинии» [3, с. 109]. Интересно, что при атаке таран застрял в корпусе «Камберленда», и при затоплении деревянного фрегата чуть не утонул и броненосец конфедератов. Однако «Вирджиния» с помощью манёвров и действий экипажа смогла обломить таран.

Затем настала очередь «Конгресса» принять бой. Но капитан фрегата на примере поверженного «Камберленда» понял, что у него нет ни единого шанса против столь могучего противника, а потому, чтобы спасти экипаж, отдал приказ выбросить судно на мель, чтобы сдаться и своевременно эвакуироваться, но Бьюкенен приказал атаковать эвакуируемый деревянный фрегат раскалёнными ядрами и был уничтожен.

Как раз к этому моменту к месту сражения приблизился фрегат «Миннесота», не так давно сошедший с мели. «Вирджиния» вознамерилась пойти в атаку, но начался отлив, и пришлось отступить, дабы не сесть на мель, к тому же, уже смеркалось, что мешало вести точный огонь по «Миннесоте». Бьюкенен дал приказ отступать к южному побережью, но рассчитывая вернуться утром и разбить остатки блокадной цепи близ форта Монро. Броненосец ушёл назад, в воды южной части Хэмптонского рейда, убив при этом 230 северян ценой двух орудий и двух погибших членов экипажа, к тому же, был ранен и сам Франклин Бьюкенен.

В этом сражении произошла наглядная демонстрация превосходства броненосцев над деревянными фрегатами, даже если учесть, что деревянные корабли уже имели паровые двигатели. «Вирджиния» уничтожила два судна, оставшись практически неповрежденной. У северян не было столь же мощного корабля в момент сражения, поэтому противопоставить такому гиганту было попросту нечего, оставшиеся корабли Союза спасли только сумерки и начавшийся отлив.

Вести о случившемся быстро дошли до правительства в Вашингтоне, и на экстренном заседании кабинета министров было принято решение об отправлении экспериментального «Монитора» навстречу эскадре южан для спасения положения северян на Хэмптонском рейде.

На следующий день, 9 марта 1862 года, броненосец южан вернулся на место сражения с намерениями закончить начатый разгром кораблей северян. Фрегат «Миннесота» снова выскочил на мель, находясь в абсолютно беспомощном положении, и был лёгкой мишенью для «Вирджинии». Но «Монитор» к этому времени уже прибыл к «Миннесоте». Сначала конфедераты не обратили на броненосец северян никакого внимания, опознав его как «буёк» или «большую плавучую сырную голову на плоту». Гигантский корабль южан совершил залп из носового орудия по беспомощной «Миннесоте», но выстрел прошёл по касательной траектории и почти не нанес ущерба судну северян. Затем носовая пушка «Вирджинии» снова выпалила по фрегату Союза, но «Миннесота» сразу же ответила резким бортовым залпом. В этот момент

на «Вирджинию» уже шёл «Монитор», с целью помешать противнику закончить уничтожение «Миннесоты». По воспоминаниям экипажа «Миннесоты», очень маленький «Монитор» устремился на габаритную «Вирджинию» как «Давид на Голиафа» в библейской легенде, открыв по оппоненту огонь изо всех стволов. Лишь тогда Бьюкенен осознал, что имеет дело с более серьёзным противником и отдал приказ о приготовлении к бою. Сразу же после этого приказа деревянные канонерки конфедератов расплылись, расчищая место сражения, арену для обшитых броней кораблей.

В половину девятого утра «Вирджиния» дала первый залп в направлении «Монитора», но тот, в силу маневренности и минимальной видимости над водой, был достаточно непростой мишенью, потому выстрел оказался безрезультативным. Отвечать броненосец северян не намеревался до тех пор, пока не подошёл на близкое расстояние и не произвел резкий залп из орудийной башни, но особого вреда снаряды не нанесли, так как угол выстрела был задан неправильно. Ответ не заставил себя долго ждать, огонь орудий приходился в основном именно на башню «Монитора», выдающуюся над водой, но ей так и не был нанесен сильный ущерб. Никто из экипажа обоих кораблей так и не пострадал, хотя перестрелка была очень мощной, однако проблемой явилась слабость боеприпасов и орудий как «Вирджинии», так и «Монитора». Думая, что на пути «Вирджинии» к снятию блокады не будет встречено препятствий в виде другого бронированного судна, конфедераты не имели в своём распоряжении снарядов, рассчитанных на пробитие многослойной железной брони. К тому же, дальнейшие события войны показали, что орудия, подобные тем, что были установлены в орудийном каземате «Вирджинии» не способны пробить больше одного слоя брони. Экипаж «Монитора» напротив, получил инструкцию не заряжать полными зарядами черного пороха снаряды, хотя дальнейший опыт показал, что это безопасно.

Лейтенант Уорден, командир «Монитора», быстро осознав, что огонь орудий не наносит вреда противнику, решил пойти на отчаянный шаг — таран вражеского судна. Целью таранной атаки был винт и руль «Вирджинии», и, зайдя сзади, «Монитор» попытался совершить опасный манёвр, но не удалось, и он лишь поцарапал борт броненосца южан. Идя вдоль борта «Вирджинии», «Монитор» произвел залп в упор, задав орудиям в этот раз нужный угол снижения, и теперь северяне добились определенных успехов — снаряды смогли протиснуться в железную броню судна южан, но застряли в деревянной досочной подкладке. Именно в этом моменте проявились преимущества башенного броненосца со свободно наводящимися орудиями в купе с маневренностью и малыми габаритами.

Бьюкенен, думая, что невозможно совладать со столь юрким противником, решил игнорировать «Монитор» и отдал приказ об атаке на «Миннесоту». Однако медлительная «Вирджиния» сама вылетела на

мелководье и на некоторый временной промежуток оказалась в абсолютно беспомощном положении. Высокоманевренный «Монитор» плавал кругами вокруг корабля южан, производя залпы с короткой дистанции и готовясь к новой таранной атаке.

Всё же у «Вирджинии» получилось сойти с мели, и Бьюкенен отдал приказ о заходе на курс для таранной атаки. Каким-то непостижимым образом южанам удалось выйти на необходимый для тарана курс, и броненосец конфедератов смог подмять под себя борт «Монитора». В результате судна сцепились, а на палубах обоих кораблей уже находились матросы, готовясь к абордажу, но именно в этот момент «Монитор» смог выскользнуть, так как небольшой корабль откатило после отдачи от выстрела из крупнокалиберных орудий, находящихся в башне. Именно этот факт позволил сохранить северянам свой корабль практически невредимым, несмотря на давление оппонента.

Из-за затяжной перестрелки «Монитор» израсходовал боеприпасы, находящиеся в башне, и корабль поспешно ретировался, чтобы перегрузить снаряды. Когда броненосец вернулся и был готов продолжать сражение, один из снарядов «Вирджинии» попал в ходовую рубку, из которой и отдавал свои приказы лейтенант Уорден. Он был сильно ранен, и, опасаясь потери броненосца, он дал приказ об отступлении.

Конфедераты не двинулись дальше, так как бой с «Монитором» сильно ударил по боеспособности и состоянию «Вирджинии» в целом. Последовал отлив, и из-за своей конструкции «Вирджиния» могла в один момент стать на мель. Не став рисковать, Бьюкенен приказал отступить. Так и прошло первое в истории сражение броненосных кораблей, завершившееся ничьей, причиной этому стала недостаточная мощь артиллерии с обеих сторон.

Итог морского боя на Хэмптонском рейде был неопределенным, и этот факт позволил объявить и Северу, и Югу о том, что успеха достигли именно они. С одной стороны, конфедераты нанесли флоту Севера значительный урон, уничтожив два крупных деревянных фрегата с сотнями моряков на борту, что, по сути, явилось победой южан с тактической стороны. Однако прорыва корабельной блокады Конфедерации не удалось добиться, поэтому, сражение никак не повлияло на расстановку сил и дальнейший ход войны. Но стоит признать, что «Монитор», в отличие от «Вирджинии», справился со своей задачей: сохранение уцелевших кораблей блокадной цепи, так что более успешной итоговая ничья являлась именно для Союза.

Сражение привлекло особое внимание военно-морских инженеров со всего света и положило начало строительства башенных кораблей во многих передовых странах того времени [1, т. 1, с. 65]. Также значимость этой битвы заключалась в развитии военно-морской инженерии - в связи с появлением броненосных кораблей появилась необходимость создания нового вида орудийных снарядов, обладающих более высокой пробивной

способностью. Кроме того, плоскодонный корпус «Монитора» абсолютно не подходил для пересечения морей, но позволял ему проходить на мелководье, где не могли проплыть большие морские судна с глубокой посадкой. Но зато такая конструкция позволяла свободно перемещаться кораблям такого типа в мелких заливах и реках, что послужило толчком к массовому производству подобных кораблей. Так и зародился класс речных броненосцев, именуемых «мониторами» и стоящих на вооружении ВМФ США и по сей день.

Литература

- 1. Паркс Оскар. Линкоры Британской империи. Том 1. Пар, парус и броня. СПб.: ГалеяПринт, 2001.
- 2. Anderson B. By sea and by river: the naval history of the Civil War. Knopf; reprint, Da Capo, n.d., 1962.
 - 3. Davis W.C. Duel between the first ironclads. Doubleday, 1975.
- 4. Luraghi R. A history of the Confederate Navy. Annapolis, Md.: Naval Institute Press, 1996.
- 5. Still W.N. Jr. Iron afloat: the story of the Confederate armorclads. Vanderbilt University, 1985.

О.И. Самойленко, факультет истории и права, 2 курс rihama@mail.ru; +7 951 710 21 67

Научный руководитель: Л.И. Ивонина, доктор исторических наук профессор кафедры всеобщей истории

Античные мотивы в эпохе просвещения (государство Платона и Аристотеля в трудах просветителей)

В статье предлагается рассмотреть, какие античные идеи были утилизованы в трудах просветителей путем анализа работ Платона (трактаты «Государство» и «Законы») и Аристотеля («Полития»). В ходе анализа имело место обращение к исследованиям Иммануила Канта, А.П. Огурцова, Т.Л. Лабутиной.

Изучение эпохи Просвещения остается актуальным предметом исследования, которое может объяснить многие явления современного мира и именно это общественное движение заложило основы современной европейской культуры. Но где истоки самого Просвещения? Отличалось ли оно новизной в европейской общественной мысли? Отвечая на этот вопрос, мы обратились к статье И.Н. Титаренко [3, с. 2]. Автор отмечает, что «серьезный историкофилософский, литературоведческий, культурологический анализ практически не оставлял шансов выделить то общее, что содержалось в понятии Просвещения. Именно поэтому оказывалось

таким сложным выявить те мировоззренческие постулаты, которые объединяют всех без исключения мыслителей этой эпохи» [3, с. 3].

Следовательно, говоря об античных мотивах, истоках, в трудах эпохи Просвещения, следует немного охарактеризовать этот важный исторический период. Эпоха Просвещения охватывала вторую половину XVII - XVIII века. Впервые этот термин употребил в 1784 году основоположник немецкой классической философии Иммануил Кант в статье «Ответ на вопрос: Что такое просвещение?». Под Просвещением человека ИЗ состояния понимал ≪выход несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по co собственной вине - это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков девиз Просвещения» [4, c. 20].

Таким образом, Просвещение напрямую связано с рационализмом и уходом конфессионального мышления на второй план. При этом просветители не были в полной мере атеистами, а, скорее, деистами, полагая, что Бог создал человека, но больше он не принимает участие в его жизни.

Следует также отметить, что просветители происходили из разных классов и сословий: аристократии, дворян, духовенства, служащих, представителей торгово-промышленных кругов. В связи с этим, условия, в которых они жили, повлияли на становление их просветительских взглядов. В каждой стране просвещение носило отпечаток национальной самобытности.

Тем не менее, как общественное движение, Просвещение представляло собой в некоторой степени единство взглядов его представителей. Это интеллектуальные склонности, предпочтения, цели и идеалы, свобода и благосостояние людей.

Идеи Просвещения оказали существенное влияние на сознание людей. Если раньше достижения в каких-либо областях знания считались заслугой элиты общества, то теперь, творцом «новой культуры» мог стать каждый. В связи с этим, Просвещение характеризуется революционностью, которая выражена в критике существующих порядков, а также романтизмом, т.е., склонностью к преувеличению.

Изменения в социально-политической и духовной жизни Европы, которые были вызваны зарождением и становлением буржуазных экономических отношений, обусловили основные доминанты культуры XVIII в. Главными очагами Просвещения были Англия, Франция, Германия. С 1689 г. – года последней революции в Англии – начинается эпоха Просвещения. Это была славная эпоха, начатая одной революцией и

закончившаяся тремя: промышленной — в Англии, политической — во Франции, философской и эстетической — в Германии. За сто лет — от 1689 до 1789 гг. — мир изменился. Феодализм уходил в прошлое, громче заявляли о себе буржуазные отношения, которые окончательно утвердились после Великой французской революции [4, с. 4].

Идеал свободной личности приобрел атрибут всеобщности и ответственности: человек Просвещения думал не только о себе, но и о других, о своем месте в обществе. Следовательно, в центре внимания просветителей стала проблема наилучшего общественного устройства. Они верили в возможность построения гармонического общества.

Таким образом, вместе с обществом изменилось и само государство, представление о наилучшей форме правления. В большинстве государств Европы абсолютизм трансформировался в просвещенный абсолютизм, который характеризовался реформированием государственного управления и стимулированием социального и экономического развития в границах существующей политической системы. Иными словами, это была высшая стадия расцвета абсолютной монархии. И, несмотря на то, что Британия в XVII веке пережила две революции, а французская монархия после «Золотого века» Людовика XIV стала клониться к упадку, эти страны оказали существенное влияние на становление государственности большинства стран Европы.

Следует отметить, что теории о государственном строительстве были предложены еще в период Античности, но утилизованы общественной мыслью были только в раннее Новое время. По мнению греческих философов Платона и Аристотеля в государстве должны господствовать равенство и не нарушаться естественные права человека.

В своем произведении «Полития» Платон отразил представления об идеальном государстве, которое он приравнивал к идеальному человеку. Следовательно, идея «Платоновской республики» по своей сущности фантастична, так как не существует идеального человека. Тем не менее, философ полагал, что государство есть гармоничное сочетание всех способностей и наклонностей, подобных человеку. Следует также отметить, что в общественно-политической мысли Платона присутствуют идеи реставрации государства, а именно греческого полиса периода Грекоперсидских войн. В своих произведениях философ отразил две модели идеального государства. Первая концепция детально отражена в трактате «Государство». Идеальное государство — вечное неподвижное царство идей. Однако с течением времени и под влиянием обстоятельств философ меняет свои представления. В диалоге «Законы» уже отсутствует царство идей, и это государство «второе после наилучшего» [5, с. 20].

Общим между двумя этими моделями государства является мысль, что людям необходимо облегчить переход к идеальному типу государства. Однако в «Государстве» это утопия, которая стала неосуществимой. Вторая модель представляет собой регламентацию всех сфер жизни

общества человека, так называемую «казарменную утопию». Власть и авторитет принадлежат тирану и узкой группе людей, в распоряжении которых имеются карательные функции, вплоть до «одного присудить к смертной казни, другого – к побоям и тюрьме, третьего – к лишению гражданских прав, прочих же наказать отобранием имущества в казну и изгнанием». Следовательно, вторая модель государства, отраженная в «Законах» [5, с. 25], является жесточайшим полицейским государством, в котором религия и мораль играют роль института государства. «Если есть возможность убеждать, законодатель может убеждать людей в существовании богов», «люди в большей своей части куклы и лишь чутьчуть причастны к истине» и «миф том, что мы куклы, способствовал бы сохранению добродетели» [5, с. 26].

Следует отметить, что, в отличие от Платона, идеальная модель государственного строя Аристотеля заключалась в том, что государство стоит выше семьи, частных лиц и относится к своим членам, как целое к частям. Однако рассмотрение различных теорий государственного устройства философ начинает с анализа «Платоновской республики». Он критикует теоретическую позицию Платона о полном единстве, которое, по мнению философа, не отражает реалии этой жизни. В начале исследования видов государственных устройств Аристотель говорит о вообще. анализируется государстве В первую очередь, гражданина, т. е, «существует несколько разновидностей гражданина... гражданином по преимуществу является тот, кто обладает совокупностью гражданских прав» [1, с. 27]. Трактуя платновскую идею блага, Аристотель пришел к мнению о практической бесполезности этого блага « невозможно представить себе, какая польза будет ткачу или плотнику для их искусства, если они знают это самое благо, или каким образом благодаря уразумению врач станет лучшим врачом» [1, с. 16]. Т.е, платоновоская идея блага нереальна и недоступна человеку.

Далее философ акцентирует свое внимание на шести видах государственного устройства. Все эти вида делятся на две группы: правильные и неправильные. К первой группе относятся: царская власть, аристократия и полития. Ко второй – тирания, олигархия и демократия. Царская власть – это правление одного, который учитывает интересы общественного блага. Тирания правление одного, который руководствуется своими собственными интересами. Аристократия правление немногих, осуществляющие интересы всех граждан. Полития – правление большинства, опирающиеся на общее благо. Демократия – правление неимущего большинства. Олигархия – правление немногих, которые опираются на собственную выгоду.

Наилучшим государственным устройством по Аристотелю является тот строй, при котором все граждане ведут счастливую жизнь. Для этого необходимо «определенное количество населения, определенные границы

территории и положение относительно моря» [1, с. 16]. Всем гражданам необходимо участвовать в сисситиях, т. е общественных трапезах.

В результате, именно идеальный государственный строй, описываемый в «Политии», т.е. полноправное участие граждан в делах государства, обеспечивающее им счастливую жизнь и оказывающее влияние на судьбу самой высокой, политической организации - греческого полиса, нашло отражение в трудах европейских просветителей.

В заключении хотелось бы отметить, что эпоха Просвещения была сложным и одновременно важным этапом в развитии мировой культуры. Практическим результатом века Разума стала Великая Французская революция, которая выступила с главными лозунгами просвещения: Знание Античности равенство И братство. стало ДЛЯ просветителей неотъемлемым атрибутом образованности. университетах Европы изучали наследие древних. По мере дальнейшего движения европейской культуры интерес к Античности и её реальное влияние всё более возрастали. В эпоху Просвещения создавались объёмные научные и художественные труды, которые были посвящены греко-римской культуре. Таким образом, античность воспринималась просветителями как воспитательница, как значимая обобщённость, как европейский универсализм.

Литература

- 1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М.: АН СССР, 1984. 828 с.
- 2. Лабутина Т.Л. У истоков современной демократии. М.: РАН, 1994. 303 с.
- 3. Наука. Обшество. Культура: научная мысль Кавказа / Истоки Просвещения от древнего Рима к Европе XVIII века. 2014. URL: http://nmkav.ru/ru/archive/2014/4/istoki-prosveshcheniya-ot-drevnego-rima-k-evrope-xviii-veka (дата обращения: 17.04.2019).
 - 4. Огурцов А.П. Философия науки эпохи Просвещения: Наука, 1993. 209 с.
 - 5. Платон. Диалоги: в 3 т. Т. 1. М.: Эксмо, 2007. 1226 c.

И.Ю. Степкин,

факультет истории и права, 1 курс i.yurich@inbox.ru; +7 920 310 43 99

Научный руководитель: Н.Е. Муллахметова, кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного права и уголовного процесса

К вопросу об использовании результатов **ОРД** в доказывании по уголовным делам

Реалии современной криминогенной обстановки [10] и активное противодействие преступников ослабили традиционные уголовнопроцессуальные формы и методы борьбы с преступностью. В такой

ситуации существенно возрастает роль оперативно-розыскной деятельности (далее – OPД) и необходимость активного использования ее результатов.

Федеральным законом «Об оперативно-розыскной деятельности» от 12.08.1995 № 144-ФЗ (далее — закон об ОРД) определяется содержание оперативно-розыскной деятельности и закрепляется система гарантий законности при проведении оперативно-розыскных мероприятий (далее — ОРМ). Но использование результатов ОРД в доказывании по уголовным делам сопровождается рядом сложностей. Являясь важным подспорьем для следственных органов в борьбе с преступностью, результаты ОРД, во-первых, отсутствуют в ст. 74 уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации (далее — УПК РФ) как самостоятельный вид доказательств, во-вторых, УПК РФ не урегулирована процедура преобразования результатов ОРД в доказательства.

Богатая история становления и развития ОРД в нашей стране породила и множество вопросов, как в теории ОРД, так и в вопросах ее прикладного применения. Не стала исключением проблема использования результатов ОРД в качестве доказательств, над решением которой уже не одно десятилетие бъется множество исследователей [5, с. 4–5]. Мнения ученых по данному вопросу рознятся: существуют как сторонники такого использования [1, с. 47–55], так и противники [6, с. 228] использования результатов ОРД в качестве доказательств. Последние, ссылаются на несоответствие результатов ОРД, определению доказательств следующим критериям: иной порядок получения, чем установленный УПК РФ, получение результатов ОРД иными субъектами, чем перечисленные в ч. 1 ст. 74 УПК РФ. И действительно, положения п. 36.1 ст. 5 УПК РФ определяет результаты ОРД как сведения, но никак не доказательства. Самостоятельный статус доказательств в соответствии с УПК РФ результаты ОРД не получили, как нам видится, из-за негативных побочных явлений этой деятельности. Негласность ряда проводимых ОРМ, опасные злоупотребления оперативных сотрудников [15], случаи фальсификации доказательств и, как итог, - привлечение к уголовной ответственности невиновных. Вышесказанное свидетельствует о важности и актуальности полной и четкой регламентации, как самого проведения ОРД, так и использовании ее результатов в доказывании. Не смотря на весомые противников использования ОРД, позиции сторонников использования результатов ОРД нашли свое закрепление в Уголовнопроцессуальном законодательстве стран бывшего СССР [16, с. 11-22], например, в уголовно-процессуальном кодексе Республики Беларусь, Украины, Республики Казахстан и некоторых других государств. Так, согласно уголовно-процессуальным законам этих стран, протоколы ОРМ [14], или результаты негласных следственных действий являются доказательств наравне с другими следственными источниками процессуальными действиями.

Несоответствие определений результатов ОРД и доказательств не мешает использовать результаты ОРД по самым разным направлениям в уголовно-процессуальной деятельности, что подтверждается ч. 2 ст. 11 закона об ОРД. Также обратившись к ст. 89 УПК РФ, логически можно сделать вывод, что при соблюдении положений УПК РФ результаты ОРД в доказывании по уголовным делам могут быть использованы. Но важно помнить, что не правильно, согласно действующему законодательству и судебной практике [9], заранее причислять результаты ОРД к доказательствам.

Современная следственная и судебная практика идет по пути сведений об источниках, подтверждающих преступления, о лицах его совершивших и иных обстоятельствах важных через следственные и иные процессуальные для разрешения дела, Следователю или иному «получателю» результатов ОРД требуется произвести, например, осмотр предмета постановление о признании предмета вещественным доказательством и приобщении его к уголовному делу. Если порядок осмотра предметов и документов, вынесение вышеуказанного постановления хорошо знакомо следователям и дознавателям, то порядок представления результатов ОРД соответствующих сопроводительных документов вызывает определенные сложности [4, с. 174], которые могут привести к недопустимыми доказательств, полученных использования результатов ОРД.

Отдельно остановимся на вопросе о порядке представления результатов ОРД и необходимых для этого юридических документах, ученых-процессуалистов, мнению является преткновения в использовании результатов ОРД в качестве доказательств. Данный вопрос, помимо закона об ОРД, регулируется Инструкцией **((O)** порядке результатов оперативно-розыскной представления деятельности органу дознания, следователю или в суд» [11] (далее – Инструкция). Зачастую требования данного документа не соблюдаются в полной мере ни оперативными сотрудниками, ни сотрудниками органов предварительного расследования. В такой ситуации нередки недопустимыми доказательств, полученных результатов ОРД, и возвращение уголовных дел на дополнительное расследование в порядке ст. 237 УПК РФ, либо вынесение оправдательных приговоров, несмотря на наличие сведений о преступной деятельности оправданного [3].

Положения закона об ОРД и вышеназванной Инструкции гласят о представлении результатов ОРД следователю, дознавателю или в суд на основании постановления руководителя (начальника или его заместителя) (далее для краткости — руководителя) органа, осуществляющего ОРД. Первый экземпляр данного постановления направляется уполномоченным

должностным лицам (органам), второй – приобщается к внутренней документации органа, осуществляющего ОРД.

Согласно положениям п.6 Инструкции, представление результатов ОРД осуществляется в виде рапорта об обнаружении признаков преступления или сообщения о результатах оперативно-розыскной которые составляются деятельности, должностным лицом осуществляющего ОРД, с соблюдением правил ст. 143 УПК РФ. Заслуживает внимание содержание указанных документов. Так рапорт, помимо обязательных реквизитов, должен содержать информацию обо всех обстоятельствах получения материалов, документов и иных объектов, полученных при проведении ОРМ. В самом рапорте(сообщении) либо отдельном приложении к нему указываются все полученные в ходе проведения ОРМ материалы фото- и киносъёмки, аудио- и видеозаписи, иные носители информации и материальные объекты, которые могут быть доказательствами. вещественными При представлении материалов, полученных в ходе осуществления ОРМ, следует помнить о важности мер по их сохранности и целостности. Правильное оформление предметов, документов и иных объектов, полученных в ходе ОРД, имеет важное значение для разрешения дела по существу. В случае же отсутствия данных об этих предметах (объектах) в рапорте или сообщении (и иных процессуальных актах), в суде, или на более ранней стадии стадии досудебного производства, возникнет вопрос о фальсификации доказательств, что нанесет существенный урон доказательственной базе, и может в дальнейшем привести к преступным нарушениям прав граждан.

Процедура представления результатов ОРД в виде рапорта (сообщения) включает в себя: 1) рассмотрение вопроса о необходимости рассекречивания сведений, составляющих государственную тайну, содержащихся в представляемых результатах ОРД, и их носителей; 2) оформление необходимых документов и фактическую передачу результатов ОРД.

необходимости рассекретить сведения, содержащиеся результатах ОРД, руководитель органа, осуществляющего ОРД, выносит рассекречивании постановление 0 сведений, составляющих государственную тайну, и их носителей. Первый экземпляр указанного направляется уполномоченному постановления должностному лицу (органу), второй приобщается к материалам внутренней документации ОРД. осуществляющего В случаях невозможности рассекречивания сведений, составляющих государственную тайну, представление результатов ОРД, осуществляется в соответствии с правилами ведения секретного делопроизводства.

Способ фактической передачи результатов ОРД осуществляется в соответствии с требованиями нормативных правовых актов, регулирующих организацию делопроизводства и избирается органом,

осуществляющем ОРД. Примером способа фактической передачи могут служить пересылка по почте, передача нарочным, а также другие способы.

В делах о преступлениях, совершенных организованными группами и преступными сообществами, о незаконном обороте наркотиков, о преступлениях коррупционной направленности, результаты ОРД, в первую очередь, используются для решения вопроса о возбуждении уголовного дела. В таких случаях, полученные в ходе ОРМ сведения должны содержать достаточные данные, указывающие на признаки преступления: место, время, какие признаки, какого именно преступления обнаружены и обстоятельства их обнаружения; сведения о лице или лицах, совершившем преступление и его очевидцах (если есть информация о данных лицах); о местонахождении предметов и документов, которые могут быть признаны вещественными доказательствами по уголовному делу; а также о любых других фактах и обстоятельствах, имеющих значение для решения вопроса о возбуждении уголовного дела.

Используемые при доказывании результаты ОРД должны содержать сведения, имеющие значение для установления обстоятельств, подлежащих доказыванию, указания на ОРМ, при проведении которых получены предполагаемые доказательства, а также данные, позволяющие проверить в уголовном судопроизводстве достоверность, относимость и допустимость доказательств, сформированных на основе результатов ОРД.

Помимо ранее названных сопроводительных документов, при проведении таких ОРМ как проверочная закупка или контролируемая поставка предметов, веществ и продукции, изъятой или ограниченной в обороте, а также оперативный эксперимент или оперативное внедрение, к представленным результатам прилагается постановление руководителя органа, осуществляющего ОРД, о проведении данного ОРМ. При производстве ОРМ, ограничивающих конституционные права полученные результаты представляются вместе с копиями судебных решений о проведении таких ОРМ.

Подводя итог, следует сказать о несомненной важности ОРД в борьбе с преступностью. До 80% [13, с. 4] доказательств, отраженных в обвинительных заключениях и приговорах суда, получены по «горячим следам» в ходе первоначальных следственных действий и проведенных ОРМ. Но сложная, а главное не в полной мере регламентированная процедура включения результатов ОРД в комплекс доказательств по уголовному делу чинит дополнительные препятствия в борьбе с преступностью, лишает возможности правоохранительные органы в полной мере использовать результаты ОРД как исключительно важное подспорье в установлении сведений, необходимых по самым различным категориям дел. Мы можем констатировать, что результаты ОРД имеют иной статус, нежели доказательства. Актуальны слова И.Б. Михайловской, согласно которым: «отграничение доказательств от любых иных сведений достигается с помощью закрепленных в законе требований, касающихся

источника сведений и способа его получения» [7, с. 153]. Положения закона об ОРД, УПК РФ и ведомственных инструкций, при наличии пакета документов, необходимых для представления результатов ОРД, дают использования результатов ОРД в доказывании уголовным делам, но при этом, процедура преобразовании оперативной информации в процессуальную, и дальнейшее включение результатов ОРД в доказательственную базу является сложной и затяжной во времени. Этот вопрос до сих пор остается нерешенным. Ученые Нурмагомедова З.Д. и Сефикурбанов К.С., справедливо отметили, что простое перенесение положений, регламентирующих порядок представления результатов ОРД и преобразование их в доказательство, в УПК РФ кардинально не поменяет ситуацию [8, с. 174]. Аналогичной позиции придерживается исследователь Газарян А.А. [2, с. 41]. Но при этом, мы не можем в полной мере согласится с данной точкой зрения, в той части, в которой эффективное использование результатов ОРД вышеназванные исследователи видят в соблюдении некоторых условий, одним из которых является понимание и толкование нормы права исходя из целей законодательного регулирования, а также простое соблюдение положений нормативных актов в их связке. Как нам видится это необходимо, но не достаточно. В борьбе с преступностью нужно действовать в рамках правового поля, следуя установленному законом порядку, а опираясь только на правосознание следователей, дознавателей или оперативных сотрудников нужного результата мы не достигнем.

Решением вопроса об ускорении процедуры включения результатов ОРД в доказательственную базу мы видим в необходимости закрепления в действующем уголовно-процессуальном законодательстве предложенной Семенцовым В.А. идеи использования результатов ОРД в доказывании предметов и (или) документов посредством представления В интересах обеспечения принципа законности следует предусмотреть необходимость при использовании данного вида доказательств указания происхождения и отражения этих обстоятельств в протоколе представления предметов И (или) документов, оформленном соответствии с требованиями УПК РФ. Но здесь мы сталкиваемся с определенными препятствиями. Следуя логике законодателя отсутствие руководителя органа, осуществляющего ОРД, в числе участников уголовного процесса, указанных в ч. 2 ст. 86 УПК РФ, не дает нам право использовать результаты ОРД, представленные руководителем такого формирования уголовно-процессуальных доказательств. ДЛЯ Решение этого вопроса нам видится в дополнении ст. 5 УПК РФ новым пунктом 27.1, закрепляющим понятие такого процессуального действия как представление предметов и (или) документов следующего содержания:

«представление предметов и (или) документов – процессуальное действие, предназначенное для собирания доказательств и состоящее в доставлении к дознавателю, следователю или в суд предметов

(документов) участниками уголовного судопроизводства, предусмотренных частями второй и третьей статьи 86 настоящего Кодекса, должностными лицами органов государственной власти, органов Субъекта Российской Федерации, государственной власти органов местного самоуправления и гражданами с ходатайством о приобщении их к уголовному делу в качестве доказательств»;

Также необходимо предусмотреть право органов, осуществляющих оперативно-розыскную деятельность, представлять предметы и (или) документы для чего предлагается следующая редакция ч. 2 ст. 86 УПК РФ:

«Подозреваемый, обвиняемый, потерпевший, защитник, гражданский истец, гражданский ответчик и их представители, а также органы, осуществляющие оперативно-розыскную деятельность, вправе представлять предметы и (или) документы для приобщения их к уголовному делу в качестве доказательств. О принятии представленных предметов и (или) документов составляется протокол в соответствии с требованиями статьи 166 настоящего Кодекса. В протоколе указываются:

- 1) сведения о лице, заявившем ходатайство о представлении предметов и (или) документов;
- 2) наименование и характерные признаки предмета и (или) документа;
 - 3) данные о фактической передаче предмета и (или) документа».

По нашему мнению протокол представления предметов и (или) документов должен составляться дознавателем, следователем или судом в 2 экземплярах, один из которых под расписку должен вручаться лицу, представившему предметы и (или) документы, что позволит повысить объективность данного вида процессуального действия и станет дополнительным защитным барьером от фальсификации доказательств. Надеемся, что предложения по совершенствованию процедуры включения результатов ОРД в доказательственную базу в скором времени найдут свое закрепление в законодательных актах.

Литература

- 1. Агутин А.В., Осипов С.А. Место оперативно-розыскной деятельности в доказывании по уголовным делам // Следователь. 2003. № 2. С. 47—55.
- 2. Газарян А.А. Об использовании результатов оперативно-розыскной деятельности в доказывании по уголовному делу // Российское право: Образование. Практика. Наука. 2017. № 2(98). С. 39—43.
- 3. Гармаев Ю.П. Использование результатов оперативно-розыскной деятельности (ОРД) в расследовании уголовных дел о незаконном обороте наркотиков и о коррупционных преступлениях. URL: https://www.youtube.com/watch?time continue111&v=XCbVtg3MgqQ (дата обращения: 11.10.2018).
- 4. Гармаев Ю.П. Устранение сомнений в допустимости доказательств // Законность. 2011. № 5. С. 29—33.
- 5. Громов Н.А. [и др.] Доказательства, доказывание и использование результатов оперативно-розыскной деятельности: учебное пособие. М.: «Приор-издат», 2006. С. 4—5.

- 6. Доля Е.А. Формирование доказательств на основе результатов оперативнорозыскной деятельности. М., 2009. С. 228.
- 7. Михайловская И.Б. Понятие доказательства и его свойства // Уголовный процесс: учебник / под ред. И.Л. Петрухина. М., 2002. С. 153.
- 8. Нурмагомедова З.Д., Сефикурбанов К.С. Использование результатов оперативно-розыскной деятельности в доказывании по уголовным делам// Закон и право. 2018. № 7. С.174.
- 9. Определение № 2801-O/2017 об отказе в принятии к рассмотрению жалоб гражданина Давлетова Андрея Юрьевича на нарушение его конституционных прав статьей 89 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации. СПС КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base ARB002&n=524094#07948868912138476 (дата обращения: 18.10.2018).
- 10. Официальный сайт МВД РФ https://мвд.рф/Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за январь сентябрь 2018 года. // URL: https://мвд.рф/reports/item/14696015/ (дата обращения: 18.10.2018).
- 11. Приказ МВД России № 776, Минобороны России № 703, ФСБ России № 509, ФСО России № 507, ФТС России № 1820, СВР России № 42, ФСИН России № 535, ФСКН России № 398, СК России № 68 от 27.09.2013 «Об утверждении Инструкции о порядке представления результатов оперативно-розыскной деятельности органу дознания, следователю или в суд» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.12.2013 № 30544).
- 12. Семенцов В.А. Представление предметов и документов как способ собирания уголовно-процессуальных доказательств // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 8–9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-predmetov-i-dokumentov-kak-sposob-sobiraniya-ugolovno-protsessualnyh-dokazatelstv (дата обращения: 11.03.2019).
- 13. Соловьев А.Б. Следственные действия на первоначальном этапе расследования преступлений. М., 1994. С. 4.
- 14. Уголовно-процессуальный Кодекс республики Беларусь // Национальный правовой интернет-портал республики Беларусь. URL: http://etalonline.by/document/?regnum=HK9900295 (дата обращения: 18.04.2019).
- 15. Хаустова О.И. Вопросы выявления провокаций преступления, допущенных сотрудниками правоохранительных органов при проведении ОРМ. М., 2017. С. 3–5.
- 16. Шейфер С.А. Актуальные проблемы уголовного процесса и криминалистики // Вестник СамГУ. 2014. № 11-1(122). С. 11–22.

И.А. Тимошкин,

факультет истории и права, 2 курс tigora98@yandex.ru; +7 920 662 05 47

Научный руководитель: И.А. Игнатенкова, кандидат юридических наук, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин

Понятие гуманитарной интервенции и условия её реализации

Вопрос о правомерности вмешательства во внутренние дела государств, в том числе посредством военной силы всегда оставался одним

из наиболее дискуссионных в международном праве. Он становился предметом споров между странами, в ходе которых удалось установить определённые рамки. С момента подписания Вестфальского мирного договора в 1648 году и по настоящее время международное право чётко определяет верховенство суверенитета и недопустимость вмешательства во внутренние дела. Но, несмотря на это фундаментальное положение, такой подход подвергся критике, в особенности с последних десятилетий XX века, когда стали набирать силу процессы глобализации.

Актуальность рассматриваемой нами темы состоит в том, что практика гуманитарных интервенций, во-первых, является предметом острых дискуссий вследствие отсутствия единой позиции среди членов международного сообщества, и во-вторых, уже применялась со стороны ряда государств при разрешении кризисных ситуаций на иностранной территории.

Целью настоящего доклада является рассмотрение различных точек зрения на определение гуманитарной интервенции, а также анализ преобразования теоретической концепции гуманитарной интервенции.

Понятие гуманитарной интервенции начинает складываться с конца 80-х годов XX века. Считается, что одним из первых её теоретиков был основатель движения «Врачи без границ» и министр иностранных дел Франции с 2007 по 2010 гг. Бернар Кушнер, который в книге 1987-го года «Обязанность вмешаться» отстаивал идею того, что демократические государства должны вмешиваться в дела иностранных государств, не руководствуясь их суверенитетом, если таковые проводят политику, нарушающую права человека.

Вслед за падением социалистического лагеря биполярной системы начал расти интерес специалистов-международников к данной теме, в особенности в западных государствах. Торжество либерально-демократической модели мироустройства новое доминирующее положение США мировой на арене подтолкнули исследователей к рассмотрению концепции гуманитарной интервенции как одного из инструментов по поддержанию нового миропорядка, оказанию помощи народам в борьбе с антидемократическими режимами. Тем не менее, чёткого определения понятия «гуманитарной интервенции» так и не сложилось. Так, профессор Университета Джорджа Вашингтона Шон Мёрфи описывает её как «применение или угрозу применения силы государством, группой государств или международными организациями, главной целью которых выступает стремление защитить граждан от грубого нарушения международно-признанных прав человека» [5, с. 7]. Иного мнения придерживается, например, профессор и почётный доктор Дипакадемии МИД РФ Олег Николаевич Хлестов, гуманитарной интервенцией понимает «незаконное применение вооружённой силы потому, что она предпринимается не по решению Совета Безопасности» [3].

Исходя из представленных выше определений, мы можем сделать два вывода: во-первых, под гуманитарной интервенцией следует понимать вмешательство отдельного государства или группы государств внутренние дела другого государства, а во-вторых, существует как противоположных взгляда на саму минимум концепцию. Преимущественно западные специалисты видят В гуманитарной интервенции средство по защите граждан от антидемократических режимов своих стран, в то время как российские – удобный инструмент для вмешательства во внутренние дела «стран-изгоев» и государств с невыгодным для западных стран режимом.

гуманитарной интервенции Концепция не стояла на С усложнением международных отношений и развитием международного права она постепенно менялась и эволюционировала. На это повлияли в первую очередь кризисы в Югославии и Руанде, приведшие к массовой гибели мирных граждан. В 1999 году Генеральный секретарь Организации Объединённых Наций Кофи Аннан, выступая с трибуны 54-й Генеральной Ассамблеи, впервые на столь высоком уровне высказал мнение о том, что государственный суверенитет может быть преодолён, если имеет место массовые и вопиющие нарушения прав человека. Вместе с тем, ссылаясь на проведённые в том же году бомбардировки Югославии силами НАТО, – интервенции, своей гуманитарной целью которой провозглашено в том числе предотвращение массовой гибели людей, - он мероприятия отметил, такого рода должны проводиться исключительно под мандатом ООН [4, с. 96]. Высказанная Кофи Аннаном своего рода универсалистская концепция стала предметом обсуждений внутри самой организации. В 2000 году под эгидой ООН была создана Международная комиссия по вопросам вмешательства и государственного суверенитета, состоявшая из видных учёных, дипломатов, политических деятелей и представителей неправительственных организаций. Спустя два года она представила доклад, озаглавленный «Обязанность защищаться», из которого мы можем выделить ключевой элемент: государственный суверенитет стал не только правом, но и обязанностью; государство ответственно перед своим населением и перед всем международным сообществом [2]. Вмешательство И нарушение суверенитета рассматривается как крайняя мера, К которой страны прибегают посредством ООН в случае, если государство не способно обеспечить защиту прав своих граждан. Соответствующие положения Доклада были подтверждены в ходе Всемирного саммита ООН в 2005 году всеми странами-участницами и позже Советом Безопасности ООН. В 2009 году, выступая на 64-й Генеральной Ассамблее, Генеральный секретарь организации Пан Ги Мун представил доклад «Выполнение обязанности защищать», который определил суверенитет как ответственность и подтвердил обязанность всего международного сообщества помогать государствам в выполнении обязательств перед своим населением [1].

Таким образом, усовершенствованная концепция гуманитарной интервенции, с одной стороны, может быть применена в качестве легального инструмента ООН по защите прав граждан и предотвращению массового их нарушения, если государства согласятся пойти на такой шаг, мероприятия, осуществляемые В рамках гуманитарной интервенции, не будут направлены против территориальной целостности и независимости. Но с другой, с учётом отсутствия соответствующей нормы ООН и верховенством принципов невмешательства внутренние дела и неприменения силы, коим гуманитарная интервенция противоречит, она является противоправным методом, хотя и может стать исключением, если решение о проведении гуманитарной интервенции запрошено самим государством, где наблюдается нарушение прав человека или одобрено Советом Безопасности ООН. Такое противоречие объясняется как существующим внутри международного сообщества дуализмом, так и отсутствием чётких критериев, рамок и процедуры применения международного вмешательства.

Подводя итоги нашей работы, мы можем сделать следующие выводы.

Во-первых, понятие гуманитарной интервенции является неоднозначным, но обобщённо под ним зачастую понимают насильственное вмешательство во внутренние дела государства с целью защиты прав человека и гражданина.

Во-вторых, концепция гуманитарной интервенции прошла эволюционное развитие и преобразовалась в потенциальный легальный инструмент международного права. Но из-за отсутствия консенсуса внутри международного сообщества, неоднородных и полярных взглядов на механизм международного вмешательства во внутренние дела, а также явного политического аспекта и угрозы ангажированности, он вступает в противоречия с фундаментальными принципами международного права.

Литература

- 1. Выполнение обязанности защищать: Доклад Генерального секретаря ООН A/63/677 от 12 января 2009 г. URL: https://undocs.org/ru/A/63/677 (дата обращения: 5.04.2019).
- 2. Доклад Международной комиссии по вопросам вмешательства и государственного суверенитета A/57/303 от 26 июля 2006 г. URL: https://undocs.org/ru/A/57/303 (дата обращения: 5.04.2019).
- 3. Круглый стол «Проблемы гуманитарной интервенции и защиты граждан за рубежом» (Москва, 26 марта 2009 г.). М., 2009.
- 4. Модин Н. «Гуманитарная интервенция» как метод регулирования международных конфликтов // Власть. 2007. № 3. С. 96.
- 5. Тимшин А.А. Гуманитарные интервенции: основные этапы, причины проведения и перспективы развития, СПб., 2016. С. 7.

Д.В. Цветков,

факультет истории и права, 3 курс Tsvetkov Dmitry1997@mail.ru; +7 910 716 44 18

Научный руководитель: М.Н. Алексеева, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой всеобщей истории

Терроризм в Австро-Венгерской империи перед Первой мировой войной

Терроризм, как метод достижения своих целей для различных радикальных течений, существует уже достаточно давно. К сожалению, все попытки цивилизованного мирового сообщества уничтожить это опасное явление и в начале XXI века не увенчались успехом. На смену одной бандитской группировке приходит другая, и начинается новый круг борьбы. Поэтому демонстрация конкретных проявлений данного феномена в исторических исследованиях актуальна и сегодня. Она помогает раскрыть сущность террористической деятельности и в будущем выработать новые методы борьбы с ней. При этом, терроризм в монархии Габсбургов интересен и для российской истории. По целому ряду критериев Австро-Венгрия была похожей на Российскую империю Романовых, которой тоже пришлось испытать на себе все ужасы политического терроризма в начале XX века.

Задача данной работы состоит в изучении сущности и особенностей терроризма в предвоенной Австро-Венгрии, выявлении его целей, социального состава террористических групп, а также значения и влияния на дальнейшую историю государства.

Как явление, терроризм в Австро-Венгрии начал проявляться накануне Первой мировой войны в 1910–1914 гг. Террор носил индивидуальный характер (как и в Российской империи) и выражался в покушениях на высоких сановников империи. Австро—Венгерская империя представляла собой «кипящий котел» разных неродственных между собой народов. Однако терроризм не всегда выражался здесь в стремлении отделения того или иного народа от империи. Иногда террор выражал борьбу между собой двух разных народов, проживающих на одной территории (как, к примеру, в Хорватии). Так же, терроризм является порождением социальной нестабильности, роста и трансформации рабочего движения (впрочем, это было характерно явно не для национальных окраин Австро-Венгерской империи). Особую роль сыграла напряженность в международных отношениях. В данном случае, между Австро-Венгрией и Сербией.

Перейдём к конкретным историческим примерам проявления терроризма. В 1912—1913 гг. в связи с Балканскими войнами в Хорватии

активизировалась деятельность радикальных организаций, объединенных идеями югославизма (создания большого славянского государства на Балканах). Югославизм как идея берет своё начало ещё во второй половины XIX века, когда под влиянием идей революции 1848 года выдвигались лозунги об отделении балканских славян от Габсбургской монархии, однако в тот период их удалось успешно подавить.

В данном регионе, так же был очень острым межнациональный конфликт — после образования в 1867 году Транслейтании венгерское правительство взяло курс на жесточайшую мадьяризацию проживающих на своей территории славянских народов. Своего пика в Хорватии, такая политика достигла в 1912 году, когда по инициативе венгерских властей баном (наместником) Хорватии был назначен судейский чиновник С. Цувай. Он распустил парламент Хорватии Сабор, и заменил оппозиционных в нём парламентариев провенгерски настроенными [4, с. 225]. Принял ряд законов, ограничивающих автономию страны. В этом же году С. Цувай стал «королевским комиссаром» Хорватии, действие конституции было приостановлено, а власть на местах передана полиции. Все это вызвало недовольство членов радикальных организаций [4, с. 226].

В Загребе была создана тайная молодежная организация (Соколы), ставившая своей целью проведение террористических актов против государственных лиц. В 1912 г. в Загребе на С. Цувая, олицетворявшего собою ненавистный для хорватов «режим Цувая», ими было совершено неудачное покушение. Покушались так же и на его преемника бана Скерлеца Периодически проходили демонстрации под лозунгами «Руки прочь от Балкан!», «Балканы балканским народам!» [2, с. 180].

Несколько иначе обстояли дела в оккупированной Австро-Венгрией Боснии. Созданию местных сепаратистско-террористических группировок активно способствовало сербское офицерство, состоящее в тайном обществе «Черная рука» [3, с. 471]. Общество было основано в 1911 году. Цели его соответствовали идеям югославизма, но были ещё более радикальными — полное уничтожение Габсбургской империи. «Государствообразующей» нацией должны были стать сербы, а главой будущего государства — сербский король [6, с. 426].

2 июня 1910 в Мостаре, члены организации попытались осуществить покушение на генерал-губернатора Боснии Марьяна Варешанина. Студент Богдан Жераич выстрелил в него пять раз из револьвера. Но генерал-губернатор выжил. Окруженный подоспевшей на место покушения полиции, Жераич застрелился (в пропагандистских целях австрийцы рассказывали, что он был убит полицией) [3, с. 473].

Император Франц-Иосиф лично пожаловал Варешанину титул барона фон Вареш, однако, покушение произвело на генерал-губернатора сильное впечатление, и он был вынужден подать в отставку[4, с. 425]. Его место занял Оскар Потиорек.

В 1912 году, под покровительством «Черной руки» в Сараево была основана террористическая организация «Млада Босна». В основном её участниками были несовершеннолетние юноши, грёзившие идеями о создании «Свободной Боснии», не всегда даже осознававшие истинные цели борьбы (Гаврило Принцип, в предсмертной записке писал, что борется за свободу Боснии, и чтобы «на каждом углу бесплатно выдавали мороженное») [5, с. 313]. При этом, в отличие от «Черной руки» сознательные члены организации придерживались республиканских и атеистических идей [6, с. 426]. Во главе группировки стоял сербский офицер, член «Черной руки» Владимир Гачинович. Главным методом своей борьбы организация избрала индивидуальный террор.

Группировка не предпринимала никаких действий до 1914 года. Когда террористам стало известно, что 28 июня в столицу приедет наследник Австро-Венгерского престола Франц-Фердинанд, они выбрали его своей жертвой, не предполагая при этом, что эти действия могут привести к фатальным последствиям. И вот, 28 июня около 11 часов утра, Гаврило Принцип выстрелами в упор убил эрцгерцога и его супругу Софию Хотек (позднее, на допросе террорист уверял, что целился не в графиню Хотек, а сидевшего перед ней наместника Потеорека) [6, с. 430].

Нужно отметить, что наместник Потеорек прекрасно знал о покушении, но не предпринял никаких сколько-нибудь серьёзных мер для охраны четы эрцгерцога. Хотя, современники неодобрительно отзывались о Потеореке, говоря о его слабых организаторских способностях [6, с. 428].

Так или иначе, террористы добились своих целей, на Балканах после Первой мировой войны возникло южнославянское государство, соразмерное империи, под скипетром сербского короля Петра В сущности своей, Карагеоргиевича. сербы повторили (и преумножили) ошибки Габсбургов в плане организации управления, к тому же, националистическая сербская верхушка пыталась возвысить сербов перед другими нациями. Это, наряду, разумеется, с рядом других факторов, привело к распаду страны в 1941, 1991 и 2006 гг. [5, с. 376].

Между тем, терроризм в империи, к сожалению, развивался не только в балканской её части. Очень острым был межэтнический конфликт в королевстве Галиции и Лодомерии. Ещё со времен Речи Посполитой не утихали здесь распри между украинцами и поляками. При этом, и те и другие не имели каких-либо особых претензий к самой монархии, но каждая нация стремилась улучшить своё положение в данном регионе.

В 1908 году прошли очередные выборы в сейм королевства. Большинство голосов получили поляки, представители от украинцев остались в меньшинстве. Это вызвало недовольство местных украинских социал-демократов. В фальсификации выборов был обвинен наместник королевства граф Анджей Казимир Потоцкий. Сам граф не был пропольски настроенным, он был проавстрийским, и выполнял, прежде

всего, указания императора [1, с. 111]. Но застреливший его 12 апреля 1908 года во Львове украинский террорист Мирослав Сичинский, видимо, этого не понимал.

Сам Мирослав был ярым националистом, и хотя он уже не думал о бесплатном мороженом, но вряд ли правильно осознавал всю сущность накопившихся в регионе межэтнических проблем. При этом, поляки, видевшие в Потоцком своего защитника и покровителя однозначно негативно восприняли действия убийцы. После 12 апреля по городам Галиции прокатилась волна антиукраинских погромов [1, с. 107]. Какихлибо существенных политических изменений это не принесло, в 1914 г. началась Первая мировая война, в которой Галиция стала ареной боевых действий, тут уже было не до межэтнических споров.

К сожалению, часто бывает так, что отнюдь не лучшие представители человечества становятся героями. В честь Гаврилы Принципа названы улицы в столице Сербии Белграде, а также в Нише и черногорском Баре (а ведь после 1918 года Черногория лишилась независимости).

В июне 2014 года, к 100-летней годовщине сараевского убийства, в сербской части Сараево был открыт памятник Гавриле Принципу. Для боснийских сербов, максималистичный юнец, непонимающий даже истинных целей своей борьбы стал «символом освобождения» (по словам президента Республики Сербской Томислава Николича).

Памяти удостоился и убийца графа Потоцкого Мирослав Сичинский. В 2013 году националисты даже без одобрения и разрешения властей установили мемориальную доску на здании обл. рады (бывшем дворце наместничества) в память убийцы. На доске высечены иронические слова: «Тут в бывшем здании Австро-Венгерского наместничества 12 апреля 1908 года украинский патриот Мирослав Сичинский покарал смертью наместника Галиции шовиниста А. Потоцкого за кровавый террор против украинского народа и фальсификацию выборов». А чего действительно положительного сделал для Львова господин Сичинский? Во всяком случае, убийство любого человека, даже негативно оцениваемого обществом, не может в принципе быть положительным по своей сущности явлением. После побега из тюрьмы Мирослав скитался по Скандинавским странам, затем в 1914 году эмигрировал... в Америку... Там он был председателем разных украинских националистических организаций и редактором националистических газет. То есть, боролся за Украину, находясь за её пределами. На мой взгляд, весьма странный патриотизм.

В заключение я хотел бы отметить, что, сущность терроризма в Австро-Венгерской империи раскрывается в его националистическом характере. Как правило, радикальные националисты стремились путем индивидуального террора реализовать идею отделения своей национальной территории от империи. Однако, иногда террор был

следствием проявления враждебности представителей разных наций, проживающих на одной территории внутри империи.

Состав террористических группировок был разношёрстным, но в основном это были молодые люди, окрыленные идеалистическими идеями свободы. Часто они не осознавали истинного вреда, наносимого ими обществу.

Как бы то ни было, терроризм в Австро-Венгерской империи выявил сущность накопившихся в империи проблем. Влияние террора на дальнейшую историю государства колоссально. Ведь именно с рокового выстрела сербского террориста началась одна из самых кровопролитных войн человечества. Конечно, если бы не Первая Мировая война, которая способствовала развалу империи, радикальные сепаратисты и террористы могли бы до скончания времен убивать людей для достижения нужных только им идеалистических целей.

Также стоит отметить слабость правоохранительных структур империи. К примеру, Сичинский свободно прошёл в кабинет к наместнику и также спокойно там сидел после совершения убийства, пока его не задержали. При этом хотелось бы подчеркнуть мысль о недопустимости увековечивания памяти об убийцах-террористах.

Литература

- 1. Аркуша О. Анджей Потоцкий. Биография политика // Вестник Львовского национального университета им. Ивана Франко 2009. № 44. С. 107–162.
- 2. Жаринов К.В. Терроризм и террористы: ист. справочник / Под общ. ред. А.Е. Тараса. Мн.: Харвест, 1999. 606 с.
- 3. Котова Е.В. Сараевское убийство 28 июня 1914 г. и закат империи Габсбургов // Цареубийства: Гибель земных богов 1998, сост. Н.В. Попов. С. 455–479.
- 4. Фрейдзон В. И. История Хорватии. Краткий очерк с древнейших времен до образования республики (1991 г.) СПб.: Алетейя, 2001. 318 с.
 - Чиркович С. М. История сербов. М.: Весь Мир, 2009. 448 с.
 - 6. Шимов Я.В. Австро-Венгерская империя. М.: Эксмо, 2003. 608 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

А.Ю. Гаврилова,

психолого-педагогический факультет, 1 курс магистратуры alinka.gavrilova.250896@mail.ru; +7 951 705 50 72

Научный руководитель: С.Н. Колеошкина, кандидат педагогических наук доцент кафедры теории и методики начального образования

Изобразительное искусство как продуктивный вид деятельности младших школьников

Изобразительная деятельность дошкольников младших школьников является тем видом деятельности, которая проявляется как продуктивная в прямом и в переносном смысле слова. С одной стороны, продуктивной изодеятельностью онжом понимать такой художественно-творческой деятельности, в ходе которой создается субъективно новый продукт (рисунок, аппликация, конструкция). С другой стороны, изобразительная деятельность является средством развития ребенка (с 2-х до 13-ти лет), в ходе ручных моторных действий которой формируются психические новообразования – высшие психические функции, высшие эмоции и воля. И эта форма проявления продуктивности способов понимания и приемов важнее ДЛЯ организации изобразительной деятельности детей в урочной и внеурочной работе в художественно-изобразительная школе. Именно деятельность способствует творческих способностей развитию реализации творческого потенциала младшего школьника [4].

Изобразительная деятельность влияет на все сферы личности ученика: интеллектуальную, эмоциональную и моторную. Эффективное и гармоничное развитие личности происходит за счет привычных образцов действий (рисование, как и игра — ведущие виды деятельности в дошкольном периоде детства) и посредством эмоциональноположительного отношения к такому виду ручной работы (через механизм сенсомоторного развития в деятельности).

Познавательная активность в ходе изобразительной деятельности, свойственная и дошкольному, и младшему школьному возрасту ребенка, проявляется в любопытстве и любознательности к предметам и явлениям окружающего мира. Наблюдение за объектами, и наблюдательность, которая является результатом этой работы, способствуют повышению устойчивости познавательной активности, а вслед за этим — организованности в учебной работе. Развитие внимания, восприятия, памяти в ходе предметно-практической и изобразительной деятельности

ведут к совершенствованию мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения и обобщения [1, 3, 4].

Особенно этому (в школьный период детства) способствуют уроки рисования с натуры, рисования по памяти и по представлению. Процесс развития на этих уроках легко проследить. От примитивных перечислений предметов, их признаков и расположения деталей относительно друг друга, от рисования в режиме «как знаю» к пониманию формы, конструкции и пространственному расположению, к рисованию в режиме «как вижу».

Общеизвестно, что в школу поступают дети с разным уровнем подготовки к художественной работе. Выясняется, что часть из них никогда не рисовали под руководством педагога, другие рисовали в детском саду. Все это не столь важно, важно другое – насколько была задействована в дошкольном детстве мелкая моторика кисти руки ребенка, насколько часто он использовал инструменты (карандаш, фломастер, кисть), а значит – его моторика как высшая психическая функция подготовлена к взаимодействию с другими когнитивными процессами. Только в случае долгой и устойчивой продуктивной самостоятельной изобразительной деятельности у дошкольника можно говорить подготовке к формированию изобразительных навыков у младшего школьника. Таким образом, приоритет развития – не в руководстве деятельностью ребенка, как полагают многие родители, определяя детей в программы «раннего развития», а в количестве ручных действий, продуктом которых будут изображения (на протяжении всех лет от 2 до 7): «каракули», «головоноги», сюжеты с примитивной передачей движения героев и пространства, в котором они «живут» [1, 4].

На уроках рисования с натуры, рисования по памяти и по представлению впервые формируются основы изобразительной грамотности, основы знаний и умений изображать реалистично и верно. Такие уроки, правильно организованные, способствуют умственному развитию детей в деятельности, которая им знакома и к которой есть мощная мотивация. Мотивация к деятельности, но не к качественному изображению. Часто дети не замечают не только ошибок в построении формы предмета, но и того, что их изображение на листе альбома вообще не имеет ничего общего с натурным объектом. Дети стремятся наиболее полно и всесторонне рассказать об объектах изображения, а поэтому и изображают каждый из них так, чтобы он весь, со всеми деталями и нюансами, был виден на рисунке.

Классикой жанра на уроке рисования в первом классе стали случаи, когда, изображая с натуры, дети игнорируют ее. Так, рисуя коричневого плюшевого мишку, дети помещали на своих рисунках розового медведя, черно-белого панду — того, кого они любят. Если в 1-м классе во время рисования с натуры спрятать вазу, являющуюся натурой, дети могут и не заметить ее исчезновения. Младших школьников интересует главным образом «что», а не «как» изображено. При выборе предмета изображения

ребенок ориентируется на наличие интереса к самому объекту, а не на учебную задачу. Именно поэтому дети этого возраста еще не исправляют ошибок в своих рисунках или делают это очень редко и формально.

Умение сравнивать и делать выводы в долгосрочной работе над натурным объектом у семилеток пока не получается. Этот факт объясняется тем, что логическое мышление в норме формируется в 8 лет. Таким образом, рисование с натуры у семилеток можно считать «рисованием в присутствии натуры», и главным в работе педагога будет организация наблюдения натуры. Это очень трудоемкий процесс, требующий применения специфических приемов. Сама организация наблюдения натурной постановки должна быть представлена в виде определенного алгоритма. На уроках во втором классе (с детьми после натурой учитель продолжает использовать работе с сформированные алгоритмы наблюдения, но при этом, основной упор им делается на формировании навыков изображения в рисунке. Продуктом деятельности ребенка от 8 до 13 лет должен стать грамотный и выразительный рисунок. Для ребенка умение изображать «похоже» становится стимулом и мотивацией. Для учителя – критерием того, что умственное развитие в младшем школьном возрасте проходит оптимально. Мыслительные операции сравнения, обобщения, анализа и синтеза проявляются через грамотно переданные пропорции, конструкцию и форму натурного предмета [1, 3].

В случае неграмотного подхода к процессу обучения на уроке ИЗО, происходит «угасание» детского рисунка. Это также говорит о созревании психических когнитивных процессов — ребенок мысленно критикует себя за неграмотное изображение и отказывается от рисования. При этом личностные потери лежат в плоскости формирования воли, поскольку вначале только в продуктивной деятельности созревает это психическое новообразование. Волевая регуляция поведения не приходит спонтанно, ее следует формировать в практических действиях через преодоления и терпение. Изобразительная деятельность еще больше, чем игра, способствует этому.

Задача учителя — создать оптимальные препятствия и преодолимые трудности. Урок рисования с натуры с этих позиций — наиболее эффективен. Тем удивительнее, что не во всех типовых программах он включен, особенно изумляет его отсутствие в развивающих УМК.

Эмоциональное развитие в ходе изобразительной деятельности, свойственное и дошкольному, и младшему школьному возрасту ребенка, проявляется в рефлексии все более высоких и сложных эмоций (эстетических и нравственных) и в расширении чувственного восприятия более широкого спектра сенсорных эмоций (чувства цвета, тактильного чувства и пр.). Уроки изобразительного искусства имеют зрелищный характер, они положительно воздействуют на эмоциональную сферу психики, так как расширяют возможности детей замечать, осмысливать и оценивать красивое, гармоничное и возвышенное, развивают

эмоциональную отзывчивость и стремление более качественно и совершенно выполнять свои рисунки. И в этом смысле рисунок как продукт изобразительной деятельности может стать критерием развития эмоциональной сферы личности [2, 4].

Как известно, самостоятельный рисунок ребенка в дошкольном предметом искусства. Он обладает детстве не является выразительностью, а «инакостью» за счет непосредственности детского восприятия. Все признаки самостоятельного рисунка ребенка – цветность, пластичность, оригинальность, необычность – часто ведут к излишней эйфории оценках co стороны взрослого, совершенно непрофессионально делать вывод о том, что детей не надо учить средствам художественной выразительности. Наоборот, на уроке ИЗО средствами формируются изобразительного искусства стандарты идеалы прекрасного и возвышенного, комического и трагического. И в ходе рассматривания произведений искусства, ходе продуктивной И художественной деятельности происходит присвоения процесс правильных форм эмоциональной рефлексии.

Организация работы ПО рассматриванию произведений изобразительного искусства предусматривает различные аспекты. Это, прежде всего, - формирование средствами искусства оптимистического отношения к жизни. Формирование через образцы искусства активности, инициативности и творческого отношения к жизни у развивающей личности является главной задачей бесед на уроке ИЗО. Правильно отношение к природе, к людям, к труду и к людям труда – основа развития нравственности ученика – также вначале формируется средствами пластических искусств и визуальных образов. Занятия рисованием могут быть рационально использованы в качестве эффективного средства активизации речевой и мыслительной деятельности учащихся, в результате чего создаются благоприятные условия для общения младших школьников в учебном процессе [2].

Наиболее эффективными видами продуктивной художественной деятельности с целью дальнейшего развития сенсорных эмоций (цвета, тактильности) являются уроки работы с красками, лепка и аппликация. Существуют специфические приемы организации работы с цветом для развития цветовосприятия у детей (в том числе с применением занимательности, игровых форм и пр.), а также специально подобранные системы учебных заданий по живописи на уроке. Продуктами такого рода деятельности являются качественные рисунки в разных живописных техниках (по-сырому, аля прима, лессировка и пр.), а также в разных лепки. Вариативность разнообразие техниках аппликации И И традиционных и нетрадиционных технологий изображения являются необходимым условием эффективности развития личности ученика в продуктивной деятельности на уроке ИЗО [1, 4].

При самостоятельном создании личностно значимых творческих продуктов у детей формируются разнообразные гибкие умения и навыки

творческой работы. Развитию творческого потенциала ученика способствует такая организация предметной и отношенческой развивающей среды, в которой наиболее корректно осуществляется личностный подход в образовательном процессе.

Предметная развивающая среда должна определяться полихудожественным подходом в организации занятий. Это касается и применения различных искусств уроке (художественного, на музыкального, литературного), и применения различных технологий художественной деятельности. Все эти условия служат развитию креативности личности и формированию эмоционально-рефлексивных умений. Наиболее выразительным примером раздела рисования, который продуктивность детского творчества, является раздел тематического рисования. Рисунки на темы окружающей жизни и произведений иллюстрирование литературных *<u>VCКОРЯЮТ</u>* творческого освоения мира. Систематические целенаправленные занятия обеспечивают у значительного большинства детей стойкую возрастную динамику в продуктах изобразительной деятельности: увеличивается количество деталей и специфических элементов изображаемого, точнее изображаются пространственные свойства, взаимное расположение и цвет объектов, улучшается техника изображения [3].

Отношенческая развивающая среда определяется организацией квалифицированным педагогом наблюдения В режиме подражания. В художественной педагогике такой режим преподавания называется «мастер-классом». Творческий педагог сопровождает деятельность учеников грамотным объяснением. продуктивную педагогическим рисунком и невербальным положительным настроем, повышая тем самым мотивированность к деятельности. Постепенно, за учителем, в зоне актуального и в зоне ближайшего развития, школьники выразительные использовать средства изображения художественной практике, воплощать задуманное. Через овладение передачей объема, конструкции, перспективы (репродуктивным способом) они воплощают задуманную композицию сюжета и в полной мере выражают свои чувства и эмоциональные переживания по поводу действительности. Благодаря окружающей личности профессиональной подготовке у детей совершенствуются двигательные навыки, произвольные графические действия, способность управлять ручными действиями в разных видах изобразительной деятельности, что положительно влияет на овладение техникой письма и формирование Графический трудовой деятельности. навык графический навык рисования формируются в одной плоскости – в рамках развития графо-моторной координации кисти руки. Учителю важно определить специфику учебных заданий на уроках ИЗО, формирующих каллиграфические умения. На уроках декоративного рисования это может быть декоративная каллиграфия и плакатная графика, а также свободная кистевая роспись по мотивам русских народных промыслов. Все эти типы

учебных заданий объединяет высокий уровень произвольности графических действий и высокий уровень владения инструментом [4].

Таким образом, можно выделить условия, которые способствуют повышению продуктивности изобразительной деятельности, стимулированию мотивации и интереса к ней:

- эмоционально-игровой характер организации изобразительной деятельности (сочетание специально подобранных учебных заданий, упражнений и дидактических игр, связанных непосредственно с изображением;
- рациональное использование наглядных, словесных и практических методов обучения;
- максимальное увеличение объема, разнообразия и вариативности графических заданий.

Комплексный подход к вопросам формирования продуктивной предусматривающий развитие деятельности, y детей сенсорной, интеллектуальной, эмоционально-волевой зрительно-двигательной И позволяет более продуктивно решать обучения и сферы, задачи воспитания.

Литература

- 1. Аранова С.В. Обучение изобразительному искусству: Интеграция художественного и логического. СПб: КАРО, 2004. 173 с.
- 2. Горбунова Г.А. Развитие творческих изобразительных способностей младших школьников на уроках изобразительного искусства: монография. СПб.: Изд-во Библиотека Российской академии наук, 2005. 345 с.
- 3. Гурьянова И.В. Современные концепции преподавания изобразительного искусства в начальной школе // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009 г. № 36
- 4. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е., Кравцова Е.М., Москвина О.А. Младший школьник: развитие познавательных способностей: пособие для учителя под редакцией И.В. Дубровиной. Изд-во Эксмо, 2006. 157 с.

А.В. Галкина,

психолого-педагогический факультет, 4 курс gallo4ka1497@mail.ru; +7 900 225 43 83

Научный руководитель: Н.В. Иванова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии

Особенности темпо-ритмической организации речи и движений детей дошкольного возраста с дизартрией

В настоящее время дизартрия является самым распространенным речевым нарушением, встречающимся среди детей дошкольного возраста. В структуру дефекта входит нарушение звукопроизносительной стороны

речи, артикуляционной моторики, просодики, статической и динамической координации, а также темпа и ритма двигательной и речевой функции.

Изучению ритмической организации речи и моторики посвящены лишь единичные работы, поэтому роль ритмических процессов в структуре дизартрии остается неясной до конца [4, с. 5]. Этим и объясняется актуальность выбранной темы.

Ритм является универсальной категорией и изучается на протяжении всей истории человечества. Но, несмотря на это, проблема значения и роли ритма в жизнедеятельности человека остается нерешенной.

В переводе с греческого языка слово «ритм» («rhytmos») означает соразмерность, стройность [3]. С позиции междисциплинарного подхода «ритм» рассматривается как форма протекания процессов во времени [4, с. 24]. В лингвистике ритм определяется как регулярное повторение сходных и соизмеримых речевых единиц, выполняющее структурирующую, текстообразующую и экспрессивно-эмоциональную функции [2]. Ритм является универсальным свойством живых систем, которое пронизывает все сферы жизни человека, а также явления природы. При стремлении отыскать общепринятое определение понятия «ритм» выявляется многозначность и разногласия в его толковании.

Первыми, кто попытался дать определение термину «ритм» были древнегреческие философы Аристотель и Платон. Они трактовали «ритм» как основу мировой гармонии.

В психологическом аспекте под ритмом всегда подразумевается метроритм или ритмика. Например, слушая метроном, человек расчленяет последовательность одинаковых звуков на группы, акцентируя отдельные звуки, т.е. выделяя их как более громкие. Возникает своеобразное «переживание ритма», или субъективное ритмизирование [1, с. 26].

Современное понимание ритма приводит ученых к мысли, что ритм сущностный признак всех процессов, явлений и форм, способов их структурной организации [4, с. 26].

Хочется отметить, что в настоящее время особое внимание ученых привлекает вопрос формирования ритма движений и речи у детей. Рассмотрим поподробнее развитие моторного и речевого ритмов в онтогенезе.

В настоящее время большое количество исследований в области ритма проводится за рубежом [5, 6]. В своей работе [5] исследователи указывают на то, что уже внутриутробно плод реагирует на ритмические движения матери, ритм сердцебиения. Проведены исследования, в которых доказано, что недоношенные дети, которые вынуждены находиться вне материнской среды, быстрее восстанавливаются, набирают прирост в весе, если они ритмически стимулируются (прямое покачивание, качающийся матрас, синусоидальные колебания).

Доказано, что уже при рождении дети способны воспринимать ритм в музыке и обнаруживать его нарушение в ритмической

последовательности звуков [6]. Как видно из всего вышесказанного, ритмическая способность формируется у детей еще внутриутробно. Рассмотрим поподробнее развитие ритма речи и движений в онтогенезе.

Уже на 3-4 неделе беременности у ребенка начинаются первые ритмичные пульсации сердца. На 10 неделе наблюдаются ритмические дыхательные движения, а также сосание пальцев. В период с 13–16 недель увеличивается количество сгибательных и разгибательных движений конечностей, и появляется более зрелая модель движений ног, состоящая из ритмических шагов, происходящих в основном во всплесках, связанных с вращением всего тела плода. Эти ритмичные движения конечностей рождения, когда новорожденный после вертикальном положении, когда его ноги соприкасаются с твердой поверхностью или в положении лежа на спине. Плод и новорожденный способны ритмических действий, которые производить много генерируется автоматически на подкорковом уровне [5].

В возрасте 2-х месяцев ребенок производит ритмичные движения руками – сжимание и разжимание. К 6-ти месяцам малыш начинает поддержке взрослого, ритмично прыгать при взмахивает сопровождая ЭТИ движения ритмически повторяемыми звуками. В 8-10 месяцев у ребенка начинает развиваться манипулятивная деятельность, которая осуществляется с предметами повторно и ритмично. В 12-13 месяцев ребенок начинает ходить также ритмично. К 5 годам у ребенка окончательно формируется пластичность общих движений, их ритмичность и координация, развиваются выразительные действия. В этом возрасте он способен воспринимать и воспроизводить ритмический рисунок, однако, по данным исследований биоэлектрической активности мозга можно сделать вывод о незрелости моторного ритма, ритмических процессов мозга, процессов восприятия речи и речевой психомоторики в дошкольном возрасте [4, с. 48].

Наиболее актуальной в подходах коррекции дизартрии является проблема речевого ритма. Доречевой период речи ребенка начинается с плача и крика. Первыми базовыми механизмами речи являются звуки представляют собой которые ритмически сокращения групп мышц дыхательного, голосового и артикуляционного аппарата. В возрасте 5-6 месяцев у ребенка наступает стадия доречевого Ha развития лепет. данном этапе ребенком воспроизводятся слогоподобные элементы В ритме повторности. Таким формируется начальный (первый) уровень речевого ритма – слоговой ритм. За его формирование отвечают подкорковые структуры мозга (экстрапирамидные отделы), а также вегетативная нервная система. Его условно называют подкорковым итеративным ритмом. ребенок произносит первые слова, у него начинает формироваться словесный ритм – второй уровень речевого ритма. За его формирование отвечают височные отделы правого полушария коры головного мозга, поэтому словесный ритм условно называют *правополушарным*. К концу второго года жизни у ребенка появляется элементарная фразовая речь, а следовательно наступает третий уровень речевого ритма — синтагменный. За формирование данного ритма отвечает левое полушарие коры головного мозга, поэтому данный ритм называют *левополушарным*.

Таким образом, мы видим, что уровни речевого ритма формируются постепенно. Каждая из сегментных единиц, которая составляет основу речевого ритма на каждом уровне, имеет свои ритмические особенности.

Нами было проведено экспериментальное изучение моторного и речевого ритмов у детей дошкольного возраста с дизартрией. Эксперимент был проведен в марте 2018 года на базе МБДОУ «Детский сад № 72 «Колокольчик» г. Смоленска с участием учителя-логопеда данного образовательного учреждения. Нами была сформирована экспериментальная группа (ЭГ), которую составили 14 детей старшего дошкольного возраста от 5-6 лет с дизартрией. Для обследования мы выбрали ряд авторских диагностических методик (Филатова Ю.О., Архипова Е.Ф., Волкова Г.В.), на основе которых синтезировали собственную методику, а также критерии оценивания. С учетом структуры дефекта нами был предложен свой речевой материал, доступный для выбранной группы детей.

Основная цель эксперимента — исследование состояния темпоритмической организации моторики и речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. В связи с обозначенной целью основными задачами являлись:

- 1. Изучение состояния процессов восприятия и воспроизведения моторного ритма у детей дошкольного возраста с дизартрией.
- 2. Исследование состояние процессов восприятия и воспроизведения речевого ритма у детей дошкольного возраста с дизартрией.
- 3. Изучение особенностей темпа речи и движений у детей дошкольного возраста с дизартрией.
- 4. Исследование статической и динамической координации у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Анализ результатов обследования восприятия моторного ритма выявил, что 43% испытуемых имеют средний уровень успешности ответа на предъявляемый моторный образец. Хочется отметить, что наиболее доступными для восприятия оказались пробы на определение количества изолированных ударов. Проба, основанная на равномерном звуковом повторе, выполнялась хуже при увеличении количества ударов: /// — 21%. С этим заданием справились всего три ребенка, так при дизартрии их внимание и память характеризуется неустойчивостью. Дети часто не дослушивали до конца образец, вследствие чего проба выполнялась неправильно. Ошибки в неправильном определении количества в серии ударов отмечалось у половины детей (50%).

В пробе, основанной на определении количества ударов в усложненных ритмических структурах, наименее доступным оказался ритм «дробления» (// //) — 21%, более доступным ритм «суммирования» (// /) — 43%, менее доступным оказался ритмический рисунок, включающий в себя как ритм «суммирования», так и ритм «дробления»: // / //— 14%.

Совершенно недоступной оказалась проба, основанная на определении количества акцентированных ударов в усложненном ритмическом рисунке //UU//-0%.

Хочется отметить, что при выполнении заданий дети были достаточно неусидчивы, невнимательны, быстро утомлялись. Темп выполнения заданий у большей части детей (72%) был аналогичным предъявляемым образцам.

Результаты обследования воспроизведения моторного ритма показали, что 50% испытуемых имеют низкий уровень успешности ответа на предъявляемый ритмический образец. При выполнении пробы, основанной на воспроизведении равномерного ритмического ряда, дети уменьшали или увеличивали количество отстукиваний. Наиболее доступным оказался рисунок из двух равномерных ударов — 78%. Ошибки при выполнении данной пробы объясняются тем, что у детей отмечается нарушение фонематического восприятия, преобладание зрительного восприятия над слуховым.

В целом, хочется сказать, что наибольшее количество ошибок было выявлено при выполнении заданий на воспроизведение сложных ритмических структур, что свидетельствует о задержке развития усложненных ритмов у данной категории детей.

Самой сложной оказалась проба на письменное воспроизведение ритмического образца. 14% испытуемых отказались от выполнения данного задания. Трудности вызвала письменная запись, так как у детей нарушена мелкая моторика, плохо развиты тонкие скоординированные движения кистью. Испытуемые неохотно выполняли это задание, в очень медленном темпе

При обследовании восприятия синтагменного ритма только 28% детей с дизартрией дошкольного возраста справились с данным заданием, правильно определяя выделенное слово в предложении, произнесенным экспериментатором. В некоторых случаях дети повторяли все предложение целиком, не акцентируя определенное слово. Часть детей выделяли неправильное слово.

При изучении воспроизведения речевого ритма нами было выявлено, что большинство детей допускали ошибки при воспроизведении ритмического ряда слогов. Это проявлялось в добавлении слога в цепочке (персеверация) (28%), в неправильной расстановке акцента (78%), в неправильном повторении слогов, что свидетельствует о нарушении фонематического восприятия (21%).

При воспроизведении словесного ритма многие дети просили повторить цепочки слов и даже после повторного предъявления слов они допускали ошибки, что выражалось в перестановке слов местами (повторяли с конца). 43% детей не повторили цепочки слов со второго раза, 28% искажали слоговую структуру слов из-за грубо нарушено звукопроизношении. Обнаружены трудности расстановки акцентов в двусложных словах со стечением согласных (71%) скамья, доска; в трехсложных словах со стечением согласных апельсин, истина допущено меньшее количество ошибок 36%, у 28% обследуемых возникли трудности с произнесением ударения в двусложных словах ваза, зима, салат, что свидетельствует о неумении расставить акценты в слышимых словах.

При воспроизведении синтагменного ритма у 28% обследуемых возникли трудности при постановке акцента на необходимое слово, 21% детей совершенно не понимали инструкции, поэтому произносили предложения без акцента или с акцентом на одном слове во всех предложениях. Большая часть детей (64%) показала низкий уровень воспроизведения речевого ритма (корковый правополушарный ритм), что может свидетельствовать о дисфункции правого полушария.

Анализируя блок, где исследовалось восприятие темпа речи можно сказать, что лишь 14% испытуемых справились с выполнением данного задания на 100%. Остальная часть детей хорошо определяли предложения, произнесенные в быстром темпе (100%), а вот предложения, произнесенные в нормальном и медленном темпе, вызывали трудности, так как дети затруднялись в их различении, дифференциации.

Если говорить об исследовании самостоятельного управления темпом речи, то данное задание было сложно тем, что детям нужно было рассказать стихотворение наизусть. Лишь 36% испытуемых справились с данным заданием, они рассказали стихотворение, меняя темп по показу картинки экспериментатором. 43% испытуемых отказались от выполнения задания, так как они не смогли вспомнить ни одного стихотворения, даже при помощи логопеда. 21% испытуемых не смогли полноценно выполнить задание, так как периодически забывали слова, что Хочется сказать, исследования. процесс восприятия темпа речи значительно хуже, чем самостоятельное управление им.

При исследовании статической координации, хочется отметить, что у всех испытуемых с дизартрией отмечаются трудности в удержании позы, напряжение всего тела. Дети балансируют положение руками, как правило, сразу же открывают глаза, так как с закрытыми глазами удержать равновесие практически невозможно. Отмечаются гиперкинезы, синкинезии. Стоять на носках дети не могут, буквально через 2–3 секунды они касаются пола полной стопой. После первой неудавшейся попытки дети с дизартрией отказывались выполнять задание снова.

Исследование динамической координации включало в себя две пробы:

Проба № 1: маршировать. Чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производится в промежутках между шагами. При выполнении данной пробы отмечается следующее: верно ли выполняет задание с первого раза; верно ли выполняет со второго-третьего раза; наблюдается ли напряжение, скованность движений рук и ног или чередование хлопка не удается.

Проба № 2: выполнить подряд три плавных приседания. При выполнении этой пробы отмечается, правильно ли ребенок выполняет задание; с напряжением или раскачивается, балансируя туловищем и руками; крайне напрягается или становится на всю ступню [3, с. 135].

При выполнении данных проб испытуемые показали следующие результаты:

Проба № 1. Задание выполнялось со второго-третьего раза, отмечалось напряжением всего туловища в общем; хлопок совпадал с шагом, чередование им было недоступно, темп выполнении задания медленный (100%).

Проба №2. Испытуемые ЭГ с большим напряжением выполняли данное задание (100%), стопа практически полностью касалась пола. 78% детей после первого приседания теряли равновесие, но продолжали выполнять задание. Отмечается очень медленный темп выполнения заданий, часто дети помогали себе, балансируя руками.

Таким образом, при проведении констатирующего эксперимента мы пришли к следующим выводам:

- 1. У большинства детей экспериментальной группы нарушен процесс восприятия как простых, так и усложненных ритмических структур, а также акцентированных ритмов, что связано с нарушением слухового восприятия у детей с дизартрией.
- 2. Обследование воспроизведения моторного ритма свидетельствует о несформированности итеративного ритма, что связано с нарушением подкорковых структур головного мозга. Результаты свидетельствуют о задержке развития моторного ритма, преобладании зрительного канала восприятия над слуховым. Также у детей отмечались значительные трудности при перешифровке звуковых ритмических стимулов в графические изображения, что связано недостаточностью слуховой памяти, слухового внимания.
- 3. Дети ЭГ показали низкий уровень восприятия синтагменного ритма, что свидетельствует о нарушении фонематического восприятия у детей с дизартрией. Большая часть детей показала низкий уровень воспроизведения речевого ритма (корковый правополушарный ритм), что может свидетельствовать о дисфункции правого полушария.
- 4. В результате исследования темпа было выявлено, что у большинства детей замедленный темп речи и движений, что является

одним и симптомов дизартрии. Дети не дифференцируют на слух нормальный и медленный темп.

5. У всех детей с дизартрией было обнаружено нарушение статической и динамической координации, которое проявлялось в неспособности удержать позу; у детей отмечалось напряжение всего тела при выполнении проб; синкинезии и геперкинезы.

Литература

- 1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. М.: ВЛАДОС, 2002. 272 с.
- 2. Лингвистический энциклопедический словарь. URL: http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/ritm/527 (дата обращения: 27.01.2019).
- 3. Национальная энциклопедическая служба России. URL: http://terme.ru/termin/ritm.html (дата обращения: 10.03.2019).
- 4. Филатова Ю.О. Речевые и моторные ритмические процессы и модель их развития у детей с нарушениями речи: дис. на соиск. учен. степ. док. пед. наук. М., 2014. 310 с.
- 5. Joëlle Provasi, David I. Anderson, Marianne Barbu-Roth. Rhythm perception, production, and synchronization during the perinatal period. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4166894/ (дата обращения: 07.04.2019).
- 6. Rachel Smith, Tamara Rathcke, Fred Cummins, Katie Overy, Sophie Scott. Communicative rhythms in brain and behaviour. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4240959/ (дата обращения: 09.04.2019).

Д.В. Горбачева,

психолого-педагогический факультет, 1 курс магистратуры gorbacheva96@mail.ru; +7 950 700 62 14

Научный руководитель: Л.В. Чепикова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Воспитание патриотизма у детей 6-7 лет в проектной деятельности

Любовь к родному краю, родной речи начинается с малого — любви к своей семье, к своему жилищу, к своему детскому саду. Постепенно расширяясь, эта любовь переходит в любовь к родной стране, к её истории, прошлому и настоящему, ко всему человечеству.

Д.С. Лихачёв

Современная система дошкольного образования акцентирует внимание на патриотическом воспитании детей дошкольного возраста как на одном из важных и значимых направлений в развитии и воспитании ребенка-дошкольника. Мы согласны с мнением Н.М. Сертаковой, Н.В. Кулдашовой о том, что «в обществе наблюдается «дефицит нравственности» как у отдельных личностей, так и во взаимоотношениях

между людьми». При этом ученые подчеркивают, что одним из характерных проявлений «духовной опустошенности и низкой культуры явилось резкое падение роли и значения патриотизма как одной из ценностей нашего народа» [11, с. 3].

В связи с чем, мы видим, что решение проблемы воспитания у подрастающего поколения патриотизма требует новой идеологии образования, образовательной деятельности. Идея воспитания патриотизма становится государственной и сквозной нитью проходит в документах федерального и регионального уровней.

Так, один из важных принципов государственной политики в сфере образования является принцип «воспитание патриотизма» (ст. 3 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Патриотическое воспитание, как «формирование у детей чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России» представлено как одно из основных направлений развития воспитания в документе «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

В Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предъявляет требования к осуществлению образовательного процесса на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и предусматривает формирование у дошкольников «представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа» [11, с. 7]. Эти представления и являются началом патриотизма, который рождается в познании, а формируется в процессе целенаправленного воспитания [11, с. 3].

«Воспитание гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию» — цель патриотического воспитания, которая отражена в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016—2020 годы».

В тоже время считаем важным отметить, что «целостная научная формирования дошкольника как патриота концепция современных условиях еще не создана» [11, с. 5]. При этом педагогические основы воспитания патриотизма у дошкольников в различных видах детской деятельности рассмотрены В работах (H.H. Леонова, Н.М. Сертакова, С.А. Козлова, Н.В. Кулдашова, Л.Е. Никонова, А.Д. Жариков и других). По утверждению ученых, процесс воспитания патриотизма необходимо начинать в дошкольном возрасте, так как данный благоприятный «эмоциональнопериод является наиболее ДЛЯ психологического воздействия, так как восприятие ребенка, получаемые им впечатления очень ярки и сильны и поэтому остаются в памяти надолго, а иногда и на всю жизнь» [11, с. 5]. Мы согласны с мнением Л.В. Чепиковой о том, что «старший дошкольный возраст – наиболее сензитивный и динамичный периоды в воспитании и развитии ребенка, так

как в детстве ребенок приобретает основы личностной культуры, её базис, соответствующий общечеловеческим духовным ценностям», а «высокая восприимчивость, эмоциональная отзывчивость детей, обусловленные высокой пластичностью ИХ нервной системы, способствуют формированию у них характера, основы которого закладываются в детском возрасте [12, с. 24]. Мы согласны с мнением Н.М. Сертаковой о том, что дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для эмоционально-психологического воздействия, так как «восприятие ребенка, получаемые ими впечатления очень ярки и сильны и поэтому остаются в памяти надолго, а иногда и на всю жизнь». Ученый акцентирует внимание на воспитании у детей патриотизма уже в дошкольном возрасте.

В кратком словаре по философии понятие «патриотизм» рассматривается как «принцип, обозначающий любовь к Отечеству, готовность служить интересам своей Родины» [7, с. 244], в философском словаре под редакцией И.Т. Фроловой понятие «патриотизм» трактуется как «нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины» [12, с. 358].

Н.М. Сертакова рассматривает «патриотизм» применительно к детям старшего дошкольного возраста как «его потребность участвовать во всех проявлениях на благо окружающих людей». Акцентирует внимание на наличии у ребенка таких качеств, как «сострадание, сочувствие, чувство собственного достоинства», а также «осознание себя часть окружающего мира» [11, с. 5].

Как отмечает А.Д. Жариков, «патриотизм» — это широкое понятие, «вбирающее в себя такие смысловые характеристики, как: привязанность к месту, где человек родился и вырос; уважительное отношение к языку; защита интересов Отечества и его независимости; наличие гражданских чувств; верность Отчизне; гордость за культурные и социальные достижения; наличие прочных знаний об историческом прошлом страны; соблюдение традиций, посвящение своей деятельности на благо и процветание Родины» [4, с. 20].

Д.М. Гусев понятие «патриотизм» характеризует как «ценностное отношение человека к своему Отечеству и малой родине, характеризующееся привязанностью к месту рождения, причастностью к истории и культуре своего народа, осознанием гражданской ответственности, основанной на традиционных семейных, духовных и нравственных ценностях российского общества» [Цит. по 3, с. 20].

Патриотическое воспитание ребенка — это сложный целенаправленный образовательный процесс, и в основе его лежит развитие нравственных чувств.

Козлова патриотическое воспитание понимает, целенаправленный процесс педагогического воздействия, цель которого обогащение знаний детей дошкольного возраста о Родине, формирование патриотических чувств, привитие эталонов нравственного поведения, становление чувства долга, развитие потребности приносить пользу 134–135]. Л.Е. Никонова народу и Отечеству [6, с. патриотическое воспитание как процесс усвоения наследия традиционной отечественной формирование отношения культуры, стране государству, где живёт человек [8, с. 53].

Как отмечает Н.Н. Леонова: «Патриотическое воспитание в образовательных организациях всех уровней, от дошкольного до высшего профессионального, осуществляется на основе отечественных традиций и современного опыта». Также автор отмечает, что «чувство патриотизма начинает зарождаться у ребенка с отношения к семье, к самым близким людям... Патриотизм для ребёнка — это корни, связывающие его с родным домом и ближайшим окружением, любовь к родным местам, гордость за свой народ...» [8, с. 3].

Целью патриотического воспитания является формирование основ патриотизма, как нравственной стороны личности, развитие личности как социально активного члена общества, становление человека, как личности, воспитание в нем духовности и гражданской ответственности, воспитание патриота, готового защищать интересы своей страны и трудится на его благо.

Патриотическое воспитание можно определить как формирование ценностного отношения к семье, родному краю, истории и культуре своего народа, своему Отечеству полагаем. При этом, одним из наиболее удачных методов формирования нравственных чувств у старших дошкольников, таких как доброжелательность, дружелюбие, взаимопомощь, коллективизм и ответственность, является метод проектов, который в большей степени направлен на развитие и обогащение познавательной сферы ребенка, позволяет раскрыться ребенку как личности, учит детей сотрудничать, оказывать помощь друг другу» [Цит. по 3, с. 20].

нашей точки зрения, одним из перспективных методов патриотического воспитания детей дошкольного возраста, является основывается проектная деятельность, которая на личностноориентированном подходе к обучению и воспитанию и способствует развитию познавательного интереса к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества. Именно проектная деятельность способствует пассивному накоплению детьми суммы знаний на овладение деятельности различными способами условиях В доступности информационных ресурсов.

Основоположниками проектного метода являются Дж. Дьюи и В. Килпатрик. Они рассматривали проект, как «деятельность, выполненная «от всего сердца», с высокой степенью самостоятельности

группой детей, объединенных в данный момент общим интересом» [Цит. по 10, с. 11].

Дж. Дьюи, Е.В. Иванова, В.Х. Килпатрик, Л.И. Лебедева понимают под методом проектов такую технологию проектного обучения, в основе которой лежит проблема и совместная деятельность. Ученые Н.А. Виноградова, Е.С. Полат и другие приближают метод проектов к системе обучения [1, с. 4].

В практике современных дошкольных организаций используются различные типы проектов, например Л.С. Киселева рекомендует исследовательско-творческие; ролево-игровые; информационно-практико-ориентированные; творческие [5, с. 12]. Указанные типы проектов легли в основу работы по воспитанию у детей чувства любви к Родине, родному краю.

Реализация проектной деятельности осуществлялась на базе «Детский сад № 78 «Исток». Данное дошкольное учреждение работает в инновационном режиме по проблеме «Взаимодействие детского сада и семьи по патриотическому воспитанию дошкольника», мы включились в работу инновационной площадки, сделав акцент на воспитание патриотизма у старших дошкольников через знакомство с родным городом.

Остановимся более подробно на реализации проекта «Мой город». Проект позволит детям лучше усвоить сложный материал через совместный поиск, делая познавательный процесс интересным и мотивированным. В основу проекта легли принципы принцип историзма, принцип германизации; принцип дифференциации; принцип интегративности; принцип синтеза.

Совместная работа детей и взрослыми над проектом послужила успешной основной для формирования у детей чувства любви и гордости за свой город.

Участниками познавательного проекта «Мой город» стали дети старшей группы «Городок», их родители, воспитатели, музыкальный работник. Длительность проекта — 1 год. Рассмотрим более подробно реализации данного проекта.

Цель проекта: формирование у детей знаний о прошлом и настоящем города Смоленска. Для нас важно было на данном этапе определить задачи проекта.

Задачи проекта: познакомить детей с историей возникновения города, его названием; сформировать у детей патриотические чувства любви и гордости за свой город, свою малую Родину и желание в будущем умножить ее красоту и славу; обогатить знания детей о воинской славе города Смоленска (город — воин, город — щит, город труженик и город — герой); расширить знания детей о памятных местах города; рассказать о знаменитых земляках нашего города, чем они прославили наш город,

почему улицы города названы их именами, а также с символикой нашего города (герб, флаг, гимн).

Проект начал свою работу с акции «Голубь Мира». В преддверии акции с детьми была проведена беседа, в ходе которой дети узнали, почему именно эта птица является символом мира. Дети совместно с педагогом составили поэтапный план работы по знакомству Голубя Мира с историей родного города Смоленска, его достопримечательностями, его героями.

С сентября 2018 года по апрель 2019 года были организованы и проведены музыкальные развлечения: «Мой город», посвященный 1155-летию Смоленска; «День Защитников Отечества»; «За загадками к бабушке и дедушке» (в Мини-музее старины на базе детского сада «Исток»).

Особый интерес у детей вызвала серия занимательных занятий: рисование — «Ожерелье Смоленска», аппликации — «Мой любимый город». Была проведена серия бесед на темы: «Улицы нашего города», «Герб города Смоленска», «День Победы» и другие. Проведены занимательный, интегрированные занятия на темы: «Ожерелье вся Руси — Смоленская крепостная стена», «Символика города Смоленска», «Смоленск — город-Герой», «Город Смоленск — моя малая Родина», «Наши знаменитые земляки».

Дети и родители с большим удовольствием совершили виртуальную экскурсию в библиотеку – «Знакомство с народным музеем К. В. Минина».

Реализация проекта нашла свое отражение не только в ходе организованной деятельности, но и процессе режимных моментов. Например, разучивание песен о Смоленске; заучивание стихотворений о Смоленске; народных игр, например: хороводная игра: «Смоленский лен»; рассматривание альбомов, открыток о Смоленске; чтение легенды о названии города; заучивание стихотворений смоленских поэтов о природе родного края. Дидактическая игра «Назови башни крепостной стены» познакомила воспитанников с архитектурными особенностями Смоленской крепостной стены, названиями башен, что в свою очередь обогатило сюжет строительных игр детей.

Совместно с родителями воспитанников был создан фотоальбом «Путешествуем по городу»; изготовлены лепбуки на темы: «Мои земляки», «Никто не забыт, ничто не забыто...», «Мой любимый город Смоленск», «Смоленск – город герой» и другие.

Нами на летний период совместно с детьми и родителями воспитанников запланирована серия пеших прогулок по памятным местам нашего города. С этой целью мы разработали серию Памяток для родителей, которые содержат необходимую информацию (историческую справку), а также методические рекомендации (о чем говорить с детьми, примерные вопросы для беседы и др.). Запланировали посетить памятники, посвященные нашим землякам: Н.Т. Твардовскому и его герою Василию

Теркину, Ю.А. Гагарину (на проспекте Гагарина), а также посещение музея Великой Отечественной Войны.

Можно сделать вывод, что дети и взрослые, являясь активными участниками проектной деятельности, начали проявлять интерес к событиям жизни города и отражать свои впечатления в продуктивной деятельности. Патриотическое воспитание детей — «очень деликатное явление в социальном развитии подрастающего поколения». Мы можем констатировать, что патриотизм формируется на определенном содержании, которое ребенок «постигает умом и сердцем», а информация, обогащенная эмоциями, порождает чувства (Т. Гризик).

Таким образом, проектная деятельность является инновационным видом деятельности и служит успешному формированию патриотизма у старших дошкольников.

Литература

- 1. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 64 с.
- 2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». URL: http://government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkH1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf
- 3. Гусев Д. А., Васильева К. В. Малая родина в патриотическом воспитании дошкольников // Молодой ученый. 2014. №21.1. С. 170–173. URL: https://moluch.ru/archive/80/13847/.
- 4. Жариков А.Д. Растите детей патриотами: книга для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 1980. 192 с.
- 5. Киселева Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода. М.: АРКТИ, 2011. 96 с.
- 6. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., исправ. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 416 с.
- 7. Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. 4-е изд. М.: Политиздат, 1982. 431 с.
- 8. Леонова Н.Н. Нравственно-патриотическое воспитание старших дошкольников: целевой практико-ориентированный проект. Волгоград: Учитель, 2016. 104 с.
- 9. Никонова Л.Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов. Минск: Народная асвета, 1991. 112 с.
- 10. Пелагейченко Н.Л. Метод проектов. История возникновения и развития / Н.Л. Пелагейченко // Педагогическая мастерская. Все для учителя, 2012. № 5. С. 7–12.
- 11. Патриотическое воспитание детей 4–7 лет на основе проектноисследовательской деятельности / авт.-сост. Н.М. Сертакова, Н.В. Кулдашова. Волгоград: Учитель, 2016. 116 с.
- 12. Чепикова Л.В. Воспитание основ нравственной культуры у детей 6–7 лет: учебное пособие / Л.В. Чепикова. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2015. 52 с.
- 13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: http://www.edunor.ru/fgos/fgos-dou.
- 14. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1987. 590 с.

психолого-педагогический факультет, 5 курс gordeewa.dgambl-solnce-65@yandex.ru; +7 985 155 81 29

Научный руководитель: Е.А. Колодовская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии

Особенности логопедической работы при моторной алалии у детей школьного возраста с расстройствами аутистического спектра

Методика логопедической работы при моторной алалии у детей с расстройствами аутистического спектра (PAC) младшего школьного возраста строится на основе следующих принципов:

- патогенетический принцип определяет зависимость коррекционновоспитательной работы от механизма нарушения при алалии с PAC;
- принцип учета нормального онтогенеза речи предусматривает последовательность формирования грамматических форм и конструкций, необходимых для создания основных звеньев речевого общения;
- принцип системного подхода предусматривает взаимосвязь между формированием лексико-грамматических, фонетических и фонематических компонентов речи;
- деятельностный принцип строится на отношениях между различными ситуациями окружающей действительности и фактами собственной деятельности ребенка посредством коммуникации;
- психолингвистический подход помогает создать стимулы, дать толчок, а в дальнейшем преодолеть как речевые, так и неречевые нарушения. [4, с. 202]

В.А. Ковшиков, предлагая систему преодоления нарушения речи при моторной алалии, справедливо утверждает, что ребенок усваивает язык от общего (целого) к частному, от простого (в содержании и форме) к сложному [3, с. 96]. Следовательно, основной задачей в коррекционной работе для логопеда будет создание таких условий, в которых ребенок в повседневной естественной деятельности самостоятельно сможет усваивать закономерности языка и выражать их доступными для него средствами. Логопед формирует у ребенка с РАС и моторной алалией знания типовых ситуаций и языковых средств их выражения. Как показывает мой опыт работы с детьми с РАС и алалией механическое слов нецелесообразно без звуков, соотнесения с определенной ситуацией или конкретным предметом и манипуляциями с ним. Логопедическая коррекционная работа делится на два этапа. В них входит лексическая, четыре подсистемы: синтаксическая, морфологическая, фонематическая.

На первом этапе, основная задача логопеда – сформировать речь, как средство общения, поэтому длительное время допускается неправильное

фонетическое произнесение слов ребенком (например, рисовать – _исова_, иду мыть – _ду мыт_). Но в дальнейшем необходимо учить ребенка произносить флексии правильно, так как они служат для связи слов в словосочетании или предложении.

На втором этапе целесообразно отрабатывать каждую «оппозицию» до полного усвоения ребёнком. Например, в начале «МЫ – ВЫ», затем переходить к «оппозиции» «НАШ – ВАШ».

Так как моторная алалия может проявляться у детей с РАС (1-2)выраженными сильно психопатологическими, интеллектуальными, неврологическими нарушениями, то при составлении СИПР для обучающегося необходимо учитывать особенности каждого из этих нарушений. Как утверждает И. М. Бгажнокова: «Именно специально организованное обучение позволяет достигать успехов в коррекции нарушений психологического и личностного развития детей и подростков с выраженным интеллектуальным недоразвитием». [2, с. 10]. В программе И.М. Бгажноковой «Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта» основной целью коррекционного обучения является развитие навыков коммуникативного поведения, социальное и эмоциональное развитие. Задачи оказания коррекционной помощи, согласно данной программе, можно сформулировать следующим образом:

- охрана жизни и здоровья ребенка, коррекция нарушений физического развития;
- формирование представлений о себе как «Я», значимой и равноправной личности для окружающих;
- формирование коммуникативных умений и социальных контактов с окружающими людьми, адекватного поведения в социальной среде;
- соблюдение правил нравственного поведения, необходимого для общения и сотрудничества;
- формирование социально бытовых, трудовых умений и навыков, обеспечивающих жизнедеятельность;
- формирование элементарных практических знаний об окружающем природном и социальном мире, способствующих социальной абилитации и адаптации;
- развитие творческих умений и чувств на основе доступных видов деятельности.

Обучение по программе И.М. Бгажноковой делится на четыре этапа. Основным этапом в системе начального школьного образования является третий — образовательный этап (от 8 до14 лет). Данный этап включает в себя элементарное предметное — практическое обучение и реализуется как в условиях школы, так и в условиях семьи. В результате коррекционного обучения оценивать объём знаний ребёнка по стандартным позициям (знания, умения, навыки) нецелесообразно. Учащихся с РАС и моторной алалией, так называемых «безречевых» педагог буквально ведёт за руку и его цель — сотрудничать, помогать ребёнку овладевать доступными

знаниями. Такие учебные умения, как освоение образов букв, печатная основа письма, различение цвета и формы, счёт предметов, соотнесение их с понятиями «много», «мало», «больше», «меньше», формируется на наглядно — практической, предметной основе с использованием игровых приёмов на каждом занятии. С учётом программы, некоторые учащиеся не освоят азбуку, письмо, счёт, но они научатся другим видам продуктивной деятельности: самообслуживание, правилам поведения и коммуникации, что важно для социальной адаптации.

самом начале обучения логопед должен выделить поведенческих нарушений, которые необходимо устранить. Вместе с тем необходимость восполнения множества *<u>VCТановить</u>* отсутствующих у данного ребенка. Перед логопедом встают важные вопросы: «С чего начать обучение? Следует ли мне бороться с одними чертами поведения или пытаться развивать другие?» Попытка устранить неадекватное или мешающее обучению поведение, для того чтобы "подготовить ребенка к обучению», как правило не работает без применения АВА терапии и вербально – поведенческого подхода [8, с. 48]. С точки зрения поведенческого анализа, обучение, невозможно пока не достигнут некий «подходящий момент». Но дети могут учиться в любой ситуации – хотя и не всегда тому, чему мы хотим их научить.

Речь – наиболее распространенная форма человеческого общения, однако у детей с РАС І группы и моторной алалией возможность использования речи просто отсутствует. Они нуждаются в альтернативной дополнительной коммуникации (АДК) в тот период, пока учатся говорить, либо использовать ее для того, чтобы дополнять свою речь и делать ее понятнее для коммуникативного партнера. Таким образом, АДК является дополнением или заменой устной речи. АДК означает, что индивидуум общается лицом к лицу с собеседником без использования речи. Жесты, графические и предметные символы, азбука Морзе, письмо – это примеры альтернативных коммуникации людей, форм способностью говорить. Графические символы включают все символы изображения, коммуникативные символы в виде картинок (Picture Communication Symbols, PCS). Определяют различные формы АДК – cпомощью вспомогательных средств и без помощи вспомогательных средств.

Коммуникация с помощью вспомогательных устройств включает все формы коммуникации (использование, какого-либо приспособления) – когда человек использует их в общении [5, с. 106].

Коммуникация без помощи вспомогательных устройств — человек продуцирует знаки общения, используя движения собственного тела (жесты).

Разделение на зависимую и независимую коммуникацию указывает на способ применения формы АДК и на вклад партнера в формирование высказываний человека с нарушениями.

Зависимая коммуникация — индивидуум с нарушениями зависит от другого человека (коммуникативного партнера) в формировании, интерпретации и формировании значения того, что он выражает.

Независимая коммуникация – когда сообщение полностью формируется самим человеком [5, с. 21].

PECS – эффективная методика АДК для обучения детей с РАС и моторной алалией. В начале обучения эта методика используется как зависимая коммуникация, а конечном итоге может рассматриваться как коммуникация. Система «картиночные коммуникации» происходит из США, изначально называлась «Ребус» и состояла из 950 пиктограмм и идеограмм (1979 г.). В 1985 г. появилась расширенная британская версия, которая стала называться «Микатон». Позднее, система «Ребус» была включена в систему символов «Виджит», которая состоит из более 7000 изображений (2010 г.). Существует сокращенная версия из 2400 изображений с более толстыми линиями и другими адаптациями [5, с. 31]. Исследования, в которых PECS сравнивали с другими видами вмешательства, показали, что дети осваивают РЕСЅ жестов. Существуют данные, язык предположить, что при использовании PECS речь быстрее и лучше развивается у детей, у которых есть эхолалии (Ganz, Simpson & Corbin-Newsome, 2008). В исследовании, посвященном использованию PECS в условиях школы, были сделаны выводы, что для того чтобы закрепить позитивный эффект от введения PECS, очень важно оказывать поддержку и помогать семье стимулировать и поддерживать полученные ребенком навыки [5, с. 62]. PECS дает детям с сильно ограниченными или отсутствующими навыками функциональной коммуникации (І группа РАС и моторной алалией) способ выразить себя, кроме того было заметно положительное влияние методики на развитие социального взаимодействия и уменьшение эпизодов нежелательного поведения. В основе обучения PECS лежат исследования и практика в области прикладного анализа поведения. Конкретные стратегии стратегии подкрепления, стратегии исправления ошибок и стратегии обобщения имеют важное значение при обучении каждому навыку. Кроме того, процесс обучения РЕСЅ полностью соответствует нормальному процессу развития речи: сначала ребенок учится тому, «как» общаться и каковы основные правила общения, а затем ребенок учится передавать конкретные сообщения. Дети, использующие PECS, вначале учатся общаться с помощью отдельных карточек, позже овладевают навыками комбинирования карточек и создают различные грамматические структуры и смысловые связи, выполняя множество коммуникативных функций.

В каком же случае обоснован выбор изображений как основного средства дополнительной коммуникации? В том случае, если помимо нарушений речевого развития, низкой речевой активности, нарушений речевой коммуникации у ребенка отмечаются выраженные трудности

подражания, недостаточность тонкой моторики, но при этом ребенок имеет достаточный уровень развития зрительного восприятия, в частности, он готов к соотнесению *изображения предмета и самого предмета* [5, с. 81]. Еще одна из причин для использования картинок заключается в том, что ребенок может узнать то, что изображено, и прореагировать на это. Однако узнавание предметов и действий само по себе не является целью, необходимо выяснить, помогают ли картинки ребенку выразить просьбу, сообщить о насущном.

точки вербально-поведенческого \mathbf{C} подхода, навык является первостепенным. выражения просьбы основным И основывается на удовлетворении потребностей, на мотивации. Ребёнок должен быть мотивирован, чтобы попросить о чём-то, таким мотивом может быть голод или желание прыгать на мяче. Например, ребёнок хочет выпить сока, он выражает просьбу и получает желаемое - выражение просьбы приносит немедленные плоды [2, с. 106]. Поэтому логопедических занятиях целесообразно использовать поведенческий подход, где выражение просьбы всегда подкрепляется незамедлительно – ребёнку отдают желаемый предмет или разрешают заняться прыжками на мяче.

В начале обучения по системе PECS рекомендуется использование фотографий предметов из окружающей структурированной среды [8, с. 13]. Например, родители фотографируют свою машину и пытаются научить ребенка использовать эту фотографию в качестве общего термина для понятия МАШИНА. То же может быть применимо с фотографиями мамы и папы для построения простого предложения, например, "Я хочу домой к маме". Однако изображение не должно быть привязано к «конкретному» и «привычному». Чтобы избежать смещения понятий фотографию самого ребенка необходимо использовать отдельно от фотографий близких людей или графических символов, обозначающими предметы или действия и т.д. Это послужит в дальнейшем, основой для построения целой фразы.

Так как основная цель обучения детей с РАС и моторной алалией — это достижение ими самостоятельности и высокого качества жизни, то для получения такого результата, логопеду необходимо использовать в своей коррекционной работе методику ТЕАССН, разработанную Эриком Шоплером. Комплексная программа ТЕАССН — это структурированное обучение детей с РАС. Программа была одобрена Министерством образования РФ к использованию в ОУ (Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ»). Структурированное обучение подразумевает под собой не только внутренне содержание программы (9 функциональных сфер и коррекция аномального поведения).

Имеющиеся у детей с РАС и моторной алалией разнообразные неязыковые расстройства усугубляют расстройства языковые

препятствуют проведению логопедической работы и усложняют её. Логопед должен учитывать неоднородную картину нарушений нервнопсихической деятельности и выбирать рациональные формы организации коррекционной работы. В случае нервно-психических нарушений работу следует направлять на формирование социально-приемлемого поведения.

Итак, особенностью логопедической работы при моторной алалии у детей с РАС школьного возраста является то, что язык рассматривается как функциональная система, предназначенная для коммуникации. То есть язык определяется как использующаяся человеком система знаков альтернативной коммуникации, направлена И на заучивание абстрактных грамматик, а на воспитание реальных процессов языковой деятельности. PECS подтвердила свою эффективность как методика АДК, особенно это актуально для первых трех шагов и при использовании на ранних этапах языкового развития, в большей степени стимулировала коммуникативное развитие у детей, у которых хуже были развиты навыки совместного внимания. При обучении АДК РЕСЅ лучший результат достигается в ситуации, когда окружение ребёнка поддерживает практику PECS. умеет правильно реагировать использования коммуникативные инициативы, создавать ситуации, в которых ребёнок мог бы использовать АДК и проводить обучение в процессе повседневного взаимодействия. Специфика аутизма и расстройств аутистического спектра заключается в уязвимости к неблагоприятным воздействиям среды, трудностях в приспособлении и нахождении адаптивных ответов.

Почти всегда ребенку с РАС и моторной алалией отягощенного интеллектуальными нарушениями нужна помощь, чтобы простраивать среду, ситуацию на следующий этап жизни. Программа И.М. Бгажноковой в период обучения в начальной школе помогает логопеду составлять СИПР с учётом индивидуальных особенностей нарушенного развития каждого из учащихся.

В соответствие с пунктом 2.9.1 ФГОС, СИПР имеет структуру, отличающуюся от структуры АООП, но разрабатывается на основе содержания АООП для конкретного ребенка и в доступном для него учетом его индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей [6]. Разрабатывается СИПР на текущий учебный год экспертной группой специалистов в тесной связи с обучающегося. Экспертная группа формируется родителями руководителем ОО, в неё включаются учитель класса, тьютор, учительлогопед, учитель-психолог, учитель-дефектолог, учитель физкультуры, учитель музыки др. После согласования, всеми участниками педагогического совета образовательной организации СИПР утверждается директором ОО и подписывается родителями обучающегося. Реализуется во взаимодействии специалистов и семьи в процессе обучения и воспитания.

В работе логопеда с детьми с РАС и моторной алалией, важно учитывать и оснащение логопедического кабинета, последовательность активностей на занятии, чётко структурированная среда. Программа ТЕАССН, вербально-поведенческий подход и АВА терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения – все эти методики помогают найти оптимальное решение данных задач. Как построить коррекционную работу? Выбрать одну методику или использовать все программы решает логопед, опираясь на патогенетический принцип, принцип нормального онтогенеза принцип системного речи, подхода, деятельностный принцип и психолингвистический подход.

Литература

- 1. Барбера М. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход: Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами. Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2014. 304 с.
- 2. Бгажнокова И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта Программно-методические материалы. М.: Владос. 2007. 211 с.
 - 3. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. СПб.: КАРО. 2006. 304 с.
- 4. Логопедия: учебник для вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. 3-е изд., доп. М.: Владос 2002. 680 с.
- 5. Течнер С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинф. 2014. 432 с.
- 6. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями от 19 декабря 2014 г. № 1599.
- 7. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М.: Теревинф. 2011. 416 с.
- 8. Шрамм Р. Детский аутизм и ABA: ABA (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2013. 208 с.

Н.Н. Дадыко,

психолого-педагогический факультет, 3 курс merksam1998@mail.ru; +7 915 648 57 50,

Научный руководитель: И.В. Полякова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии

Точность восприятия и самооценка: психологические особенности взаимосвязи

Актуальность исследования. На данный момент изучение самооценки сконцентрировано, в основном, на изучении её уровня. Для этого разработаны особые методические процедуры по изучению уровня

самооценки. Самооценка в юношеском возрасте имеет определяющее значение для установления особенностей её формирования и функционирования. В качестве одного из параметров, влияющих на формирование, на наш взгляд, является точность восприятия.

Точность восприятия важна для установления сфер профессиональной пригодности, терапии и психологической коррекции, диагностики психического развития индивида.

Целью нашего исследования является изучение взаимозависимости точности восприятия и уровня самооценки.

Предмет исследования: взаимосвязь точности восприятия личности и уровня самооценки.

Гипотеза: имеется взаимосвязь между точностью восприятия и уровнем самооценки.

Методы исследования:

- тензометрические измерения;
- анкетирование;
- методы математической статистики;

Самооценка связана с организацией результативного управления поведения человека. От уровня самооценки зависит эффективность взаимоотношений индивида с окружающими, требовательность к себе, его критичность, отношение к собственным победам и поражениям. Она тесно связана с уровнем притязаний человека, то есть со степенью сложности тех трудностей, которые человек ставит перед собой. Если строить причинно – следственный ряд, то точность восприятия выступает как причина, обусловливая уровень самооценки. С другой стороны, мы отдаём себе отчёт, что оба понятия выходят за пределы одной характеристики и представляют собой сочетанный результат большого числа факторов и качеств. По изучению самооценки проведено большое количество исследований и в основном данная переменная определялась через исследованиепритязания субъекта. Также изучалось то, как самооценка соотносится с ожиданием результата деятельности, как она меняется при овладении способами учебной работы, как самооценка связана со значимостью учебного предмета для индивида [1]. Оригинальность нашего исследования связана с тем, что в качестве детерминанты самооценки рассматривается точность восприятия.

В процессе онтогенеза самооценка, в свою очередь, начинает оказывать влияние на точность восприятия. Поскольку самооценка не только изменяется под влиянием различных факторов, но и оказывает влияние на прочие переменные, то мы можем предположить, что данный показатель будет влиять на точность перцепции личности. А на основании гипотезы, которую мы выдвинули, можно предположить, каким именно образом это будет реализовываться. Тогда в процессе исследования испытуемые с адекватной самооценкой должны показывать более точные результаты на приборе по измерению точности восприятия. Люди с

отклоняющейся от нормы самооценкой (завышенной или заниженной) напротив должны иметь весьма заметные отклонения от идеального результата [2].

Полученные в ходе теоретического анализа результаты потребовали практического подтверждения. С этой целью был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 13 студентов Смоленского Государственного Университета психолого-педагогического факультета в возрасте от 19 до 21 года. Эксперимент проводился в январе - феврале 2018 года.

Структура данного исследования включала три этапа:

1) Первый этап исследования, в ходе которого был проведён констатирующий эксперимент.

Для этого всех испытуемых изучались V психологические особенности восприятия заданного образца, то есть речь идет о тензометрических измерениях. Они осуществлялись попеременно правой и левой рукой на специально созданном приборе, предназначенном для измерения силы давления рук испытуемых (разработчик А.М. Черепанов, ведущий конструктор НИИ СТТ г. Смоленска). Он представляет собой корпус с габаритными размерами 35х5х5 сантиметров. На лицевой панели расположены четыре светодиода и один рычаг, измеряющий усилия испытуемых, создаваемые давлением больших пальцев кистей рук на датчик силы (рычаг). Для индикации измеряемой силы к корпусу прибора через специальный разъем подключается стрелочный вольтметр. Датчик силы выполнен на мосте из тензорезисторов (на датчике четыре). Усилия электрическое напряжение, которое преобразуются измеряется стрелочным вольтметром. Усилия измеряются от 0 до 20 ньютонов (что соответствует 1,5 кг).

В констатирующем эксперименте выявлялись психологические особенности зависимости точности восприятия от уровня самооценки.

На первом этапе эксперимента требовалось с помощью датчика силы,глядя на вольтметр, «загнать» стрелку вольтметра в красное поле и Затем прилагаемое усилие. вольтметрразворачивали запомнить испытуемый воспроизводил как можно точнее предыдущее усилие на датчик силы, соответственно не глядя на стрелку прибора. Задание производилось обеих рук испытуемого. Для ДЛЯ студентов доминирующей левой рукой данные записывались как для правшей (левая как правая). Эксперимент повторялся дважды в состоянии спокойного эмоционального бодрствования И эмоционального возбуждения. Состояние эмоционального возбуждения достигалось с помощью физических упражнений, прыжками на месте в течение одной минуты. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 Результаты испытуемых (точность восприятия)

	Список	Ошибка воспроизведения образца			a
№	испытуемых	до стресса		после стресса	
		правая рука	левая рука	правая рука	левая рука
1	2	3	4	5	6
1	Д.Н.	0.01	0.08	0.06	0.13
2	П.А.	0.05	_	0.08	_
3	С.Ю.	0.01	0.01	0.14	0.13
4	Ю.Ю.	0.17	0.11	0.26	0.23
5	B.C.	0.09	_	0.88	_
6	Р.Л.	0.03	0.10	0.55	0.41
7	Ю.В.	0.14	0.15	0.04	0.16
8	3.Д.	0.16	0.11	0.03	0.16
9	Т.Д.	0.11	0.14	0.23	0.17
10	H.T.	0.85	0.43	1.28	0.63
11	Щ.И.	0.52	0.17	0.54	0.48
12	Б.В.	0.10	_	0.28	
13	Л.К.	0.12		2.13	
	<u>x</u>	0.182	0.145	0.5	0.278

Из таблицы 1 следует, что динамика изменения точности результатов разных рук в разных психических состояниях отличается. Выявлено, что в состоянии спокойного бодрствования испытуемые демонстрируют более точные результаты. Можно, сравнить: показатели правой и левой руки испытуемых, замечая, что у ведущей руки результаты точнее, но результаты испытуемых в состоянии психоэмоционального напряжения демонстрируют меньшую точность. Это означает, что в процессе обучения студенты оперируют неточными образами, что, естественно, снижает качество обучения.

Понятно, что это объясняется, межполушарной асимметрией, то есть, при осуществлении одних психических функций ведущим является левое полушарие, а других – правое полушарие мозга. К примеру, сегодняшний день считается, что у правшей левое полушарие головного мозга играет преимущественную роль в речи, чтении, письме, мышлении, выступает временем как правое полушарие ведущим слуха, невербальной памяти, критичности. Согласно эволюционной теории асимметрии «...латеральная асимметрия возникает в результате асинхронной эволюции полушарий мозга и контролируемых ими сторон тела».

2) На втором этапе исследования осуществлялась диагностика выявления уровня самооценки с помощью экспресс-диагностики уровня самооценки. Методика направлена на выявление уровня самооценки

личности. Быстрота проведения и обработки результатов является одним из главных преимуществ данной методики.

Уровень самооценки по своей структуре не является статичным, поскольку он меняется с развитием личности самого человека. В процессе формирования самооценки у индивида изменяются практически все представления о самом себе, а также эмоционально-ценностное отношение к себе. Это ведёт к изменению содержания и способа выработки самооценки, а также меры участия, непосредственно в поведении. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 Результаты испытуемых (экспресс-диагностика уровня самооценки)

Список испытуемых	Уровень самооценки	Баллы
2	3	4
Д.Н.	Низкий, близкий к	50
	среднему	
П.А.	Низкий, близкий к	48
	среднему	
С.Ю.	Низкий	102
Ю.Ю.	Низкий	71
B.C.	Средний	40
Р.Л.	Низкий	68
Ю.В.	Низкий, близкий к среднему	48
3.Д.	Низкий, близкий к	49
Т.Д.	Низкий	73
H.T.	Низкий	107
Щ.И.	Низкий	60
Б.В.	Низкий	66
Л.К.	Низкий	59
x -	Низкий	65
	2 Д.Н. П.А. С.Ю. Ю.Ю. В.С. Р.Л. Ю.В. З.Д. Т.Д. Н.Т. Щ.И. Б.В.	2 3 Д.Н. Низкий, близкий к среднему П.А. Низкий, близкий к среднему С.Ю. Низкий В.С. Средний Р.Л. Низкий В.С. Средний Р.Л. Низкий Б.В. Низкий, близкий к среднему Н.Т. Низкий Н.Т. Низкий В.В. Низкий Л.К. Низкий

Как видно из таблицы 2, среднее значение уровня самооценки по группе (х) – низкое. Такой результат по уровню самооценки не является предпочтительным, так как человек с низкой самооценкой может работать не в полной мере своих возможностей в некоторых жизненных ситуациях, учитывая период диагностики испытуемых

3) На третьем этапе исследования в ходе определялась особенности взаимосвязи полученных результатов с помощью методов математической статистики. Задача корреляционного анализа сводится к установлению направления (положительное или отрицательное) и формы (линейная, нелинейная) связи между варьирующими признаками, измерению ее тесноты, и, наконец, к проверке уровня значимости полученных коэффициентов корреляции [4, 5].

Соотнесение результатов исследования и анализ взаимосвязи точности восприятия и уровня самооценки показали прямую связь между переменными, а также коэффициент корреляции по сравнению правой руки без состояния стресса/после стресса и уровня самооценки 0.162 и 0.037 соответственно, что по шкале Чеддока интерпретируется, как слабая взаимосвязь между переменными. Тем временем как коэффициент корреляции (по сравнению левой руки без состояния стресса/после стресса и уровня самооценки) 0.304 и 0.358 соответственно, что по шкале Чеддока означает умеренную взаимосвязь между переменными. Таким образом, выдвинутая в начале исследования гипотеза о наличии связи между точностью восприятия и самооценкой верна.

В ходе проведенного исследования личности в конце была установлена умеренная взаимосвязь, которая была выявлена между точностью восприятия и уровнем самооценки с помощью методики «экспресс-диагностика уровня самооценки» и прибора для измерения точности восприятия индивида. Данное исследование рассматривается нами как пилотажное и требует более глубокого исследования данной например, проблематики (поскольку, A.B. Селезнёвой получены свидетельствующие высокой результаты 0 точности взаимосвязи восприятия нервно – психической устойчивости).Полагаю, исследование взаимосвязи точности восприятия и уровня самооценки может быть перспективным при более детальном исследовании.

Литература

- 1. Ершов Б.Б. Нарушения перцептивной организации психической деятельности больных шизофренией//Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2011. № 5. С. 107–114.
- 2. Клиническая психология / Сост. И общ. ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2013. 157 с.
- 3. Полякова И.В., Селезнёва А.В. Психологические особенности взаимосвязи сенсорно-перцептивной сферы и нервно-психической устойчивости личности. Смоленск: СмолГУ, 2016. С. 7.
- 4. Полякова И.В. Психологические особенности взаимосвязи точности восприятия и стиля саморегуляции поведения // Творческое наследие Э.В. Ильенкова и современность. 2016. № 2. С. 70–77.
 - 5. Шиффман Х.Р. Ощущение и восприятие. 5-е изд. СПб.: Питер, 2003. 942 с.

В.В. Жаринова,

психолого-педагогический факультет, 2 курс магистратуры lerazharinova@yandex.ru; +7 920 303 55 42

Научный руководитель: Н.И. Грюцева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Теоретические аспекты проблемы формирования первоначальных представлений о профессиях у детей 6—7 лет

Социально-экономические условия развития нашей страны образования подготовку ориентируют систему на высококвалифицированных специалистов во всех сферах общества. В этой актуализируется необходимость подрастающего поколения к выбору и успешному вхождению в мир профессионалов. Несомненно, чем раньше начинается работа формированию профессионального самоопределения, тем в большей степени можно прогнозировать благополучие, удовлетворённость жизнью и личностный рост индивида.

Истоки зарождения профессионального самосознания, направленного на трудовую деятельность, лежат в дошкольном детстве. В рамках преемственности по профориентационной работе детский сад является первоначальным звеном в единой непрерывной системе образования. Именно в дошкольном возрасте дети начинают знакомиться с огромным миром профессий, у них формируются основы становления индивидуальных качеств.

Ранняя профессиональная ориентация детей старшего дошкольного возраста – это широкое поле деятельности для психологов, воспитателей и инновационное и ещё малоизученное направление дошкольной педагогике. О необходимости формирования в этом возрасте готовности к профессиональному самоопределению говорится в работах Зеера, E.A. Климова, A.K. Марковой, H.C. В.И. Тютюнника и других учёных. Так, Н.С. Пряжников отмечает: «Самоопределение развивается вместе с развитием самого человека ... самоопределяться маленький ребенок, может даже еще не выговаривающий слово «самоопределение» [4].

По мнению Э.Ф. Зеера, дошкольный возраст является периодом первоначального, аморфного профессионального и личностного самоопределения [1, с. 106]. Исследователи Е.А. Климов и В.А. Бодров, предлагая периодизацию развития человека, отводят дошкольному возрасту вторую стадию в своей системе, где основными методами профессионального самоопределения выступают профессиональноролевые игры, при помощи которых происходит изучение «основных

смыслов» человеческой деятельности и кроме этого ознакомление с различными профессиями (игры во врача, в шофера, в продавца...). Как раз в возрасте 3-7 лет, когда дошкольник осваивает в форме игры содержание трудовой и профессиональной деятельности, происходит бурное становление растущей личности.

Анализ научных работ свидетельствует о том, что формирование предпосылок к профессиональному самоопределению в детском возрасте является одной из актуальных проблем на этапе дошкольного детства. И решается эта проблема, в первую очередь, посредством приобщения дошкольников к труду и формирования у них представлений о профессиях.

В современной науке проблема знакомства детей дошкольного возраста с трудом взрослых раскрывается в работах многих учёных: Н.Е. Вераксы, М.В. Крулехт, В.И. Логиновой, Л.А. Мишариной, В.Г. Нечаевой, А.Ш. Шахмановой и других. При этом следует выделить разные подходы исследователей к процессу формирования первоначальных представлений о профессиях у дошкольников.

Так, С.А. Козлова и А.Ш. Шахманова предлагают знакомить детей с тружениками, с их отношением к труду, считают важным формировать представления о том, что профессии появились в ответ на потребности (нужно приготовить обед, довести груз). М.В. Крулехт, В.И. Логинова делают акцент: на формирование представлений о содержании труда, о продуктах деятельности людей различных профессий; на воспитание уважения к труду. По мнению Е.Н. Вераксы и Т.С. Комаровой, важно знакомить детей с теми видами труда, которые наиболее распространены в конкретной местности. В исследованиях Логиновой выявлены стадии формирования представлений дошкольников о мире профессий. Она полагает, что: «представления об окружающей действительности формируют фундамент человеческого элементом выступают главным В структуре рассматриваются как внутреннее условие становления ее социальной ориентированности, отношения к миру» [3, с. 148].

Согласно С.А. Козловой, у дошкольников важно развивать и поддерживать интерес к миру взрослых, знакомить их с разнообразием профессиональной деятельности и личностными качествами взрослых людей. Исследователи П.А. Маркова и В.Г. Нечаева считают, что лучшим способом формирования у дошкольников представлений о профессиях является экскурсия. По мнению Р.И. Жуковской, В.Г. Нечаевой, Е.И. Тихеевой, формирование у ребёнка представлений о профессиях должно осуществляться в игре и игровых ситуациях. Такой же вывод нашёл своё глубокое подтверждение в результатах исследования В.П. Кондрашова.

Как видим, работы учёных свидетельствуют о том, что проблема формирования первоначальных представлений о профессиях у детей 6–7 лет в определённой степени разработана в науке. Однако, анализируя

теоретические исследования и практический опыт работы организаций дошкольного образования, можно определить наличие противоречия объективной необходимостью раннего формирования представлений о мире профессий у дошкольников и недостаточной разработанностью научно-теоретических основ ранней профориентации, отсутствием системной работы по формированию у дошкольников представлений о мире профессий и основ самоопределения. Сказанное свидетельствует об актуальности формирования у дошкольников системы знаний о профессиях, развития их интересов и отношений к определённым видам деятельности. При этом, как подчёркивает Н.С. Пряжников, не простое знакомство детей многообразием ценно профессионального мира взрослых, но и очень важно оказывать содействие формированию позитивного отношения у детей дошкольного возраста к труду взрослых.

Формирование представлений у ребенка о различных профессиях чтобы навязывать ребенку модель В TOM, профессионального будущего, а в первую очередь, основной целью всевозможными знакомство ребенка c видами труда, многообразием профессий, чтобы В дальнейшем облегчить самостоятельный, осознанный выбор, опираясь на полученный пласт знаний. И чем более широкий спектр разнообразных умений, знаний и навыков приобретет ребенок в детском возрасте, тем качественнее он будет оценивать свои потребности, возможности и способности в старшем возрасте.

Согласно В.П. Кондрашова, под психолого-педагогическими особенностями формирования у ребенка первых представлений о профессиях можно понимать:

- психологический механизм доминирования исторически сложившихся социальных типов и форм деятельности;
 - среду социального развития;
 - ведущую деятельность в данном возрасте;
- бессознательные процессы при формировании проектов жизненного пути;
- формирование профессиональной составляющей личностного образа дошкольника [2, с. 31].

Несомненно, развитие ребенка как психическое, так и психологическое протекает по той схеме, которая существует в обществе, определяется типами и особенностями деятельности, характерными для данной ступени развития общества. Вследствие этого дети на этапах разных исторических эпох развиваются по-разному. Уровни, формы и виды психического развития определяются не биологически, а социально. Социальная среда выступает источником развития. Основные условия усвоения социального опыта ребёнком — это активная и конструктивная

деятельность ребенка, а также общение со взрослыми людьми (Л.С. Выготский, А.К. Маркова, В.С. Мухина, О.Е. Смирнова и др.).

Посредством формирования представлений о мире профессий у детей 6-7 лет происходит первое профессиональное самоопределение личности ребенка. Дети интересуются миром взрослых профессий и их трудом. Эти аспекты можно проследить в работах Н.В. Алешиной, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, С.А. Козловой, Т.С. Комаровой, В.И. Логиновой, Н.С. Пряжникова и других учёных.

В нормативно-правовых документах дошкольного образования определены следующие задачи, которые следует решить в аспекте исследуемой нами проблемы:

- сформировать первоначальные и предельно разнообразные представления о мире профессий;
- сформировать положительное отношение к трудовой деятельности и к профессиональному миру;
- дать возможность попробовать собственные силы в разнообразных видах деятельности.

Основными направлениями работы с детьми дошкольного возраста при формировании у них представлений о мире профессий являются:

- профессиональное информирование (то есть обеспечение детей дошкольного возраста информацией о мире профессий);
- профессиональное воспитание (то есть формирование у дошкольников трудолюбия, интереса к труду).

Такие направления требуют руководства со стороны взрослых, и эти процессы осуществимы в условиях дошкольной образовательной организации благодаря применению определённых форм, методов и приёмов работы с детьми.

Отметим, что формы и методы работы с дошкольниками, направленные на формирование первоначальных представлений о мире профессий, — это классические методы воспитания и обучения для детей данного возраста:

- игровые (разнообразные игры: сюжетно-ролевые, дидактические, режиссёрские, подвижные, игровые ситуации, имитирующие профессиональную деятельность, развлечения).
- словесные (разговоры, беседы на профессиональную тематику с использованием игровых типовых персонажей и наглядности, изучение детской художественной литературы);
- практические (знакомство с хозяйственно-бытовым трудом, профессиональные пробы);
- наглядные (экскурсии, наблюдение определенных трудовых действий людей различных профессий, рассматривание и анализирование картин и иллюстраций профессиональной направленности).

Применяя разнообразные приемы, методы и средства по формированию первоначальных детских представлений о людях разных

профессий с учетом принципа интеграции образовательных областей, а также с учётом возрастных особенностей детей, обеспечивается формирование мышления ребёнка, установление простых связей и отношений, формируется интерес к профессиональной деятельности взрослых.

- В ряде исследований Н.Н. Захарова, В.П. Кондрашова, В.Г. Нечаевой, В.И. Логиновой рассматриваются психолого-педагогические условия эффективного формирования первоначальных представлений о профессиях у детей 6-7 лет. К таким условиям относятся:
- расширение кругозора детей о ценности различных профессий, о важности труда в жизни человека;
- включение дошкольников в сюжетно-ролевые игры профориентационной направленности;
- создание профориентационной предметно-развивающей среды в ДОО;
- привлечение родителей к процессу формирования представлений о профессиях у детей;
- повышение профессиональной компетентности педагогов ДОО в аспекте психолого-педагогического сопровождение процесса формирования первоначальных представлений о профессиях у детей 6–7 лет.

Рассмотрим названные условия подробнее.

Расширение кругозора детей о мире профессий следует осуществлять путём проведения коротких бесед, мини-рассказов о современных профессиях, обязательно сопровождая такую работу наглядными материалами. Беседа или рассказ должны быть проведены на языке ребёнка дошкольника и включать в себя такие моменты, как: история возникновения профессии; содержание труда; профессиональноважные качества, необходимые при работе по этой профессии.

В аспекте рассматриваемой проблемы целесообразно в мероприятия, проводимые в ДОО, систематически включать сюжетно-ролевые игры, сценарий которых предполагает «проживание» ребенком профессиональной роли. В процессе таких игр происходит обмен ролями, что повышает заинтересованность детей к разнообразным особенностям профессии, в которую играют дошкольники. В некоторых моментах педагогу следует корректировать процесс игры, не допуская того, чтобы долгое время один ребенок находился в одной роли. Постоянно роли играющих способствуют увеличению изменяющиеся информации о содержании и признаках профессии.

Успешная реализация всех форм и методов работы с детьми по формированию первоначальных представлений о профессиях, невозможна без правильной организации, соответствующей возрастным особенностям профориентационной предметно-развивающей среды. Оборудование предметно-развивающей среды в целях формирования первоначальных представлений о профессиях у ребёнка может быть представлено:

- демонстрационным материалом для ознакомления детей с профессиями;
- игрушками и ролевой атрибутикой для организации профориентационных сюжетно-ролевых игр;
 - дидактическими играми по профессиональной тематике;
- полиграфической продукцией (художественная литература, раскраски энциклопедии);
- собранием загадок, поговорок, пословиц, скороговорок, стихов, считалок, песен, аудио- и видеопродукций о труде, профессиях.

Важнейшей составляющей ранней профориентации является включение родителей в этот процесс. Для этого возможно использовать разнообразные формы работы:

- проведение родительского собрания на тему: «Знакомим детей с миром профессий»;
 - организация экскурсий на рабочее место родителей воспитанников;
- проведение дня родительских профессий, когда в детский сад приглашаются родители и рассказывают о своих профессиях;
 - проектная деятельность соответствующей тематики и т.п.

Такая совместная деятельность педагогов с родителями позволит добиться хороших результатов по формированию у детей первоначальных представлений о профессиях.

Таким образом, обобщая вышеизложенный материал, можем сказать, что формирование первоначальных представлений о профессиях у детей 6-7 лет – это актуальная проблема, которую необходимо решать с учетом требований современного общества, это важное направление работы дошкольной образовательной организации. Ознакомление детей с миром профессий, с трудом взрослых осуществляется в течение всего периода получения воспитанниками дошкольного образования и должно быть всевозможных формах и методах работы реализовано взаимодействии Проводимая родителей И педагогов. профориентационная работа дает возможность ненавязчиво приблизить детей к важному выводу о том, что трудовая и профессиональная деятельность являются одной из самых значимых сфер жизни каждого человека.

Литература

- 1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. 256 с.
- 2. Кондрашов В.П. Формирования представлений о мире профессий в условиях игровой деятельности дошкольников: диссертация... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2001. 182 с.
- 3. Логинова В.И. Формирование представлений о труде взрослых / В.И. Логинова, Л.А. Машарина // Дошкольное воспитание. 1978. № 10. С. 24–27.
- 4. Пряжникова Е. Ю. Профориентация. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 496 с.

психолого-педагогический факультет, 4 курс ielizavietaz97@mail.ru; +7 915 653 31 28

Научный руководитель: И.Д. Егорова, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования

Изучение однородных членов предложения в начальной школе

Понятие *однородные члены предложения* — одно из ключевых понятий русского синтаксиса. Прочное усвоение его содержания обеспечивает эффективное формирование пунктуационных умений, вот почему так важно понимать, какие методические решения существуют в современной науке и используются в школьной практике.

Поскольку ключевым для нашей статьи является понятие однородные члены предложения, необходимо обратиться к его трактовкам. Наиболее распространённым является определение, данное лингвистом Н.С. Валгиной: «Однородными являются члены предложения, связанные сочинительными отношениями занимающие одинаковую И синтаксическую позицию в предложении. В ряду однородных членов равноправие обнаруживается компонентов, ИХ смысловая грамматическая независимость друг от друга при условии, однако, их логической и лексической сопоставимости. Такие члены предложения связаны перечислительными, сопоставительными или разделительными отношениями. Вместе с тем однородные члены объединяются одинаковым синтаксическим отношением к одному и тому же члену предложения» [1, c. 2051.

Тема «Однородные члены предложения» традиционно начинает изучаться в 4 классе, так как к этому моменту у учащихся должны быть сформированы базовые представления о предложении, его ключевых признаках, а также наличествовать умения, связанные с выделением главных и второстепенных членов предложения, а также установлением грамматической и смысловой связи между ними. Названные знания и умения рассматриваются как фундамент, на который опирается пунктуационная грамотность учащихся. Именно по этой причине однородные члены предложения являются объектом изучения во всех без исключения учебниках, адресованных младшим школьникам.

Признавая необходимость изучения понятия *однородные члены предложения*, авторы УМК реализуют различные подходы к отбору и структурированию как теоретических сведений, так и языкового материала.

Чтобы увидеть, чем отличается рассмотрение этой темы в разных программах, мы проанализировали следующие УМК: «Школа России»,

«Гармония» и «Перспективная начальная школа». В результате убедились, что объём знаний об однородных членах, подлежащих усвоению, в них неодинаков.

Первой ступенью в изучении темы является, что логично, знакомство с определением понятия. Чтобы им овладеть, школьники должны осознать, через какое родовое понятие оно вводится и какими видовыми признаками обладает. Так, в УМК «Школа России» (В.П. Канакина, В.Г. Горецкий) даётся следующая формулировка: «В предложении может быть несколько членов предложения, которые отвечают на один и тот же вопрос и относятся к одному и тому же слову. Такие члены предложения называются однородными». В УМК «Гармония» видим аналогичную по содержанию трактовку: «Члены предложения, которые связаны с одним и тем же словом (другим членом предложения) и отвечают на один и тот же вопрос, называются однородными членами» В определении, данном в учебнике УМК «Перспективная начальная школа» (М.Л. Каленчук, Н.А. Чуракова и др.) появляется уточнение, которое не раскрывается позже: одинаково однородные. «Члены предложения, которые одинаково относятся к одному и тому же члену предложения, называются однородными (одинаково однородными)».

В учебниках названных УМК сообщается, что однородными могут быть и главные, и второстепенные члены. Также четвероклассники узнают, что в предложениях однородные члены могут соединяться только перечислительной интонацией; а также и союзами А, НО, И. После этого осваиваются правила постановки знаков препинания при однородных членах.

Но существуют и некоторые различия. Так, только в учебнике «Русский язык» В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого (УМК «Школа России») сообщается, что однородные члены могут иметь при себе зависимые слова.

М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко (авторы УМК «Гармония») дополняют перечень союзом *не только, но и.* Кроме того, предписания сформулированы более конкретно: союз **и** требует особого внимания, при соединении однородных членов запятая чаще всего не ставится. Отсюда учащиеся делают вывод, что существуют такие случаи, когда перед союзом и запятая нужна. Также сообщается, что противопоставление в предложении нужно выделять голосом.

Школьники, работающие по учебнику «Русский язык» М.Л. Каленчук, Н.А. Чураковой (УМК «Перспективная начальная школа»), поставлены перед необходимостью научиться разграничивать понятия однородные и неоднородные определения. Стоит отметить, что их содержание раскрывается в ходе целенаправленных наблюдений над специально подобранным языковым материалом. Как показали последующие наблюдения, при квалификации определения школьники действуют преимущественно на интуитивной основе. Также в учебнике

говорится, что есть случаи, когда перед союзом u нужна запятая (но об этих случаях учащимся не сообщается).

Обращает на себя внимание и тот факт, что в УМК «Гармония» и «Перспективная начальная школа» учащиеся определяют вид второстепенных членов (дополнение, определение, обстоятельство), тогда как в УМК «Школа России» информация о видах второстепенных членов дана лишь в ознакомительной форме в рубрике «Страничка для любознательных».

Поскольку понятие *однородные члены* характеризуется высокой степенью абстрактности, оно нуждается в визуализации, средством которой являются условные обозначения. Так, в УМК «Гармония» и «Школа России» вводится условное обозначение однородных членов: О. В учебниках названных УМК внутри указывается синтаксическая роль слова в предложении (например: *вт.ч.*, *подл.* и т.п). А в УМК «Перспективная начальная школа» информация о функции слова представлена с помощью условных обозначений: волнистой, пунктирной линий, а также линии «пунктир – точка».

Далее покажем, какова типология заданий, предусматривающих отработку умений, связанных с однородными членами предложения.

Так, в учебнике «Русский язык» В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого (УМК «Школа России») большая часть заданий нацелена на то, чтобы четвероклассники формулировали обоснование постановки запятых. Немало упражнений и в нахождении однородных членов, графическое обозначение их зависимости от того или иного члена предложения, определение синтаксической функции.

Большая самостоятельность учащихся при выполнении заданий предусмотрена В учебнике «Русский язык» M.C. Н.С. Кузьменко (УМК «Гармония»): школьники должны не только найти однородные члены, но и самостоятельно расставить знаки препинания в предложениях, в которые они входят. При анализе этого учебника мы обнаружили задания, которых нет в других УМК: это задания, имеющие выраженную коммуникативную направленность: они ставят учащихся перед необходимостью обнаруживать и исправлять речевые ошибки в предложений однородными построении c членами. Кроме четвероклассникам встречаются дающие возможность задания, упражняться в осознанном выборе союзов между однородными членами.

Учебник другого УМК — «Перспективная начальная школа» — содержит, как и рассмотренные выше, упражнения на нахождение однородных членов и определения их синтаксической роли в предложении. Однако здесь представлены и задания, которые позволяют отработать усвоение понятий однородные и неоднородные определения.

Нельзя не отметить и тот факт, что только в учебниках УМК «Гармония» и «Перспективная начальная школа» представлены задания, на материале которых осваивается общеучебное умение — работать с

учебником и дополнительной литературой (отыскивать необходимую информацию по теме «Однородные члены»).

Для того, чтобы выяснить, как протекает процесс усвоения младшими школьниками понятия однородные члены предложения и овладение пунктуационными умениями, связанными с их оформлением на письме, мы провели экспериментальное исследования. Оно проходило на базе МБОУ «Средняя школа № 37» г. Смоленска в 4^д классе (УМК «Школа России»), где обучается 26 человек.

Ключевая задача констатирующего этапа эксперимента состояла в том, чтобы проверить знания учащихся об однородных членах предложения, установить, усвоены ли ими ключевые признаки, проверить умения в расстановке запятых в предложениях с однородными членами. Средством проверки выступали тесты, состоявшие из пяти заданий.

Как показал анализ полученных результатов, самое большое количество ошибок было допущено четвероклассниками в том задании, предусматривало выбор предложения c однородными второстепенными членами. На основании этого мы сделали вывод о том, что далеко не все четвероклассники различают главные и второстепенные однородные члены. Многие определили однородные сказуемые как однородные второстепенные члены: На озере лебеди отдыхали, кормились, плавали (верный ответ: Яркое солнце освещало лес, траву и горы). Также много ошибок ученики сделали при выборе предложения с однородными сказуемыми. В основном ученики, допустившие ошибку, выбрали ответ с однородными определениями: С дерева медленно падали жёлтые, красные, коричневые листья (правильный ответ: Сердитая хозяйка взяла свою метлу и вымела из кухни дерущихся котят). Были ошибки и при выполнении задания на указание предложения, в котором неправильно запятые. В основном ребята выбрали предложение: расставлены Улыбнулось солнышко, выглянуло из-за туч и покатилось по небу (верный ответ: Отдыхают тетерева кормятся клюют берёзовые почки, гуляют под деревьями.) Возможно, данная ошибка связана с непониманием правил постановки запятой перед союзом и в предложениях разных типов осложнённых однородными членами, соединяющимися этим одиночным союзом, и в сложных, части которых соединены союзом и.

Несколько неправильных ответов допустили в задании на указание предложения, в котором верно расставлены знаки препинания. Правильный ответ: *Улетают на юг стрижи*, *зяблики*, *жаворонки*.

Однако нельзя не отметить, что теоретические знания об однородных членах сформированы у участников эксперимента прочно: лишь одни ученик допустил ошибку, связанную с выбором верного определения этого понятия. Однако, как показывают представленные выше данные, знания не трансформированы пока у четвероклассников в осознанные умения. Разрешение этой проблемы стало главной задачей формирующего этапа эксперимента.

Для её реализации нами было разработано и проведено 10 фрагментов уроков. Будучи ограниченными форматом статьи, приведём в качестве примера один из них.

- Посмотрите на слайд. Закончите предложения, вставьте нужный по смыслу союз (a, но, u). Расставьте знаки препинания:
- 1) В осенние дни школьники сажают ягодные кустарники (фруктовые деревья). 2) Поднялся сильный ветер (не разогнал тучи). 3) Ребята читали сказку (не басню). 4) Месяц светит (греет). 5) Туча пришла (дождя не принесла).
- Прочитайте предложения, в которых однородные члены соединены союзом но.
 - В какое предложение вы включили союз *и*?
 - Какие предложения содержит союз *a*?
 - Прочитайте то предложение, в котором нет запятой.

Большинство учащихся допустили ошибки в расстановке союзов. Это свидетельствует о том, что они не понимают смыслоразличительной функции союзов. Допускали и пунктуационные ошибки, например: «Туча пришла, и дождя не принесла. Поднялся сильный ветер, и не разогнал тучи».

Самые частотные ошибки мы разобрали совместно, учащиеся, выполнившие задание верно, обобосновали выбор союзов и постановку запятых. Остальные исправляли ошибки в тетрадях.

Необходимо отметить, что все четвероклассники принимали активное участие в работе над темой: «Однородные члены». Мы заметили, что учащимся эта тема интересна, они хотят её изучать, совершенствовать свои знания и умения. Несмотря на возникающие трудности при выполнении заданий, ученики настойчиво «искали» правильные ответы. Постепенно прослеживалось улучшение работы детей. Ответы становились чёткими и структурированными. Появился познавательный интерес в изучении синтаксиса русского языка.

Чтобы проверить, какова эффективность проведённого нами обучения, был организован контрольный этап эксперимента. Его участникам были предложены задания, аналогичные тем, которые выполнялись на этапе констатации, но с привлечением более сложного языкового материала.

Как показал анализ детских работ, самое большое количество ошибок было допущено при выполнении задания, требующего указать предложение с однородными подлежащими. Незначительная часть учащихся выбрала предложение: Он хотел купить карандаши, ручки, краски, которое не отвечает требованию задания. Ошибка допущена вследствие неверного определения четвероклассниками синтаксической роли однородных членов, что провоцируется неразличением форм винительного и именительного падежей.

Встретились единичные ошибки в выполнении задания, которое предписывало выбор предложения с однородными второстепенными членами: в качестве ответа было выбрано предложение с однородными подлежащими: В лесу растут рыжики, маслята, опята. Правильный ответ: Из листьев, из травы выглядывают грибы.

Всего два ученика неверно указали предложение, в котором верно расставлены знаки препинания. По их мнению, не имеется пунктуационных ошибок в предложении: *Березы, клёны, и орешник в октябре стали золотыми*. Ребята забыли, что запятая перед союзом *и*, который соединяет однородные члены, чаще всего не ставится.

Только в одной работе мы обнаружили одну ошибку, связанную с нахождением предложения, содержащего нарушения правила постановки запятой при однородных членах. В качестве такого предложения ученик указал: *Мальчики играли, купались и загорали на каникулах*. Причиной её возникновения является незнание соответствующего правила.

Примечательно, что все участники контрольного эксперимента безошибочно выполнили задание, предписывающее выбор определения понятия однородные члены предложения.

Таким образом, сравнение результатов констатирующего и контрольного тестирования продемонстрировало «прирост» умений, связанных с выделением однородных членов предложения и их пунктуационным оформлением. Этот результат был достигнут благодаря включению в процесс обучения заданий, направленных на:

- формирование умения находить однородные члены в предложениях;
 - определение их синтаксической роли;
 - составление предложений с однородными членами;
 - совершенствование умения в постановке знаков препинания;
 - развитие умения работать со схемой;
 - обучение осознанному выбору союзов;
 - тренировку в исправлении речевых ошибок.

Однако данная тема оказалась для школьников достаточно сложной, о чем свидетельствуют ошибки, спровоцированные смешением предложений с однородными главными и второстепенными членами предложения, хотя большая часть упражнений в УМК «Школа России», по которой обучаются дети, нацелена именно на нахождение однородных членов и определение их синтаксической роли. Это говорит о том, что предлагаемых заданий недостаточно, чтобы сформировать прочные умения выделения однородных членов в соответствии с их ролью в предложении.

Литература

1. Валгина Н.С. Современный русский язык: Синтаксис: Учебник / Н.С. Валгина. 4-е изд., испр. М.: Высш. шк., 2003. 416 с.

А.И. Игнатова,

психолого-педагогический факультет, 2 курс Игнатова А.@mail.ru; +7 905 699 70 40

Научный руководитель: Н.М. Брунчукова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования

Вклад С.А. Рачинского в развитие математического образования на Смоленщине

Общеизвестно, без прошлого нет будущего. Поэтому одной из важнейших задач развития любой науки является изучение и переосмысление знаний и опыта, накопленных предыдущими поколениями.

Особое место среди наук с богатой историей занимает педагогика, которая была, есть и остается «научной основой» грамотной передачи знаний от поколения к поколению.

Вместе тем, не подлежит сомнению и тот факт, что одним из определяющих условий познания и осознания важности педагогической истины выступает неразрывная связь современности с историей педагогики, что определяет значимость педагогического наследия, требует уважительного отношения к нему, побуждает к активному его использованию в процессе формирования современного педагогического сознания.

Кроме того, необходимо учитывать, что в советский период вклад «буржуазных просветителей» в теорию и практику обучения не всегда «адекватно» оценивался: «классовый подход искусственно ограничивал источниковую базу исследований педагогики в России рубежа XIX – XX в.в., исключая в ней самое важное, существенное, что неизбежно вело к искажению историко-педагогической действительности до неузнаваемости» [1, с. 21].

Таким образом, за пределами научного осознания оказалась богатейшая и интереснейшая часть педагогического наследия, которая вобрала в себя многовековой опыт обучения и воспитания подрастающего поколения.

К числу таких ученых, чьи труды были незаслуженно забыты на десятилетия, принадлежит Сергей Александрович Рачинский.

Имя этого педагога известно не только отечественной педагогике, но и за ее пределами. Для нас же его идеи, мысли об образовании дороги вдвойне: они «зарождались и претворялись» в жизнь на Смоленской земле.

Сергей Александрович Рачинский родился в 1833 году, в селе Татеве Бельского уезда в старой дворянской усадьбе, где и провел все свое детство. Сюда же он и вернулся, выйдя в отставку.

Малая родина стала для педагога той «живительной влагой», которая позволила по-новому взглянуть на жизнь крестьян, понять роль образования в их судьбе, почувствовать интерес к деятельности учителя, желание изменить процесс обучения и воспитания ребенка: сделать его увлекательным, значимым для него. Иными словами, найти место в «новой» жизни, деятельность по душе. Его жизнь наполнилась яркими красками, смыслом.

Именно здесь Сергей Александрович смог воплотить в жизнь сформулированные им цели и задачи, которые должна решать школа, как образовательное учреждение. «Эта школа по своему характеру и содержанию обучения во многом явилась продолжением школы, построенной еще в допетровскую эпоху», — пишет в своей книге «Четыре портрета: С.А. Рачинский, В.П. Вахтеров, Х.Д. Алчевская, К.И. Вентцель» М.Е. Стеклов [6, с. 10], когда люди различных сословий имели возможность получать равное образование. В основе такого равенства лежало «церковное руководство» образованием, где во главу угла воспитания ставился Закон Божий.

Педагог придерживался взглядов о необходимости «реставрации старой школы». «Именно церковная школа, по замыслу татевского учителя, будет местом встречи искусства, религиозного в своей основе, с цельным гармоническим мировосприятием», — констатирует О.Е. Майорова, целью исследования которой был анализ педагогических взглядов ученого [2, с. 70].

По мнению Сергея Александровича, школа – это не только источник образования, но и воспитания по законам православия.

В 1875 году С.А. Рачинский открыл в Татеве свою школу. Школьное двухэтажное здание, «опоясанное цветником», было расположено напротив церкви.

Оборудование классной комнаты также было объектом специального внимания со стороны Сергея Александровича: иконы, таблицы славянских букв, молитвы и картины из священного писания. Особое место занимал большой снимок с изображения Богоматери («Богоматерь, несущая миру спасение», Киевский Владимирский собор) работы В.М. Васнецова подаренный школе автором.

Стены классной комнаты были украшены работами учащихся Татевской школы, среди которых были первые работы известного в будущем художника Николая Петровича Богданова-Бельского.

Здесь же были шитые полотенца, которые с любовью и трепетом собирались педагогом.

В одной из стен, которая была практически полностью стеклянная, находились комнатные растения, цветы.

Возле школы был разбит сад и огород, где работали ученики: выращивали овощи, ягоды.

Следует отметить, что крестьянские дети не только получали образование в Татевской школе, питание, но и медицинскую помощь, что не было распространено в то время.

Содержание школы стало серьезным материальным бременем для Сергея Александровича. Так, Константин Петрович Победоносцев, в то время обер-прокурор Святейшего синода, Член Государственного совета, в письме к царю Александру III писал: «Этот человек замечательный. Все, что у него есть, и все средства своего имения он отдает до копейки на это дело, ограничив свои потребности до последней степени. Кроме школ он устроил у себя специальную больницу...» [3, с. 5].

В основу системы воспитания и обучения детей Сергеем Александровичем были положены нравственно-религиозные начала, без которых, как считал педагог, невозможно сформировать истинного христианина.

Наряду с Законом Божьим, сведения религиозного содержания учащиеся получали при изучении и других предметов.

Ученый рассматривал нравственно-религиозное воспитание не как самоцель, а как средство формирования православного самосознания, национальной гордости и патриотизма.

Одним из обязательных требований Сергея Александровича было проведение занятий не сухим, нудным языком, а живо, в яркой интересной форме, задушевно.

Образование в Татевской школе было построено по законам классического образования, но с учетом специфики народной начальной школы. Умственное развитие ребенка было основной задачей школы С.А. Рачинского.

В качестве важной составляющей для решении поставленной задачи педагог рассматривал обучение крестьянских детей математике.

В тот период, «до школы Рачинского», в обучении математике господствовала методика, предложенная Василием Андриановичем Евтушевским, основанная на необходимости подготовительной работы в изучении свойств чисел в пределах 100, а затем с опорой на эти знания – действий над ними.

Сергей Александрович считал, что более эффективно положить в основу преподавания арифметики изучение арифметических действий, а затем, опираясь на полученные знания и умения, упражняться в решении задач (как в устной форме, так и письменной).

Опыт работы учителя позволил ему понять чему и как надо учить крестьянских детей математике.

Важность практической значимости получаемых знаний и формируемых умений определили содержание программы по арифметике: действия с целыми числами (сложение, вычитание, умножение и деление); простые геометрические фигуры; величины (длина, масса (вес), объем, время, денежные единицы).

Главной задачей — развитие логического мышления, привитие детям умения думать, рассуждать не только в школе при решении учебных задач, но и в жизни.

Особое место в разрешении поставленной задачи отводилось устному счету.

«Главная цель, поставленная Сергеем Александровичем, состояла в том, чтобы научить детей устному счету, который был необходим крестьянину в обыденной жизни, в торговле, при проведении земледельческих работ» [6, с. 18].

Вот как сам С.А. Рачинский пишет о любви своих воспитанников к устному счету: «Ребята задумали перещеголять друг перед другом быстрым и точным умножением и делением на доске многозначных чисел, не поддающихся устному счету. ...Эти припадки обыкновенно случались вечером» [5, с. 62-64].

Более того, определяя задания для выполнения, педагог зачастую исходил из знаний и жизненного опыта ребенка. Так, в своем учебнике «1001 задача для умственного счета. Пособие для учителей сельских школ» Сергей Александрович предлагает для решения задачи следующего содержания:

- 1. «Я каждое воскресенье раздаю нищим по 77 копеек. Сколько я раздаю в год?»
- 2. «Я за 100 рублей купил 16 десятин пашни по 13 рублей и 7 десятин леса. Что стоит десятина леса?»
- 3. «Торговец каждый месяц продает по фунтам 5 пудов сахару. За пуд он платит 5 рублей, а продает фунт по 15 копеек. Сколько он получает барыша на сахаре в год?» и др. [4].

Такие задания, естественно, очень нравились учащимся. Более того, дети сами предлагали учителю сюжеты для задач из крестьянской жизни.

Умение выстроить процесс обучения таким образом, чтобы дети с удовольствием выполняли в уме достаточно серьезные математические вычисления, делало методику С.А. Рачинского востребованной. В школу приезжали педагоги и других губерний для того, чтобы перенять его опыт. Результаты обучения «ставили в тупик» «взрослых образованных» коллег.

Так, Александр Дмитриевич Воскресенский, оставшись заменять Сергея Александровича и получив от него задачи для решения, был немало удивлен их сложностью для устного выполнения. Тем не менее, учащиеся прекрасно справились с заданиями. Они не только быстро справились с работой, но и объяснили, как они рассуждали. При этом, как отмечает Воскресенский, в уме дети умножали такие числа, которые он смог бы умножить только на бумаге.

Сам процесс умственной работы очень интересно представлен на картине Николая Петровича Богданова-Бельского.

Учитель сидит в сторонке, как бы не принимая участия в активном поиске результата. Ученики получили задание и по мере его выполнения

подходят к Сергею Александровичу. Если ответ, сообщенный учителю, верный, то ребенок становится справа от учителя, если нет, то слева.

На переднем плане напряженное лицо мальчика говорит об активной умственной деятельности.

Интересно отметить, что на картине нет равнодушных лиц детей. Абсолютно все заняты работой: обдумывают решение учебной задачи.

Сам педагог рассматривал эти последние уроки, как урок – отдых.

Именно эта картина Н.П. Богданова-Бельского, ученика Сергея Александровича, к которому педагог относился как к сыну, «Устный счет в народной школе С.А. Рачинского» со временем стала определенным символом Татевской школы.

«В классе», «У дверей школы», «Вступительный день», «Сельская школа» и другие картины Николая Петровича раскрывают многообразие школьной жизни крестьянских детей.

Таким образом, работа Татевской школы, сам факт ее появления и жизнеспособности, эффективность полученных результатов говорит о возможности и необходимости реставрации исконно русского образования.

По образцу школы Сергея Александровича в округе открылось еще несколько школ.

Работы С. А. Рачинского («Заметки о сельских школах», «Народное искусство и сельская школа», «Из записок сельского учителя» и др.), результаты его методических исследований были высоко оценены со стороны современников. По образцу Татевской школы в России вплоть до революции 1917 года массово открывались церковно-приходские школы.

В настоящее время труды Сергея Александровича Рачинского получили «второе рождение», а его имя снова становится известным, и не только в педагогических кругах.

Настоящий ученый, подвижник, который все свои моральные, материальные и духовные средства отдавал детям; неутомимый труженик, который превозмогая болезни и старость, все силы положил «на алтарь образования» крестьянских ребятишек; чуткий и внимательный воспитатель, направляющий обучающихся на путь жизни по-христиански.

Глубокий патриотизм педагога, его верность народным идеалам и Отечеству, стремление построить истинно народную школу принимаются его современниками и нашим поколением как высокий гражданский подвиг татевского учителя.

Девизом жизни С.А. Рачинского являются Слова из Евангелия, начертанные на его памятнике: «Не хлебом единым жив будет человек, но всяким словом, исходящим из уст Божиих».

Литература

1. Егоров С.Ф. Методологические аспекты развития педагогики в России конца XIX — начала XX вв. /Педагогические и политико-правовые проблемы

образования в России конца XIX – начала XX вв. Сборник статей. М.: Москва-Институт теории образования и педагогики РАО, 2000. 123 с.

- 2. Майорова О.Е. Московский петиметр (Из истории русского утопизма) // Лица. Библиографический альманах. М. СПб. 1994.
- 3. Письма Победоносцева к Александру III / с предисловием М.Н. Покровского; Центрархив. Т. II. М.: Новая Москва. 1926.
- 4. Рачинский С.А. 1001 задача для умственного счета. Пособие для учителя. С-Петербург: издание Училищного Совета при Святейшем Синоде. 1899. 88 с.
 - 5. Рачинский С.А. Сельская школа. Москва. 1891.
- 6. Стеклов М.Е. Четыре портрета: С.А. Рачинский, В.П. Вахтеров, Х.Д. Алчевская, К.И. Вентцель. Москва, Вердикт Смоленск, Траст-Имаком, 1995. 160 с.

А.И. Максименкова,

психолого-педагогический факультет, 4 курс maksimenkova.97@mail.ru; +7 920 300 98 50

Научный руководитель: О.О. Харченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования

Грамматическое моделирование как средство формирования морфологических умений младших школьников

Овладение основами русской грамматики сопряжено для младших школьников со значительными трудностями. Причина их возникновения объективна: грамматические понятия, подлежащие усвоению, обладают высокой степенью абстрактности, являясь «своего рода вторым этажом абстракций, надстраивающимся над уже обобщенными значениями слов и предложений» [1, с. 207]. Данное обстоятельство накладывается на особенности детского мышления — конкретного и тяготеющего к учёту лексического значения единиц языка и игнорированию их обобщённых признаков. Как следствие — грамматические представления младших школьников фрагментарны, зачастую эклектичны, лишены системности.

Поиск методических решений, направленных на «связывание» этих представлений в единый комплекс, приводит к необходимости использовать в процессе обучения такие приёмы, которые позволят учащимся увидеть связи, зависимости, отношения между единицами как одного, так и разных уровней языковой системы. Одним из таких приёмов, безусловно, является моделирование.

Вынесенный в заголовок статьи термин *грамматическое моделирование* нуждается в уточнении. Будучи многозначным, в контексте нашего исследования он трактуется как приём формирования грамматических умений, с одной стороны, и как процесс построения грамматической модели – с другой. Обсуждаемая на уроке модель должна,

во-первых, отражать обобщённые признаки конкретного грамматического понятия, во-вторых, демонстрировать его связи и отношения с другими рядоположенными понятиями.

Проверке того, как моделирование влияет на формирование у младших школьников морфологических умений, было посвящено проведённое нами на базе МБОУ «СШ № 27 им. Э.А. Хиля» экспериментальное исследование. Его участниками стали 29 четвероклассики из 4^а класса, которые обучаются по системе Л.В. Занкова.

На первом – констатирующем – этапе был проверен исходный уровень сформированности морфологических умений учащихся. Как показал анализ полученных результатов, две трети четвероклассников допустили разнообразные ошибки, в частности, в формообразовании слов разных частей речи; не смогли решить грамматико-орфографические задачи, обосновать выбор той или иной буквы; нарушили закономерности использования слов разной частеречной принадлежности в текстах разных сказанного основании онжом сделать четвероклассники не осознают всей полноты признаков основных частей речи – имени существительного, имени прилагательного, глагола, наречия. имеющихся обеспечить систематизацию У школьников грамматических представлений, нами были разработаны задания с использованием грамматических моделей.

Включаемые в уроки грамматические модели были распределены на три типа: полностью заполненные, частично заполненные, незаполненные. Выбор модели того или иного типа определялся выполняемой моделью функцией: введения нового знания, актуализации изученного, обобщения представлений. Так как центральной темой, изучаемой участниками эксперимента в период преддипломной практики, была тема «Наречие», то главным предметом осмысления при работе с моделями были свойства наречия как лексико-грамматического разряда слов. Однако, как было сказано выше, мы стремились реализовать установку на упорядочение сложившихся к этому моменту у четвероклассников грамматических представлений, поэтому в поле зрения были включены единицы не только морфологического, но и других уровней языковой системы.

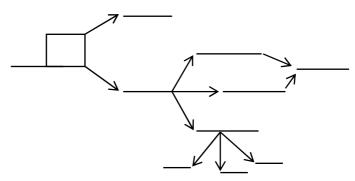
Поскольку одним из ключевых признаком наречия является его неспособность изменяться, первой решаемой нами с помощью моделирования задачей стала актуализация знаний учащихся о возможностях формообразования слов разных частей речи.

четвероклассникам МЫ предложили сделать морфологический анализ слова час, после чего обобщить сведения о том, как изменяются имена существительные. Когда обнаружилось, что сделать вывод ученикам трудно, мы предъявили две модели и попросили определить, какая ИЗ них соотносится cизменениями существительных, а какая – имён прилагательных. После ответа на этот вопрос четвероклассники заполнили модели, вписав те грамматические сведения, которые показывают, что первая часть речи способна изменяться по числам и падежам, а вторая — ещё и по родам. При сравнении этих моделей учащиеся должны были придти к принципиально важному выводу о том, что категория рода для имени прилагательного является словоизменительной, а для имени существительного — нет.



На этом этапе важно разграничить представления о роде имени существительного как неизменяемая категория.

Парадигма изменения глагола гораздо сложнее, что нашло отражение в модели, которая помогает составить о ней целостное представление.

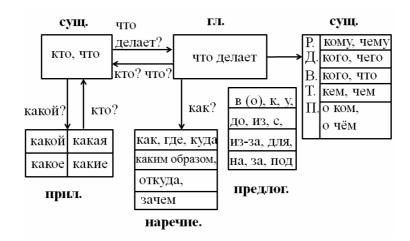


Актуализированные с помощью моделей знания детей о специфике изменяемых частей речи подготовили переход к следующей ступени – обобщению представлений о наречии как части речи, которая не обладает способностью изменяться. Этот существенный признак был отражён на двух из четырёх моделях, которые не требовали, в отличие от предыдущего задания, заполнения.

Какие из этих слов могут быть наречиями? Почему?

$$a) \neg \bigcirc \land \qquad b) \neg \bigcirc \boxed{\qquad } \Gamma) \bigcirc \boxed{\qquad }$$

Ещё один показатель неизменяемости наречия — невозможность употребляться с предлогом — отражали частично заполненные модели из следующего задания:



Есть два слова, каждое из которых заканчивается буквой о. Какой частью слова является буква о в первом случае, если слово употреблено с предлогом, а второе без него? Выдели эту часть слова и объясни свой ответ.



Поскольку решение этой задачи требовало более глубокого понимания законов грамматической сочетаемости, далеко не все ученики (только около 10%) справились с нею.

С помощью следующего задания мы проверили, сформированы ли у четвероклассников представления не только о морфологических признаках наречия, но и о его синтаксических возможностях.

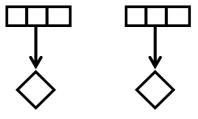
В предложении есть два обстоятельства, которые оканчиваются на букву о. Первое отвечает на вопрос косвенного падежа, а второе —нет. Выдели в одном из них окончание -о, а в другом суффикс -о.



Как показал анализ детских работ, больше половины учащихся (64%) способны разграничить морфологические признаки имени существительного и наречия.

Модели, требующие заполнения, оказались полезными и при проверке знания учащимися орфографических правил, связанных с написанием суффиксов -*a* и -*o* в наречиях, образованных приставочным способом.

Заполни модели: в верхней части каждой из них запиши приставки, а под стрелкой – суффикс -а или -о



Практически все ученики (92, 5%) заполнили эти модели безошибочно, что говорит о прочном усвоении ими правила написания суффиксов наречий.

Чтобы встроить знания учащихся о наречии в систему уже имеющихся представлений о других частях речи, о выполняемых ими функциях, на завершающей стадии констатирующего эксперимента его участникам было предложено завершить создание морфологической модели предложения.

Подводя итоги констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу что, работая с моделями, объектом которых является наречие, продемонстрировали определённый школьники сформированности умения абстрагироваться от лексического значения слов и способность устанавливать связи и отношения, в которые вступает данная часть речи. Однако, как представляется, процесс формирования языковой абстракции ещё далёк от завершения. Чтобы предоставить четвероклассникам возможности для дальнейшего развития необходимых применением интеллектуальных умений cграмматического моделирования, был проведён обучающий эксперимент. На этом этапе объектами моделирования стали твёрдый (как сигнал присутствия в слове [й□]) и мягкий (как графический символ, выполняющий на письме самые функции обозначения разнообразные OT мягкости ДО показателя грамматического значения слова) знаки. Именно многофункциональная обеспечивает широкие ЭТИХ графем возможности моделирования. Далее покажем, какие именно модели были использованы нами в обучающем эксперименте.

Чтобы обобщить соединить в сознании учеников орфограмму *правописание слов с разделительным твёрдым знаком* с морфемным и фонетическим составом слова, в котором она имеет место, мы разработали такое задание:

Рассмотри модель слова.

а) На какой звук – гласный или согласный – заканчивается	
приставка в данном слове?	
б) Каким звуком – гласным или согласным – начинается корень?	
в) Есть ли в этом слове [й□]?	

Как было сказано выше, один из признаков сформированности способности к языковым обобщениям – умение отвлечься от лексического значения слова, чтобы сосредоточить внимание на его грамматическом значении, которое, как известно, выражается в русском языке с помощью окончания. Для развития этого умения мы предложили четвероклассникам следующее задание.

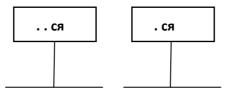
Рассмотри модели глаголов. Добавь по две буквы в каждую модель, чтобы восстановить окончания слов.

	Ь		Ь						
Определи грамматические признаки слов.									
Общие:		•							
Различные:									

Помимо обучающей задачи, это задание решало и развивающую, предоставляя возможности для осуществления операций сравнения, обобщения и классификации.

Следующая модель, включённая в обучающий эксперимент, актуализировала представления четвероклассников о ещё одной орфограмме, связанной с правописанием глаголов, в состав которых входит постфикс -ся.

Какой форме глагола соответствует каждая модель? Вставь пропущенные буквы.

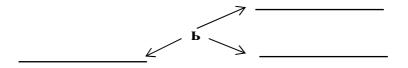


Заполнение этой модели позволило учащимся совершить «опредмеченные» действия, результатом которых становится закрепление в сознании четвероклассников зависимости между грамматической формой (инфинитив или 3 л., ед. или мн.ч. наст.или буд. вр.) и наличием / отсутствием мягкого знака.

Систематизировать знания учеников о том, показателем каких грамматических форм может выступать мягкий знак, позволила следующая модель, которая требовала

Заполни пропуски в модели.

Определи, слова каких изменяемых частей речи оканчиваются *Б*? ____ В каких формах слова могут заканчиваться *Б*?



Будучи ограниченными рамками статьи, мы не имеем возможности описать содержание и результаты контрольного эксперимента. Ограничимся констатацией: при работе с моделями разных типов четвероклассники продемонстрировали умение сосредоточиваться на

обобщённых грамматических признаках слов разных частей речи, устанавливать между ними связи, обнаруживать отношения. Главным фактором, обеспечившим эффективность экспериментальной работы, является предоставляемая моделированием возможность «материализовать» сложные интеллектуальные действия, которые осуществляются при освоении закономерностей русской грамматики.

Литература

1. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация. 2013. С. 206–210.

К.А. Полякова, психолого-педагогический факультет, 4 курс kpolyakova90@mail.ru; +7 951 707 86 49

Научный руководитель И.В. Полякова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии

Точность восприятия и чувство неполноценности: психологические особенности взаимосвязи

Актуальность данной темы определена тем, что социальный заказ ставит целью развитие высокого уровня компетентности в юношеском возрасте, которая обусловлена параметрами, существующими в реальности. Среди множества факторов, которые оказывают влияние на изменение экзистенциальной компетентности, можно выделить точность восприятия, которая обеспечивает адекватность перцепции и чувство неполноценности, связанное с переживанием собственной несостоятельности в решении проблемных задач.

Объектом исследования является взаимосвязь точности восприятия и чувства неполноценности в юношеском возрасте. Предмет исследования составили их психологические особенности.

Цель исследования: выявить и обосновать взаимосвязь между точностью восприятия и чувством неполноценности в юношеском возрасте.

В качестве гипотетического выдвинуто предположение о том, что точность восприятия и степень выраженности чувства неполноценности взаимосвязаны.

В целостной структуре формирования и функционирования психики и её обуславливающих, перцепция занимает одно из ведущих значений. Её определяют как основу познания [3, 5]. И функционирует восприятие по средствам формирования образа внешней среды.

Перцепция характеризуется не только созданием образа конкретной ситуации, но и общим представлением об окружающем мире. В целостном отражении мира всегда присутствуют составляющие, которые в данный момент не отвечают никаким потребностям организма или личности. Психический образ создается «с резервом». В целом, восприятие состоит из множества элементов. Таким образом, складывается целостная перцептивная система функционирования психики человека, эффективность которой обеспечивается точностью перцепции.

Точность восприятия — это соответствие созданного образа особенностям реального объекта внешнего мира. Она является важной составляющей получения, обработки и выстраивания представлений об окружающем мире. Она влияет не только на создание образа внешнего мира, но и на формирование «Я-концепции». Которая составляет основу личности и мировоззрения и, при последующим искажённым формировании, может трансформироваться в комплекс неполноценности.

Юношеский возраст, в ходе которого осуществляется долгосрочное профессиональной занятости, уточняется сценарное планирование программирование и обобщается структура социальных ролей, является решающим для изменения комплекса неполноценности. Механизмом стабилизации такого феномена является точность восприятия, которая обеспечивает адекватность ориентировки в социокультурном контексте, то есть человек отражает то, что есть реально во вне, а не свои внутренние переживания. Однако, в большинстве случаев, изменения влекут за собой ухудшения в виде развития других комплексов, которые останавливают нормальное развитие личности [4]. Искажения связаны, во-первых, с условиями, в которых осуществляется перцептивная деятельность и, воразвития, операциональными вторых, уровнем особенностями, интеллектом, а также с другими отличительными характеристиками.

Под комплексом (чувством) неполноценности, традиционно понимается, совокупность психологических и эмоциональных ощущений человека, выражающихся в чувстве собственной ущербности и иррациональной вере в превосходство окружающих над собой [1, с. 119]. Чувство неполноценности имеет свою структуру и состоит из чувства вины, совестливости и социальной удовлетворённости.

В качестве гипотезы выдвинуто предположение о том, что точность восприятия и степень выраженности чувства неполноценности взаимосвязаны. Исследование проводилось в 2 этапа. В нём приняли участие 20 студентов Смоленского Государственного Университета психолого-педагогического факультета в возрасте от 17 до 23 лет, среди них 2 юношей и 18 девушек.

На 1 этапе проводилось исследование особенностей взаимосвязи точности восприятия и степени выраженности чувства неполноценности. Для изучения были использованы следующие методы:

Тензометрические измерения.

Анкетирование.

Для проведения исследования точности восприятия был использован испытуемым прибор, позволяющий воспроизводить заданный экспериментатором образец с опорой и без опоры на показания вольтметров. Во время исследования, испытуемых просили, смотря на вольтметр, оказывать усилие на рычаг измерителя для получения заданной отметки. Участник запоминал свои тактильные ощущения, затем во 2 раз, уже не ориентируясь на показания вольтметра, воспроизводил образец. Повторение данного эксперимента проводилось 4 раза: сначала правой рукой, левой рукой в спокойном бодрствовании. Затем создавались стрессовые условия, при помощи использования физических нагрузок, которые состояли из прыжков с высоким подниманием колен, в течение 2 минут. После чего опять проводилось измерение правой и левой руки в ситуации стрессогенного фактора влияния психоэмоционального возбуждения.

На втором этапе эксперимента проводилась диагностика уровня чувства неполноценности, при помощи методики «Шкала Адлера». Исследуемым были даны 5 шкал, на которых просилось отметить результат, в виде процентного соотношения. После чего у каждого испытуемого высчитывалось процентное соотношение между шкалами. Важными, для исследования, были шкалы 1 и 5. Однако для полного и тщательного анализа учитывались все шкалы: позиция испытуемого, уровень самооценки в целом, целостность и разорванность самооценки и степень разрыва реальной и желаемой самооценки.

В итоге, была составлена таблица с показателями 1 этапа эксперимента, и высчитывалась корреляция между каждым компонентом исследования точности восприятия и уровнем чувства неполноценности, при помощи формулы коэффициента корреляции Пирсона.

В итоге, была установлена средняя положительная корреляция (0,6).

На 2 этапе проводилось исследование особенностей взаимосвязи структурных компонентов чувства неполноценности и точности восприятия.

Для изучения были использованы следующие методы:

Методика «Шкала совестливости» (В.В. Мельников, Л.Т. Ямпольский).

Методика определения социальной неудовлетворённости (Л.Ю. Субботина).

Методика «Воспринимаемый индекс вины» (адаптирована Е.П. Ильиным).

Методика «Шкала совестливости» (B.B. Мельников, Л.Т. Ямпольский) представляет собой 14 пунктов, представляющих собой утверждения, имеющие экзистенциальный смысл. Испытуемым предлаганаиболее ется отметить именно те, которые, ПО его мнению, соответствующие стратегии поведения.

Методика определения социальной неудовлетворённости (Л.Ю. Субботина) представляют собой список структур взаимодействия и существования человека. Испытуемому предлагается оценить по 5-балльной шкале по значимости каждый пункт.

«Воспринимаемый Методика индекс (адаптирована вины≫ Е.П. Ильиным) представляет собой список фраз и слов, которые люди использует для того, чтобы описать свои чувства в различных ситуациях. В первом случае, испытуемому предлагается выбрать то, которое наиболее подходит для описания эмоционального состояния на данный момент. Bo втором случае, выбирается слово, наиболее описывающее аффективный компонент во время переживания чувства вины.

В итоге, была составлена таблица с показателями 2 этапа эксперимента, и высчитывалась корреляция между каждым компонентом исследования точности восприятия и структурным уровнем чувства неполноценности, при помощи формулы t-критерия Стьюдента. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 Результаты испытуемых (1)

Код	Пр.рука	Лев.рука	Пр.рука	Лев.рука	Чув-во	Совест.	Соц.неуд.	Индекс
Уч.	(до	(до	(после	(после	неполн.		-	вины
	стресса)	стресса)	стресса)	стресса)				
Α	0.15	0.4	0.23	0.35	0.25	11	11	0.55
Б	0.03	0.39	0.11	0.32	0.2	3	33	1.65
В	0.04	0.04	0.1	0.05	0	10	35	1.75
Γ	0.09	0.38	0.01	0.12	0.14	5	22	1.10
Д	0.35	0.17	0.09	0.35	0.15	11	38	1.90
Е	0.05	0.05	0.04	0.1	0	6	18	0.90
Ж	0.29	0.18	0.26	0.57	0.08	9	16	0.80
3	0.11	0.18	0.14	0.05	0.05	9	9	0.45
И	0.04	0.04	0.1	0.08	0.2	6	36	1.80
К	0	0.11	0.02	0.0	0.1	7	26	1.30
Л	0.02	0.09	0.04	0.06	0.25	6	5	0.25
M	0.08	0.12	0.05	0.1	0.1	10	30	1.50
Н	0.15	0.18	0.05	0.03	0.5	12	17	0.85
О	0.05	0.01	0.09	0.11	0.1	13	34	1.70
П	0.15	0.14	0.13	1.47	0.1	8	9	0.45
P	0.05	0.11	0.03	0.13	0.1	9	26	1.30
С	0.07	0.16	0.01	0.05	0.4	13	34	1.70
T	0.04	0.2	0.04	0.02	0.1	9	32	1.60
У	0.15	0.4	0.23	0.06	0.25	11	11	0.55
Φ	0.03	0.39	0.11	0.35	0.2	3	33	1.65

Таблица соотнесения результатов испытуемых состоит из восьми блоков: код участника, результаты испытуемых по ошибке воспроизведение образца (точность восприятия), результаты тестирования по «Шкале Адлера» (уровень чувства неполноценности), результаты

методики «Шкала совестливости», результаты методики определения социальной неудовлетворённости и результаты методики «Воспринимаемый индекс вины» (чувство вины). В левой части таблицы представлены показатели тензометрических измерений до и после стресса. Для анализа результатов был использован метод математической статистики, а именно, t-критерий Стьюдента.

В итоге была установлена положительная связь (8.3, 9.1, 9.2, 9.7, 9.8, 12.5, 12.6).

Для интерпретации результатов взаимосвязи была использована таблицы значений коэффициента корреляции Пирсона и t-критерия Стьюдента.

Наименьшая корреляционная связь существует между результатами воспроизведения образца левой руки после стресса и уровня чувства неполноценности, а наибольший коэффициент взаимосвязи имеют результаты воспроизведения образца левой руки до стресса и уровня чувства неполноценности. Объяснением данного феномена служит тот факт, что левая рука, непосредственно, связана с правым полушарием головного мозга. Оно отвечает за обработку невербальной информации, которая находит выражение в символах и образах, также оно отвечает за переживания таких эмоций, как горечь, обида, унижение, злоба и уязвимость, что является составляющими чувства неполноценности [6].

Результаты проведенных исследований показали, что, в частности, в юношеском возрасте точность восприятия имеет корреляцию с уровнем чувства неполноценности. Чувство неполноценности — это совокупность психологических и эмоциональных ощущений человека, выражающихся в чувстве собственной ущербности и иррациональной вере в превосходство окружающих над собой [2, с. 119]. Данная взаимосвязь является одним из факторов, влияющих на степень успешности в овладении профессиональными навыками, знаниями и умениями и использования их в практической деятельности.

Очевидно, что гипотеза о том, что существует взаимосвязь между точностью восприятия и уровнем чувства неполноценности получила своё теоретико-экспериментальное подтверждение.

Литература

- 1. Адлер А. Наука жить. Москва: Академический проект, 2009. 244 с.
- 2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва: За экономическую грамотность, 1995. 202 с.
 - 3. Картер Р. Как работает мозг. М.:АСТ, 2014. 220 с.
- 4. Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
- 5. Рейтблат Е.А. Теория психоучастия. Екатеринбург: Издательское решение, 2017. 120 с.
- 6. Савельев С.В., Негашева М.А. Практикум по анатомии мозга человека. 2-е издание. М.: ВЕДИ, 2005, 200 с.

Л.В. Прокопенкова,

психолого-педагогический факультет, 1 курс semja.prokopenkovyh@yandex.ru; +7 908 282 35 58

Научный руководитель: Т.А. Кондрашенкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования

Задачи на пропорциональную зависимость величин как средство связи обучения с жизнью

Традиционно сложилось так, что значительное место в содержании курса математики начальных классов всегда отводилось решению текстовых задач. Задачи имеют не только большое образовательное, развивающее и воспитательное, но и практическое значение. На различных этапах развития начального математического образования проблема обучения младших школьников решению текстовых задач была и остается одной из самых актуальных. Решению этой проблемы посвящены многочисленные исследования (Н.Б. Истомина, Л.П. Стойлова, Р.Н. Шикова, С.Е. Царева, А.К. Артемов, Т.В. Смолеусова и др.). Предметом этих исследований являются различные аспекты обучения решению текстовых задач: отбор их содержания и система, функции текстовых задач в процессе обучения математике, их роль в формировании у младших школьников математических понятий, развитие логического мышления.

Работа с текстовыми задачами оказывает большое влияние на развитие у детей воображения, логического мышления, речи, развивает творчество, инициативу, сообразительность, конструктивные способности, пробуждает у учащихся интерес к математике и усиливает мотивацию к ее изучению. Кроме того, задачи являются благодарным материалом в деле приложения математической теории к практике. Решение задач укрепляет связь обучения с жизнью, углубляет понимание практического значения математических знанийв самых разнообразных сторонах нашей жизни. «Сюжетное содержание текстовых задач, связанное, как правило, с жизнью семьи, класса, школы, событиями в стране, городе или селе, знакомит детей с разными сторонами окружающей действительности; способствует их духовно-нравственному развитию и воспитанию» [6, с. 330]

Подтекстовой задачей в начальном курсе математики понимается специальный текст, в котором обрисована некая житейская ситуация, охарактеризованная численными компонентами. Ситуация обязательно содержит определенную зависимость между этими численными компонентами [3].

Исходя из выше сказанного, текстовую задачу можно рассматривать как словесную модель реальной действительности.

Текстовые задачи делятся на простые, решаемые одним действием, и составные, решение которых содержит два или более действий. С помощью решения простых задач формируется одно из центральных понятий начального курса математики — понятие об арифметических действиях, а так же о математических отношениях и ряде других важных теоретических понятий. Умение решать простые задачи является подготовительной ступенью овладения учащимися умением решать составные задачи, так как решение составной задачи сводится к решению ряда простых задач.

Особую сложность для младших школьников представляют простые и составные задачи с пропорциональными величинами. Хотя, в практике работы школы для осознания зависимости между величинами находят применение такие приемы, как использование предметного, схематического и табличного способа моделирования условия задач, решение задач разными способами, получение из данной задачи новых, сравнение задач, тем не менее, у многих учащихся решение задач этого вида вызывает затруднение.

Одна из причин, возникающих у детей трудностей в процессе решения задач с пропорциональными величинами, заключается в том, что понятие «пропорциональная зависимость» не является предметом специального изучения и усвоения.

По мнению Н.Б. Истоминой [4],первоначальное ознакомление детей с разного рода зависимостями важно для раскрытия причинной связи между явлениями окружающей действительности. При этом ознакомление с зависимостями не должно носить формальный характер.

Мы считаем, что для того чтобы, дети не подходили формально к решению таких задач, важно на уроках математики заинтересовать детей, показать связь этих задач с жизнью. Задачи с понятными, жизненными сюжетами усиливают познавательный интерес к изучаемому предмету, раскрывают перед учащимися возможность применения приобретаемых на уроках математики знаний в жизни при решении бытовых и практических вопросов.

Большое значение имеет привлечение школьников к отысканию примеров применения знаний, полученных на уроках, в жизненных ситуациях.

В рамках темы нашего исследования был проведен анализ учебников математики для третьих и четвертых классов по УМК «Школа России» (авторы учебника М.И. Моро, М.А. Бантова и др.) и УМК «Система развивающего обучения Л.В. Занкова» (автор учебника И.И. Аргинская). Мы выявили задачи, содержащие следующие группы величин, связанных пропорциональной зависимостью: цена, количество, стоимость; масса одного предмета, число предметов, общая масса; емкость одного сосуда, число сосудов, общая емкость; производительность труда, время работы, общий объем работы; расход материи на одну вещь, количество вещей, общий расход материи; скорость, время, расстояние.

В ходе анализа учебников математики, нами было выявлено, что в УМК «Система развивающего обучения Л.В. Занкова» задачи-расчеты можно встретить практически на каждой странице учебника. Например, в учебнике математики для третьего класса [1, с. 32], можно увидеть такие задания:

- 1) Реши задачу. Площадь одной комнаты 24 м², площадь второй комнаты на 8 м² меньше, а площадь кухни в 3 раза меньше площади большой комнаты. Какова площадь двух комнат и кухни вместе?
- 2) Узнай площади помещений квартиры, в которой ты живешь, и составь свою задачу. Предложи одноклассникам ее решить.

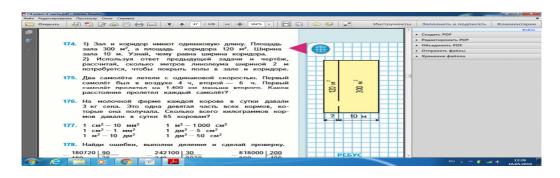
Также задачи-расчеты можно встретить и в учебнике математики для четвертого класса. Например:

- 1) Сравни задачи. В решении какой задачи действий будет меньше, чем в остальных? В решении какой действий будет больше, чем в остальных?
- а) Рабочий должен был сделать 120 деталей за 5 ч, но он увеличил производительность труда на 8 деталей в час и 7 ч работал. Сколько деталей сделал рабочий?
- б) Рабочий должен был сделать 120 деталей за 5 ч, но он увеличил производительность труда на 8 деталей в час. Сколько деталей рабочий делал в час?
- в) Рабочий должен был сделать 120 деталей за 5 ч. Первые 3 часа он работал по плану, а затем увеличил производительность труда на 8 деталей в час и удлинил на 3 ч время работы. Сколько деталей сделал рабочий? [5, с. 59]

В учебниках математики УМК «Школа России» задачи-расчеты представлены только на отдельных «Страничках для любознательных» [5, с. 9]. Например:



Часть задач, содержащихся в школьных учебниках, может быть отнесена к задачам с практическим содержанием, например [5, с. 47].



В соответствии с темой исследования нами был начат констатирующий этап эксперимента, который состоял из нескольких этапов:

- 1 этап анкетирование учащихся с целью выявления учебных предпочтений;
- 2 этап анкетирования учащихся с целью выявления понимания имисвязи математики с жизнью, с профессиональной деятельностью людей;
- 3 этап эссе учащихся на тему: «Зачем нужна математика в жизни?». Эксперимент проводился на базе МБОУ «СШ № 40» г. Смоленска. В анкетировании приняли участие учащиеся 1 4 классов.

В анкетировании приняло участие 25 учеников 1 класса, во 2 классе—21 человек, в 3 классе—22 ученика, в 4 классе—21 ученик. Всего 88 учащихся.

Из четырех классов 53 учащихся назвали любимым предметом математику. Несколько человек выбрали по нескольку вариантов ответов. Практически всем учащимся нравится выполнять домашнее задание по математике, и большинство учащихся начинают выполнение домашнего задания именно с математики.

Мы выяснили, почему именно с математики учащиеся начинают выполнение домашнего задания. Учащиеся считают, что математика очень интересный предмет, но в тоже время очень сложный. Из анкеты нам стало ясно, что кто-то из учащихся любит самостоятельно работать с книгой, кто-то выполнять задания по карточкам, другие предпочитают выполнять контрольную работу, ну а другие любят выполнять задания у доски.

Второй этап анкетирования содержал следующие вопросы:

- 1. Как ты думаешь, зачем изучать математику? Выбери ответы или напиши свой вариант ответа:
 - а) она нужна в жизни
 - б) применяется в разных профессиях
 - в) заставляют родители
 - г) не знаю зачем.

- 2. Нужны ли знания по математике в профессиях людей? В каких профессиях нужны знания по математике? Перечисли эти профессии?
 - 3. Кем бы ты хотел стать, когда вырастешь?
 - 4. Твоя будущая профессия связана с математикой?
 - а) да б) нет в) не знаю

На первый вопрос большая часть учащихся ответили, что математика нужна в жизни, другие дети ответили, что математика связана с разными профессиями, несколько учеников ответили, что их заставляют родители, 4 человека ответили, что не знают, зачем она нужна в жизни.

На второй вопрос учащиеся ответили, что считают, что знания по математике нужны в профессиях людей и перечислили следующие профессии: военный, продавец, учитель, химик, машинист, бухгалтер, строитель, полицейский, тренер, кассир, кондуктор, программист, менеджер, воспитатель, няня, администратор, математик, строитель, банкир, репетитор, врач, футболист, водитель, рабочий.

В третьем вопросе мы хотели узнать, кем бы хотели стать учащиеся, когда вырастут и вот какие ответы дали учащиеся: продавец — 10 учащихся, полицейский — 17, врач — 18, певица — 3 человека, военный — 3, космонавт — 1, повар — 1, инженер — 1, программист — 1, президент — 1, строитель — 3 ученика, тренер — 3 , банкир — 1, садовник — 1 , парикмахер — 4, водитель — 1, футболист — 2 , нефтяной магнат — 1, художник — 1, фокусник — 1 ученик. Как мы можем заметить, учащиеся назвали самые разнообразные профессии.

На четвертый вопрос: «Как ты думаешь, твоя будущая профессия связана с математикой?», 36 учащихся выбрали вариант «да», вариант «нет» выбрали 20 учащихся, вариант «не знаю» – 26 учащихся.

По итогам анкетирования можно сказать, что учащиеся знают достаточно много о математике, понимают, что математика нужна во многих профессиях.

На третьем этапе эксперимента, учащиеся 4^в класса писали эссе на тему: «Зачем нужна математика в жизни?».

Хотелось бы отметить, что все дети в сочинении приводили хорошие примеры связи математики с окружающей нас жизнью. Учащиеся отметили, что математика необходима в жизни каждого человека. В каждой профессии без математики не обойтись. Зная математику, пишут ребята, можно пойти в магазин и правильно рассчитаться на кассе и проверить сдачу, измерить площадь любой фигуры или класса, самостоятельно воспользоваться автобусом, без сопровождения взрослых, ведь зная математику, ты сам можешь определить номер маршрута и оплатить проезд.

Приведем примеры некоторых высказываний учащихся:

Математика вносит порядок в нашу жизнь. Благодаря ей можно планировать свое время. Данила Р.

Многие школьные предметы и науки также связаны с математикой, без нее нам никак не обойтись!

Aнастасия Φ .

Математика сопровождает нашу жизнь, например, при строительстве дома без расчетов не обойтись.

Кристина А.

Почти в каждой профессии есть математика. Математика помогает понять мир вокруг нас, узнать больше о его законах.

Виктория С.

Учителю, чтобы сосчитать баллы и выставить оценку. Составить механизм, где одна шестеренка будет крутить другую. Рассчитать пропорцию для приготовления определенного блюда.

Никита М.

Математика это важный, интересный, увлекательный и главное необходимый во всех областях жизнедеятельности предмет.

Екатерина Б.

Изучая природу, я опять сталкиваюсь с математикой. С ее помощью я узнаю, на сколько градусов поднимается или опускается температура воздуха.

Александра К.

Без математики человек не сможет решать, мерить и считать. Невозможно построить дом, сосчитать деньги в кармане, измерить расстояние.

Анастасия К.

Далее нами планируется проведение анализа школьных учебников математики по различных УМК с целью выявления задач, сюжетные линии которых тесно связаны с жизнью; организация самостоятельной работы учащихся по сбору числовых данных для составления сборника задач с пропорциональными величинами; организация проектной деятельности учащихся на тему: «Математика в профессиях моих родителей».

Литература

- 1. Аргинская И.И., Ивановская Е.И., Кормишина С.Н. Математика: учебник для 3 класса: в 2 ч. Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров». 2012. Часть 1. 128 с.
- 2. Аргинская И.И., Ивановская Е.И., Кормишина С.Н. Математика: учебник для 4 класса: В 2 ч. Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров». 2012. Часть 1. 144 с.
- 3. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учеб. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 455 с.
- 4. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учебн. заведений. 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 288 с.

- 5. Математика. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2 / [М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др.]. 5-е изд. М.: Просвещение, 2015. 128 с.
- 6. Математика. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: Пособие для учителей общеобразоват. организаций / [М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова и др.]. М.: Просвещение, 2014. 124 с.

Д.И. Фетисова, психолого-педагогический факультет, 4 курс dasha2010261297@yandex.ru; +7 960 586 38 61

Научный руководитель: А. Е. Варнаева, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального обучения

Формирование грамматических умений младших школьников при изучении имени прилагательного

Одним из главных и самых обширных разделов школьного курса русского языка считается «Грамматика». Именно она представляет язык в действии, в закономерностях его функционирования.

Овладение грамматическими признаками частей речи оказывает огромное общее развитие учащихся, способствует влияние на формированию интеллектуальной сферы, содействует ИХ совершенствованию познавательных способностей, умений анализировать, обобщать, группировать, систематизировать языковой материал. Сведения, которые предоставляются в разделе «Морфология», служат подготовкой к изучению курса синтаксиса, способствуют развитию культуры письменной и устной речи учеников.

В курсе морфологии начальной школы изучаются части речи и их формоизменение. Особое место здесь отводится имени прилагательному. При его изучении в школе мы сталкиваемся с рядом особенностей данной части речи. Специфика имени прилагательного связана, прежде всего, с его зависимостью (грамматической и по смыслу) от имени существительного. Это определяет трудности употребления прилагательных в речи.

В настоящее время существует большое разнообразие УМК, в каждом из которых представлен свой взгляд на изучение имени прилагательного. Нами было проанализировано три учебно-методических комплекта («Школа России», «Гармония», «Перспективная начальная школа») для того, чтобы определить предлагаемы в них методические подходы. Проанализировав учебники, мы сделали следующие выводы. Имя прилагательное как часть речи изучается во всех трех комплектах. Bo всех трех УМК ОНО характеризуется ПО трем пунктам: общекатегориальное значение, морфологические признаки, синтаксическая

УМК функция. всех общекатегориальное значение прилагательного определяется как признак предмета, указываются его морфологические признаки (род, число, падеж) и то, прилагательные изменяются ПО родам, числам падежам. О синтаксической функции в «Гармонии» и «Перспективной начальной школе» говорится, что слова данной части речи в предложении являются определениями. А вот в «Школе России» – то, что они являются второстепенными членами, а в краткой форме выполняют функцию сказуемого. Также во всех комплектах изучается правописание безударных окончаний имен прилагательных. Помимо указанной синтаксической функции, различия комплектов проявляются в представлении материала по классам. Так, УМК «Гармония» и «Перспективная начальная школа» теоретические сведения об имени прилагательном начинают вводить в третьем классе, а УМК «Школа России» - во втором классе. Но стоит отметить, что во всех трех комплектах, начиная уже с первого класса, ведется работа на допонятийном уровне, через слова-названия признаков.

Кроме этого, следует отметить разные подходы к порядку изучения частей речи. Так, в УМК «Гармония» и «Перспективная начальная школа» последовательность введения частей речи следующая: существительное, имя прилагательное, глагол. При таком подходе сначала изучаются склоняемые части речи, а затем – спрягаемые. Здесь на первый особенности, грамматические способность план ставятся словоизменению. В УМК «Школа России» последовательность изучения иная, она выглядит следующим образом: существительное, глагол, имя прилагательное, определяется ЧТО значимостью частей речи в построении высказывания.

Также различия трех УМК проявляются в том, что в «Школе России» и «Перспективной начальной школе» вводятся сведения о краткой форме имен прилагательных, причем в «Перспективной начальной школе» предлагается больший объем сведений по данной теме. А в «Гармонии» о краткой форме никаких сведений не сообщается.

В УМК «Перспективная начальная школа» и «Гармония» ведется пропедевтическая работа над притяжательными именами прилагательными, причем в первом из названных комплектов она более детальная.

Также стоит отметить, что в «Гармонии» все грамматические категории (число, род, падеж) изучаются в третьем классе. В УМК «Школа России» число имени прилагательного изучается со второго класса, а род и падеж — с третьего. В «Перспективной начальной школе» число и род изучаются со второго класса, но применительно к словам-названиям признаков, падеж изучается с третьего класса.

С целью проверки уровня сформированности грамматических умений младших школьников при изучении имени прилагательного нами было организовано и проведено опытно-экспериментальное исследование

на базе МБОУ «СШ N 27 им. Э.А. Хиля». Его участниками стали 23 обучающихся 4^B класса. Данный класс обучается по УМК «Школа России».

Экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты. Кроме этого, было организовано анкетирование учителей. В нем приняли участие 2 учителя из МБОУ «СШ № 27 имени Э.А. Хиля» и 2 учителя из МБОУ «СШ № 37». Все учителя работают по программе «Школа России», кроме одного, работающего по системе Занкова. В ходе анкетирования учителя указали,какие трудности вызывает у младших школьников изучение имени прилагательного. К ним относятся:

- 1) определение числа, рода и падежа имен прилагательных;
- 2) установление связи имен прилагательных с определяемыми ими именами существительными;
 - 3) правописание падежных окончаний.

На вопрос «Достаточно ли Вам при изучении имени прилагательного материала учебника?», все, кроме одного учителя, указали, что им его не хватает, и поэтому в своей работе они используют дополнительный учебный, в том числе занимательный, материал. Кроме этого, они применяют различные методы и приемы при работе с данной частью речи. Например, игра, классификация, сопоставление, разноуровневые задания, списывание, опорные схемы, составление словосочетаний и предложений.

Целью констатирующего эксперимента было определение исходного уровня знаний и умений учащихся по теме «Имя прилагательное как часть речи». Для этого этапа была разработана проверочная работа, включающая в себя 8 заданий, подобранных с учетом имеющихся на данный момент у учащихся знаний, умений и навыков. Время на выполнение всей работы — 45 минут.

Первое задание — дать определение имени прилагательного — направлено на проверку знания учащимися теории и умения давать определение лингвистического термина. Большинство остальных заданий направлено на проверку умений определять морфологические особенности имени прилагательного. Так, второе и третье задания предполагают умение определять число и род имен прилагательных. Четвертое задание нацелено на проверку умения образовывать от полной формы имен прилагательных краткую. Пятое задание проверяло умение детей находить словосочетания с именем прилагательным, а также определять его число и род. Шестое — было связано с постановкой имен прилагательных в тексте в нужную форму. Седьмое задание — с умением определять их падеж. Наконец, восьмое задание было нацелено на проверку умения учащихся определять в тексте принадлежность слова к имени прилагательному как части речи, а также соотносить его с именем существительным.

Анализ проверочных работ позволил сделать следующие выводы. Меньше всего трудностей у учащихся вызвали задания на умения

определять число и род имен прилагательных, выделять словосочетания с ними, ставить имена прилагательные в тексте в нужную форму. Наибольшую сложность вызвали задания на определение лингвистического термина, на умение образовывать краткую форму, определять падеж имени прилагательного, находить слова данной части речи в тексте и соотносить их с именами существительными.

На основе полученных результатов первого этапа экспериментальной работы был разработан формирующий эксперимент.

Его целью стало повышение уровня знаний и грамматических умений учащихся по теме «Имя прилагательное как часть речи», выявленного на констатирующем этапе эксперимента.

Для этого были разработаны и проведены 6 уроков. В ходе их проведения использовались самые различные методы (словесный, практический, наглядный), приемы обучения (игровой, задания творческого характера), а также формы работы (индивидуальная, фронтальная, работа в парах).

Первый урок – «Характеристика имени прилагательного как части речи». Его цель – «оживить» у детей имеющиеся представления об имени прилагательном. Теоретическая часть включала определение имени (общекатегориальное прилагательного значение вопросы), особенности связано морфологические (всегда именем существительным), а также рассмотрение способов образования имен Практическая часть прилагательных. имела игровой предполагала работу с пословицами, иллюстрациями, а также выполнение упражнений на нахождение имени прилагательного в тексте и образование слов данной части речи от существительных. С помощью игры была показана важность и необходимость данной части речи в языке.

Второй урок — «Число и род имен прилагательных». Его цель — вспомнить морфологические особенности слов данной части речи и отработать умения верно определять число и род имен прилагательных, выполняя для этого необходимые операции. Теоретическая часть содержала следующие сведения:

- число и род имени прилагательного зависит от числа и рода имени существительного, с которым оно связано;
- имя прилагательное это изменяемая часть речи, она может изменяться и по числам, и по родам в единственном числе.

Практическая часть урока состояла в упражнении в определении числа и рода слов данной части речи. Поэтому все задания были направлены на отработку данных умений. Но выход на них был разным, например, ученикам предлагалось соединить имена прилагательные с подходящими по смыслу существительными, подобрать к данным словам имена прилагательные, выписать из текста словосочетания с именем прилагательным. Практическая работа проводилась как устно, так и письменно, а также индивидуально и в парах.

Третий урок – «Краткая форма имен прилагательных». Его цель – проанализировать В теории полную И краткую формы прилагательных, способы образования кратких форм от полных и отработать данное умение на практике. В теоретическую часть урока были включены сведения о способах образования кратких форм от полных, их семантических и морфологических различиях, а также об именах прилагательных, не имеющих краткой формы. Практическая часть включала упражнения на образование краткой формы от полной. Кроме этого, продолжилась отработка умения определять число и род имен прилагательных.

Четвертый и пятый уроки — «Падеж имени прилагательного». Этой теме посвящено два урока, так как она вызывает больше всего трудностей у учащихся. Их цель — отработать умение правильно определять падеж имен прилагательных, выполняя для этого необходимые операции.

Теоретическая часть содержала следующие сведения:

- падеж имени прилагательного зависит от падежа имени существительного, с которым оно связано;
 - имя прилагательное изменятся по падежам;
- для правильного определения падежа имени существительного следует задавать двойной вопрос (например, кого? чего?).

В ходе теоретической части учащиеся вспомнили, как нужно рассуждать, чтобы определить падеж имени прилагательного, составили памятку, а также вспомнили все падежи и вопросы, на которые они отвечают. Практическая часть была направлена на отработку данного умения и включила в себя разного рода упражнения. Например, указать падеж в словосочетаниях; записать словосочетания в падежах, которые указаны; найти ошибки в предложенном тексте; изменить данные прилагательные по падежам и другие.

Шестой урок содержал материал по всем изученным теоретическим вопросам и грамматическим умениям, отрабатываемым при изучении имени прилагательного. Он имел занимательный характер. Так, в него были включены тесты, творческая работа с использованием картин, работа с загадками.

Для того, чтобы проверить, повысился ли уровень знаний и умений учащихся по теме «Имя прилагательное» после формирующего этапа, был проведен контрольный эксперимент.

Его целью стало определение уровня сформированности знаний и грамматических умений по изучаемой теме после проведенной работы. Для этого была продумана и организована проверочная работа, включающая в себя 8 заданий, похожих на задания констатирующего эксперимента.

После проведения данного этапа был сделан следующий вывод. Анализ проверочных работ детей и сравнение полученных ими результатов на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной

работы позволяет констатировать, что показатели уровня сформированности знаний и грамматических умений учащихся по изучаемой теме повысились. Следует обратить внимание, что формирующий этап был не длительным по времени.

Повышение показателей отмечается в каждом из грамматических умений. В первом задании на определение термина показатели улучшились на 68% (с 27% до 95%). Во втором и третьем заданиях при определении числа процент повысился на 21% (с 64% до 85%), а при определении рода – на 7% (с 68%до75%). В четвертом задании повышение произошло на 61% (с 14% до 75%). В пятом задании в первой части улучшение отмечается на 21% (с 64% до 85%), а во второй – на 26% (с 64%до90%). В шестом задании в его в первой части процент повысился на 4% (с 91% до 95%), во второй части – на 46% (с 14% до 60%). В седьмом задании процент повысился на 57% (с 18% до 75%). И в последнем задании улучшение отмечается на 56% (с 14% до 70%).

Стоит выделить те умения, уровень сформированности которых существенно повысился. К ним относятся умения давать определение лингвистического термина, образовывать краткую форму, определять падеж и находить имя прилагательное в тексте.

Итак, опытно-экспериментальная работа показала, что при соблюдении определенных методических условий уровень сформированности грамматических умений младших школьников при изучении имени прилагательного значительно повышается.

К этим условиям относятся следующие:

- регулярная работа над именем прилагательным;
- уделение особого внимание тем темам и заданиям, которые вызывают у учащихся трудности;
 - привлечение для анализа интересного языкового материала.

И.А. Цыбульская,

психолого-педагогический факультет, 1 курс kabinet-sml@yandex.ru; +7 904 366 44 04

Научный руководитель: Е.В. Чмелева, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

Основные принципы педагогической концепции Л.Н. Толстого

Обращаясь к педагогическим трудам Льва Николаевича Толстого, мы находим ответы на многие актуальные вопросы воспитания и обучения детей. Считаем, что педагогическое наследие графа Л.Н. Толстого, со дня рождения которого в августе 2018 года исполнилось уже 190 лет, до сих

пор не утратило своей актуальности и может представлять интерес для теории и современной педагогической практики.

Цель нашего исследования: выявить основные дидактические принципы педагогической концепции Л.Н. Толстого.

Выбор и актуальность темы определены тем, что

во-первых, обучение этике ненасилия – насущная необходимость нашего времени для поиска практического механизма ненасильственного разрешения педагогических конфликтов, что отвечает стратегическим задачам развития современного образования. Ненасилие, как принцип годы XIX века Л.Н. Толстым, воспитания, предложенный в 60-е веке понимают как способ существования. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) ориентирует на обеспечение таких психолого-педагогических условий, как «уважение К человеческому достоинству формирование и поддержку их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;... защиту детей от всех форм физического и психического насилия» [9, с. 14–15];

во-вторых, исследование приобретает значимость требованиями ФГОС ДО к образовательной Программе дошкольного образования обеспечивать создание условий для развития ребенка, личностного открывающих возможности ДЛЯ развития, инициативы и творческих способностей. Существует необходимость предоставлять детям возможность самим выбирать виды активности, материалы для совместной деятельности, а также участников общения и совместной деятельности. А ведь именно руководствуясь принципом свободной педагогики, Лев Николаевич строил и обосновывал педагогическую концепцию. Л.Н. Толстой-педагог уникален и велик тем, ярче и всеобъемнее, чем любой из его предшественников, современников, а затем и последователей, оценил и понял необходимость изучения внутреннего мира детей, их желаний, интересов и устремлений;

в-третьих, занимаясь школьными проблемами на практике в качестве учителя школы в Ясной Поляне и посредника в создании крестьянских школ, Л.Н. Толстой одним из первых высказал мысль, которую следует помнить и сегодня — отношения между учителями и учащимися должны быть живыми, истинно-человеческими, лишенными всякого педантизма. А задача учителя — интересом преподавания уметь завладеть вниманием учеников и установить дисциплину.

В связи с этим необходимость выявить основные принципы обусловлена педагогической деятельности Л.Н. Толстого рядом образования противоречий: между политизацией системы необходимостью воспроизводства многообразия культурных ценностей; содержания традиционных консерватизмом форм, образования и динамикой развития общества; между снижением уровня образования, общей культуры и потребностью развития творческих сил.

В исследовании используем историко-логический метод. Он позволяет, опираясь на уже имеющиеся знания, познать развитие системы образования, проследить его внутренние связи. Такой подход включает в себя исследование их возникновения и тенденций последующего развития.

В ходе нашего исследования были подобраны, проанализированы и систематизированы литературные источники по теме исследования.

Проблема исследования педагогического творчества Л.Н. Толстого – историческая, она рассматривается в отечественной и зарубежной истории педагогики XIX–XX веков (В.А. Вейкшан, С.И. Гессен, Н.К. Гончаров, К. Гросс, Л.Э. Заварзина, С.Ф. Егоров, В.И. Журавлев, П.Ф. Каптерев, Н.А. Константинов, Н.В. Кудрявая, М. Монтессори, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Е.В. Чмелева и др.).

Анализ литературы показал, что великий русский писатель Л.Н. Толстой — не только крупный педагог-теоретик, новатор в деле воспитания и обучения детей, но и выдающийся организатор, создатель школы в Тульской области, деревне Ясная Поляна (основана в 1849 г., вторично была открыта осенью 1859 г.). Эту школу он рассматривал в качестве творческой лаборатории для приобретения нового опыта в педагогической деятельности.

Л.Н. Толстой обосновал возможность использования образования в развитии творческих сил ребенка, создав собственную педагогическую концепцию.

В ходе исследования было установлено, что в русских и зарубежных школах, современных Л.Н. Толстому, учащиеся нередко механически учили наизусть непонятные им сведения, факты, правила. В школах часто применяли физические наказания детей. Формальное отношение учителя к своим обязанностям и воспитание детей в духе религиозности, покорности властям были обычными для того времени. Замыслив создать школу в Ясной Поляне, Лев Николаевич собирался по-новому обучать и воспитывать детей. Он писал, что не следует рассматривать школу лишь как дисциплинированную роту солдат под командованием различных поручиков, меняющихся день ото дня.

Л.Н. Толстой полагал, что в каждой школе учителям не следует вмешиваться и держать под контролем духовный мир детей. Рабочие отношения между учителями и воспитанниками должны складываться естественно. Для этого необходимо предоставлять учащимся возможности самостоятельного мышления, работы и активного приобретения знаний. Он всегда ратовал за то, чтобы избегать вражды и отчужденности между учителями и учащимися и считал, что каждая школа в идеале должна стремиться к новым отношениям «большей свободы, большей простоты и большего доверия» [8, с. 35]. Вспоминая о школе в Ясной Поляне, Л.Н. Толстой отмечал что-то неопределенное в ней, что не подчиняется руководству учителя, нечто неизвестное совершенно и в науке педагогике, но вместе с тем составляющее сущность и успешность учения. Он называл

это духом школы. Отмечал он также, что «этот дух школы есть что-то быстро сообщающееся от одного ученика другому, сообщающееся даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее, и потому долженствующее быть целью всякого учителя» [1, с. 34]. Описывая и анализируя эпизоды из жизни Яснополянской школы, Лев Николаевич сделал ценные для педагогики выводы о том, что следует руководить воспитанием детей тактично, не вмешиваясь в те отношения учеников, которые они сами могут наладить. В результате поиска возможностей дисциплинировать учеников, он пришел к выводу, что учителю следует придумывавать не систему наказаний учеников за проступки, а стоит, прежде всего, особое внимание обращать на воспитание чувства ответственности, искренности, правдивости, осознанного отношения к своим обязанностям у детей. Для этого в любой школе необходимо поддерживать такие условия и отношения, при которых у детей не оставалось бы поводов для нарушения необходимой дисциплины и разумного порядка. В этих педагогических взглядах Л.Н. близок представителям Толстой оказался К французского Просвещения Ж.-Ж. Руссо, М. Монтеня, которые также отказывались от применения насилия в деле воспитания детей и рассматривали воспитание как «постижение наук добра».

В исследовании показано, что являясь тонким знатоком духовного мира детей, Толстой верно заметил, что в любом ребенке присутствует стремление к самостоятельности, активности и творческой деятельности. Именно поэтому воспитание творческой личности он считал основной задачей школы в Ясной Поляне.

По нашему мнению, одним из важнейших дидактических принципов педагогической концепции Льва Николаевича был индивидуальный подход к учащимся. Он считал несущественным тот факт, что ученики не всегда и не сразу активно включаются в процесс обучения, по-разному проявляют свои интересы и способности.

Обучая детей в школе Ясной Поляны, он старался создать условия к тому, чтобы ученики могли осознанно и самостоятельно воспринимать и усваивать предлагаемые им знания. Л.Н. Толстой считал, что человеческий ум может понять обобщение только после того, когда сам его сделает или проверит. Самым главным злом, влияющим на нарушение процесса мышления, по его мнению, было механическое усвоение памятью человека непродуманных обобщений.

Лев Николаевич призывал всех русских педагогов изучать и обобщать педагогический опыт. Он советовал превращать школы в педагогические лаборатории, помогающие развитию науки педагогике. По его убеждению, педагогике для того, чтобы стать плодотворной наукой, следовало перестроиться и не основываться на теориях абстрактных суждений. Самым важным в педагогике он считал опыт и

выведение положений от частных к общим, а никак не наоборот. Эти призывы ко всем русским педагогам имели важное значение для развития дошкольной и общей педагогики. Ведение опытно-экспериментальных наблюдений в процессе ежедневной воспитательной и образовательной работы с дошкольниками стало установившейся традицией у многих передовых русских педагогов, практикующих работников детских садов. Они организовывали опытную работу и обобщали затем её результаты, внося тем самым свой немалый и важный вклад в развитие дошкольной педагогики в России.

На основании анализа исследуемой проблемы, были выявлены следующие основные принципы педагогической концепции Л.Н. Толстого: сознательности и активности обучения, доступности обучения, прочности усвоения знаний, природосообразности, связи обучения с жизнью.

Л.Н. Толстой выстраивает свою систему выявленных дидактических принципов вокруг личности ребенка, поместив его в центр своей педагогической концепции.

Особую роль Л.Н. Толстой отводит принципу сознательности и обучения. По мнению, обучение активности его многосторонний. Обучение воздействует как на интеллект ребенка, так и является процессом сознательной, активной и творческой работы для усвоения детьми знаний и навыков, которые ему преподносит школа. Толстой считал, что в школе ученик прежде всего должен сам научиться что-либо творить. В противном случае, при отсутствии этого навыка, он сможет в дальнейшем только лишь копировать и подражать. Педагог утверждал о присутствии самостоятельности в каждом ребенке, которую необходимо было развивать и не допускалось уничтожать неправильным и преподаванием. Следует еще раз подчеркнуть, Л.Н. Толстой выступал категорически против механического заучивания. Большое значение он придавал развитию самостоятельности и активности в обучении, творческого мышления у учащихся.

Важное место в дидактических взглядах Л.Н. Толстого также занимает принцип связи обучения с жизнью. Он считал необходимым включать в учебники истории из жизни народа, описание природы, знакомство с жизнью людей и животных, все то , что было бы понятно и доступно детям. В своей Яснополянской школе педагог знакомил детей с окружающей жизнью, явлениями природы, приобщая их к знаниям при помощи сказок, басен, былин. Это было нетипичное для того времени изложение учебного материала, оно вызывало искренний интерес у детей к знаниям, заметно оживлялся и учебный процесс. В обосновании принципа связи обучения с жизнью Л.Н. Толстой делал сравнительный анализ своей школы со школами Германии, педагогическая система которых не была связана с жизнью и была полностью оторвана от народа. Справедливо подмечая, что при более разностороннем и богатом жизненном опыте учащихся у них остается больше возможностей для успешного обучения в

школе, он на примере Яснополянской школы показывал, что при таком обучении детям проще установить межпредметные связи, одновременно повышалась и учебная мотивация школьников.

На эту же особенность обучения детей обращал внимание С.И. Гессен в работе «Основы педагогики» (1995 г.). Он писал: «Если Руссо особенно наглядно показал, что образование начинается не со школы, а с рождения, то Толстой восполнил эту мысль тем, что уничтожил черту, отделявшую образование от жизни: образование есть задание всей жизни человека, оно кончается лишь с его смертью. Жизнь и есть образование, и теория образования, и есть, в сущности, теория жизни, которая в основах своих, как это можно было показать, уже вся заложена в его педагогических статьях шестидесятых годов» [2, с. 55].

Исследуя педагогическую концепцию Л.Н. Толстого, мы выяснили, что из принципа связи обучения с жизнью вытекает естественным образом принцип доступности обучения. По его мнению, следует давать даже очень сложный материал, сведения и знания ученикам простым понятным текстом и в доступной форме. Надо позволить им накопить эти знания, следуя от простого к сложному, от одного-двух предметов доводить до множества, постепенно обобщая. Вести обобщения следует от общего к частному, шаг за шагом. Причем, особое внимание педагогам следует обращать на то, как учащиеся понимают суть той или иной проблемы, задачи, явления или предмета. Всё, что ученик не понимает, следует раз за разом разъяснять в простой, доступной и понятной форме. Надо вести обучение так, чтобы ученик сам сделал бы выводы на основе своих умозаключений и знаний. И сам удивился, и обрадовался бы этому. Тем самым будет выполнена одна из главных задач обучения, будет вызван интерес к познанию у учащихся, произойдет стимулирование творческого процесса. Традиционное же сообщение обобщенных и абстрактноотвлеченных истин учителями учащимся, распространенное в школах, современных Толстому, ни к чему продуктивному не приводит и тягу к знаниям начисто отбивает. Только проверенные самим человеком знания и сделанные самостоятельно выводы, по мнению педагога, усваиваются человеческим умом.

Л.Н. Толстой, по нашему мнению, внес неоценимый вклад в разработку принципа прочности усвоения знаний в обучении. Основываясь на опыте работы в Яснополянской школе, он выделил особенности системы обучения, условия обучения, приемы и средства, способствующие достижению более прочных знаний, умений и навыков в образовательном процессе. Прочность усвоения знаний для него неразрывно связана, взаимо переплетена с принципом сознания и активности, который означает сознательную и самостоятельную умственную деятельностью учащихся. Именно поэтому способ механического заучивания и зазубривания получил в его педагогической деятельности отрицательную оценку. Критике Толстого подвергалась система схоластического повторения и

зазубривания непонятных фраз, выводов, истин, которая была популярна в те годы. Механически выученные тексты, формулы и слова он не только не считал признаком прочности знаний, но даже и наличием каких-либо знаний.

Отметим, что в подходе к выше рассмотренной проблеме прочности усвоения знаний, умений и навыков исходной психолого-педагогической позицией Л.Н. Толстого была опора на природное стремление ребенка к знанию.

Принцип природосообразности, присущий его педагогической концепции, и здесь оказался ведущим. «Желание учиться в детях так сильно, что для удовлетворения этого желания они подчиняются многим трудным условиям и простят много недостатков... Природное стремление ребенка к знанию, к открытию нового для себя является драгоценнейшим естественно-педагогическим условием, которое учителю необходимо всячески оберегать от разрушений и потерь» [1, с. 78]. Л.Н. Толстой разделял взгляды Ж.-Ж. Руссо о природосообразности воспитания и верил в творческую природу ребенка, но отстаивал при этом необходимость предоставления большей свободы для самодеятельности учащихся. Считал, что в каждом человеке с рождения заложены огромные возможности ДЛЯ умственного, творческого, нравственного интеллектуального развития. Для того, чтобы развить этот потенциал, следует не подавлять творческую натуру человека, а вооружить его знаниями бережно, развивая природное стремление к проявлению познания и активности, интереса к окружающему миру. По максимуму сохранить в ребенке все важное и существенное, данное ему природой

Сегодня в качестве приоритетной задачи дошкольной педагогики стоит воспитание и развитие творческих способностей и навыков детей, расширение диапазона их чувств, фантазии, воображения, воспитание эмоциональной отзывчивости на явления художественной культуры, формирование навыков практического решения задач. При этом главная задача воспитателей детских садов - выявить таких детей, чтобы привлечь их к активной исследовательской и экспериментальной работе, а также вооружить их знаниями и навыками для дальнейшей творческой работы во многих сферах жизни общества.

На основании проведенного исследования и полученных результатов очевидно, что в нынешней ситуации педагогическая концепция Л.Н. Толстого о гуманном, внимательном отношении педагогов к личности ребенка, его интересам, потребностям, творчеству приобретает новое значение.

Курс на модернизацию дошкольного образования требует открытого диалога с ребенком, использования приемов и методов «развивающей» стратегии воспитания, создающих предпосылки к развитию творческих сил.

Анализ различных психолого-педагогических исследований выявляет необходимость в дальнейшей систематизации материала по теме нашей работы.

Считаем, что эта тема имеет перспективы для выявления методов развития творческих сил детей в педагогической концепции Л.Н. Толстого и использования их в современной педагогической практике.

Литература

- 1. Вейкшан В.А. Л.Н. Толстой-народный учитель. М., 1959. 101 с.
- 2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс. 1995. 448 с.
- 3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 2009.208~c.
- 4. Заварзина Л.Э. Л.Н. Толстой в оценке П.Ф. Каптерева: к 180-летию со дня рождения Л.Н. Толстого//Педагогика. 2008. № 8. С. 65–77.
- 5. Кудрявая Н.В. Лев Толстой о смысле жизни: Образ духовного и нравственного человека в педагогике Л.Н. Толстого. М.: Красный пролетарий, 1993. 174 с.
- 6. Скрипченко С.Н. Жизнеутверждающая педагогика Л.Н. Толстого и П.Ф. Каптерева// Известия Смоленского государственного университета: научное издание. 2017. № 1. С 213–219.
 - 7. Толстой Л.Н. Собр. соч.: В 14 т. М: Худ литер, 1952. Т. 1. 575 с.
- 8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. N 1155// Центр педагогического образования, 2014. $29 \, c.$
- 9. Чмелёва Е.В. Л.Н. Толстой о потенциале русского учителя // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей / науч. ред. и сост. Н.А. Асташова. Брянск: РИО БГУ; Изд-во «Белобережье», 2018. С. 64–69.
- 10. Чмелева Е.В. Педагогика дошкольного детства в России конца XIX начала XX веков: историко-педагогический очерк. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2008. 220 с.
- 11. Шаталов А.А. Ненасильственная школа в педагогике Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского // Воспитание школьников. 2018. № 5. С. 69–76.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Е.С. Башкатова, филологический факультет, 3 курс prtnsl11@yandex.ru; +7 905 161 80 59

Научный руководитель: О.И. Осаволюк, кандидат филологических наук, доцент, зам. декана по очному отделению (иностранные языки)

Отражение национальной картины мира в pomane Eric Orsenna «La grammaire est une chanson douce»

Изучение данной проблемы следует начать с представления явления национальной картины мира и ее составляющих. Особое влияние в изучении И формировании явления оказали многочисленные лингвофилософские лингвокультурологические И исследования, рассматривающие соотношение языка, менталитета, роль языка в формировании языковой картины мира. В первую очередь, это работы Вильгельма фон Гумбольдта, Лео Вайсгербера, Людвига Витгенштейна, Эдварда Сепира, Юрия Николаевича Караулова, Умберто Эко, Юрия Михайловича Лотмана и др.

Язык представляет собой важнейший способ формирования знаний человека об окружающем мире. В языке фиксируется специфическое человеческое восприятия мира, которое проявляется через языковую лингвокультуре. мира В каждой Отображая в деятельности объективный мир, результаты познания человек закрепляет в словах. В различных концепциях мы находим совокупность этих знаний, зафиксированных в языковой форме, как понятие «языковая репрезентация мира», или «языковая модель мира», или «языковая картина мира». И мы предпочитаем последний термин, поскольку он является наиболее распространенным.

Вильгельм фон Гумбольдт был одним из первых ученых, который обратил внимание на содержание языка и мышления с национальной точки зрения, поэтому исторически представления о языковой картине мира восходят к идеям именно этого лингвиста. Он отмечает: «различные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия» [1, с. 324]. Исходя из исследований этого ученого, следует сказать, что он определяет язык как «промежуточный мир между действительностью и мышлением» И отмечает при этом, что язык фиксирует особое понятия мировоззрение. Гумбольдт различает национальное «промежуточный мир» и «картина мира», но присваивает огромную роль языку в формировании обоих понятий. Лингвист утверждает: «Язык – орган, образующий мысль, следовательно, в становлении человеческой личности, в образовании у нее системы понятий, в присвоении ей накопленного поколениями опыта языку принадлежит ведущая роль» [1, с. 78].

В науке появление термина «языковая картина мира» в науке связано с именем немецкого языковеда Лео Вайсгербера. Вслед за Гумбальдтом Вайсгербер понимал язык как «промежуточный мир между человеком и окружающей его действительностью», и, взяв его опыт за основу, создал свою теорию языковой картины мира на основе его учения о внутренней форме языка. Так, он утверждает, что каждый человек видит окружающий мир сквозь призму родного языка, то есть в направлении, которое подсказывает и предрекает родной язык. Тем не менее, ученый допускает относительную свободу языка. Иными словами, языковая картина мира не позволяет освободиться от нее, так как она находится в сознании, но в рамках самой этой языковой картины мира человек может позволить себе индивидуальность. Однако своеобразие личности ограничивается национальной спецификой его языковой картины мира.

Уже в программной монографии «Родной язык и формирование духа» Лео Вайсгербер пользуется термином «картина мира». Однако он не относит картину мира к языку, а лишь подчеркивает стимулирующую роль языка по отношению к формированию целостной картины мира в сознании человека. Вайсгербер говорит об ипостасях языка, одной из которых является родной язык как общее культурное достояние народа. Тогда язык обнаруживается на новом уровне, то есть как культурное достояние (Kulturgut) [2, с. 7]. Вайсгербер пишет: «Он (язык) позволяет человеку объединить весь опыт человека в единую картину мира и заставляет его забывать о том, как раньше, до того, как он изучил язык, он воспринимал окружающий мир» [4, с. 51].

Затем в статье Sprache «Язык» немецкий ученый делает попытку соединения понятия картины мира и языка, а именно — вписывает понятие в содержательную сторону языка в целом. «В языке конкретного сообщества, — пишет он, — живет и воздействует духовное содержание, сокровище знаний, которое по праву называют картиной мира конкретного языка» [3, с. 250].

Исходя из этих исследований, можно сказать, что картина мира является совокупностью представлений о мире, исторически сложившейся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отражённая в языке, это определённый способ восприятия и устройства мира, концептуализации действительности. Она во многом определяется языком, его строением и особенностями.

Картина мира в тексте создается с помощью художественных средств, она отражает индивидуальную картину мира в сознании писателя, которая реализуется через отбор элементов содержания художественного произведения, языковых средств, а также через индивидуальное использование образных средств.

В художественном тексте национальная картина мира часто представляется через прецедентные феномены, т.е. «единицы вербального и невербального плана, 1) известные всем представителям национально культурного сообщества, 2) актуальные в когнитивном плане и 3) постоянно воспроизводимые в речи» [6, с. 107].

Прецедентные феномены являются основными (ядерными) элементами когнитивной базы (КБ), представляющей собой совокупность знаний и представлений всех говорящих на данном языке.

Исследование прецедентности является актуальным направлением современной научной мысли. Исходя из исследовательских работ Дмитрия Борисовича Гудкова, Виктории Владимировны Красных, Ирины Владимировны Захаренко прецедентные феномены делят на:

- прецедентный текст;
- прецедентная ситуация;
- прецедентное высказывание;
- прецедентное имя [6, с. 108].

Так, Ю.Н. Караулов определяет прецедентные тексты как стихийно или сознательно отобранные тексты, которые рассматриваются как общеизвестные в конкретной речевой культуре и которые допускают в этой связи особые формы их использования.

Прецедентная ситуация, с точки зрения выше перечисленных ученых, это некая «идеальная» ситуация, когда-либо бывшая в действительности, а прецедентное высказывание — это сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу. Виктория Владимировна Красных рассматривает прецедентное высказывание как высказывание-цитату, выступающее символом ситуации, связанной с прецедентным текстом и (или) с прецедентным именем.

следует Особое внимание уделить такому феномену, прецедентное имя. Так, можно сказать, что это «индивидуальное имя, связанное или с прецедентным текстом, или с прецедентной ситуацией, индивидуальные имена реальных исторических лиц, считающихся [2, c. 90]. Прецедентные феномены существуют в прецедентными» сознании и функционируют в коммуникации. Они представляют особую значимость в отражении и формировании национального менталитета.

Целью нашей работы стало исследование проявлений французской национальной картины мира в тексте знаменитой грамматической сказки Эрика Орсенна «La grammaire est une chanson douce».

Говоря о личности Эрика Орсенна, писателя и члена Французской академии, следует сказать, что он родился 22 марта в Париже в 1947 году. Его настоящее имя — Эрик Арну. С начала 70-х годов, писатель публиковал, в среднем, по одной книге в год. А в 1988 году получил Гонкуровскую премию за свой великий роман «Колониальная выставка» (Exposition coloniale). Его творчество отличает жанровое разнообразие: романы, эссе, научно-популярные произведения, литература для детей.

Влюбленный в родной язык, Орсенна всегда мечтал приобщить юное поколение к его богатствам и написал для подрастающих французов роман «La grammaire est une chanson douce». Эта лингвистическая сказка была написана в знак протеста против существующей в тот момент системы французского языка в школе. Знакомство с новыми преподавания учебниками привело «Что писателя ярость: невразумительный и претенциозный жаргон? Вместо того чтобы восхищаться богатством нашего языка, с ним обращались как с трупом, расчленяя его и высушивая».

Чтобы вернуть детям удовольствие от изучения языка Эрик Орсенна придумал историю о Жанне и Тома. Книга имела такой успех у читающей публики, что стала абсолютным бестселлером во Франции и получила несколько продолжений.

«La grammaire est une chanson douce» — это роман, повествующий о красоте французского языка и значимости грамматики. Как уже отмечалось ранее, главные герои книги десятилетняя Жанна, сравнимая с маленькой Алисой Льюиса Кэрролла, и ее четырнадцатилетний брат Тома попадают в мир, где прежние ориентиры перестали быть знакомыми из-за развода родителей, которые теперь живут по разные стороны океана. Дети много путешествуют, и однажды их корабль терпит крушение. Жанна и Тома оказываются на таинственном острове слов, где встречают музыканта Анри. Слова, слова, кругом слова... Они словно люди: носят одежду, ходят в магазины, общаются, женятся. Эта прогулка в город слов становится для детей путешествием, полным поэзии.

Попав в город слов (ville des mots), главные герои замечают несколько особенностей, отличающих этот город от любого другого. Вопервых, город имеет «la taille», то есть образ. Все здания в нем построены по одной модели, по единому макету: «tous les bâtiments avaient été réduits de moitié par rapport aux dimensions normales». Во-вторых, в городе царит «le silence»: нет ни звуков машин, ни шума прохожих. Ничего. Только легкий шелест: «Là, rien. Rien que des froissements très légers». В-третьих, самое главное отличие, о котором читатель может догадаться по названию города, — это его жители «les habitants». Действительно, в городе нет ни мужчин, ни женщин, ни детей, а только слова: «Des mots innombrables, radieux sous le soleil. Ils se promenaient comme chez eux, ils étiraient dans l'air tranquillement leurs syllabes, ils avançaient, les uns sévères, clairement conscients de leur importance, amoureux de l'ordre...»

Начиная исследование национальной картины мира, отраженной в книге Орсенна, мы обратили внимание на имена героев. Так, например, в начале романа сама героиня объясняет что она носит самое воинственное из всех имён — Жанна, вспоминая двух героинь французской истории: знаменитую Жанну Д`арк, которая является национальной героиней Франции, и еще Жанну Лэне, больше известной как Жанна Ашетт. Старший брат Жанны носит апостольское имя Тома.

Среди героев романа выделяется Monsieur Henri, за которым скрывается реальный французский музыкант Анри Сальвадор. Как пишет о себе сам Орсенна, музыка могла быть только частью его страстей, но слушая много лет гитарные упражнения своего брата, он представлял себе роман, объединяющий величайших гитаристов мира [5]. Анри Сальвадор, знаменитый французский певец, чья карьера охватывает почти 6 десятилетий, появляется в романе со своей незаменимой спутницей-гитарой. Это добрый человек в пестрой рубашке, который аккомпанирует главным героям на протяжении всего путешествия. Название книги отсылает нас к одной из песен Анри Сальвадора, а цитаты встречаются в тексте как прецедентные высказывания. Это знаменитая песня «Le loup, la biche et le chevalier».

Одним из ярких образов также можно назвать образ Мадам Жаргоно. Она предстает перед нами как "женщина-скелет" с длинными ногтями фиолетового цвета. Несомненно, этот персонаж имеет говорящее имя, и появляется в романе именно в знак протеста невразумительного обращения с языком, как уже отмечалось ранее. Как отмечает сам Эрик Орсенна, французский язык для него это «друг, сообщник и спаситель», «самое прекрасное из сокровищ, созданное сообща за двенадцать столетий» [5].

Есть в сказке и персонаж Nécrole (от латинского корня nécros – смерть), управляющий архипелагом, уверенный, что слова – это только орудие, инструмент коммуникации.

Среди героев романа фигурируют и три писателя, нашедшие вечный приют на острове слов. Один представляется героине как Antoine Saint-Ex, второй – Marcel, который читает Жанне вслух отрывок из своего романа, в котором осведомленный читатель без труда узнает текст Марселя Пруста:

«Mais quand il fut rentré chez lui, l'idée lui vint brusquement que peutêtre Odette attendait quelqu'un ce soir, qu'elle avait seulement simulé la fatigue et qu'elle ne lui avait demandé d'éteindre que pour qu'il crût qu'elle allait s'endormir, qu'aussitôt qu'il avait été parti, elle l'avait rallumée, et fait rentrer celui qui devait passer la nuit auprès d'elle.» (M. Proust Du côté de chez Swann, 1913)

А третий, окруженный животными, и увлечённо слушающий их разговоры, назвался Жаном. И читатель с легкостью расшифровывает и эту загадку. Этот писатель — Жан де Лафонтен. Лафонтен появляется в книге на первых же ее страницах. Персонажей его басен врываются в класс главной героини. Цитаты из хрестоматийных басен Le loup et l'agneau и le corbeau et le renard без кавычек вставлены в роман, что возвращает нас к прецедентным феноменам. Басни Лафонтена напоминают прекрасный сад, по которому школьная учительница Mlle Laurencin гуляла со своими учениками.

Можно сделать вывод, что роман Орсенна изобилует прецедентными феноменами разного рода: именами, высказываниями и даже целыми текстами. Использование в тексте детской сказки этих культурных прецедентных знаков делает художественный текст более интеллектуальным, создавая для него новые смыслы и внедряя описываемые события в исторический контекст.

Литература

- 1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 452 с.
- 2. Красных В.В., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Багаева Д.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации// Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 1997, № 3. С. 62–85
 - 3. Лео Вайсгербер Sprache Язык, 1931.
 - 4. Лео Вайсгербер Родной язык и формирование духа, 1929.
- 5. Официальный сайт Эрика Орсенна. Режим доступа: URL: https://www.erik-orsenna.com/ (дата обращения: 19.04.2019).
- 6. Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Филология, 1997. Вып. 1.

H.С. Васильева-Грабенко, филологический факультет, 3 курс vasilinatali@yandex.ru; +7 915 649 97 52

Научный руководитель: И.В. Романова, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой литературы и журналистики

Синтаксический перенос в творчестве А.Т. Твардовского

Темой нашего исследования является синтаксический перенос (СП) в лирике и поэмах А.Т. Твардовского. Эта тема принадлежит к относительно малоизученной проблеме стихотворного синтаксиса как такового, а особенно – в контексте творчества Твардовского, хотя его стихосложение в целом исследуется. Проанализировав литературу по этому вопросу, мы пришли к выводу, что в научной литературе существует два принципиально разных подхода к СП. Представителем первого является С.А. Матяш [4, с. 463]. Мы придерживаемся второго подхода, представителем которого является В.С. Баевский.

СП возникает, «когда синтаксическая пауза с конца стиха переносится на середину данного или последующего стиха» [1, с. 52].

Например:

Повторить согласен снова:

Что не знаешь – не толкуй. [6, с. 95]

Здесь метрическое и синтаксическое членение стихотворной речи совпадают. В конце первого стиха имеется синтаксическая пауза,

разделяющая части сложного предложения. Там имеется и метрическая пауза, потому что кончается стих. Оба стиха не разорваны синтаксической паузой, так что синтаксическое членение ни в чем не противоречит метрическому.

Пусть тот бой не упомянут

В списке славы золотой, [6, с. 177]

В этом примере синтаксическое и метрическое членение стихотворной речи не совпадают, но и не противоречат одно другому: в конце первого стиха синтаксической паузы нет, однако нет её и посредине этого или следующего стиха.

Вслед за В.С. Баевским, мы используем французскую классификацию синтаксических переносов, в которой выделяются три типа СП: реже (rejet), контр-реже (contre-rejet), реже-контр-реже (rejet-contre-rejet) [2, с. 219].

Реже:

В этот час всего дороже

Знать одно, что Теркин тут. [6, с. 190]

В первом стихе синтаксической паузы нет; в конце первого стиха синтаксической паузы нет тоже, однако синтаксическая пауза есть во втором стихе.

Контр-реже:

А к полудню – полем солнце тянет

Большую теплую весну. [5, с. 44]

В первом стихе синтаксическая пауза есть, в конце первого стиха синтаксической паузы нет и во втором стихе синтаксической паузы тоже нет. Конструкция противоположна предыдущей.

Реже-контр-реже:

Словом, книгу с середины

И начнем. А там пойдет. [6, с. 93]

В первом стихе синтаксическая пауза есть, во втором тоже, а в конце первого стиха синтаксической паузы нет.

У широкого круга читателей Александр Трифонович Твардовский ассоциируется с поэмой «Василий Теркин», которая увидела свет лишь в 1942 году. Но ведь его литературная деятельность началась задолго до этого, в 1925 году. Раннее творчество Твардовского стало первым этапом нашего исследования.

Исследованный нами материал представлял 886 стихов. На них приходилось 73 синтаксических переноса, что составляет 8,2% от общего количества стихов. Это означает, что поэтическая интонация молодого Твардовского была в целом нацелена на гармонию, СП – не типичный для него прием. Далее мы рассмотрели лирику А.Т. Твардовского с 1940 по 1970 гг. На 210 стихотворений пришлось 706 случаев синтаксического переноса, что составило 17,2 % от общего числа стихов. На втором этапе

мы рассмотрели четыре поэмы А.Т. Твардовского: «Страну Муравию», «Василия Теркина», «Дом у дороги» и «По праву памяти».

Мы располагаем данными, отражающими характер использования СП разными поэтами: Шекспиром, Гете, Пушкиным, Кольцовым, Хлебниковым, Ахматовой, Цветаевой, Пастернаком, Бродским [4, с. 224– 225]. Из данных таблицы узнаем, что средняя частота употребления СП приблизительно 15% ОТ общего числа стихов. Твардовский среднестатистическом представлении читателя традиционалист данные по ранней лирике Твардовского области стиха. И представление поддерживают: частота употребления СП стихотворениях почти вдвое ниже средней (8%). Приближаются к среднему показателю СП, но не превышают его так же поэмы «Василий Теркин» и «Страна Муравия» с 13 и 15%.

А вот стих и синтаксис трагических поэм Твардовского дает нам совсем другую, неожиданную картину: по частоте употребления СП Твардовский в своем стихотворном эпосе превосходит средний уровень с 19%: в «Доме у дороги» и «По праву памяти» одинаково, приблизительно на 5% больше среднего. Примечательно, что поздняя лирика поэта так же превосходит средний уровень с 17%.

Изучив таблицу подробно, мы увидим, что в ранней лирике ближе всего показатели частоты употребления СП Твардовским оказались к данным по творчеству Кольцова. Можем заключить, Твардовский ориентировался на народный стих, фольклорные интонации, которые имитировал в своем поэтическом творчестве Кольцов. Близки к показателям СП у Твардовского оказались так же неославянофильские и «Творения» ПО настроению Хлебникова постсимволистская книга Пастернака «Близнец в тучах». В поэмах «Василий Теркин» и «Страна Муравия» показатели частоты употребления СП Твардовским оказались близки к данным по творчеству А.С. Пушкина. Поэмы «По праву памяти» и «Дом у дороги» приблизились к данным по творчеству Гете и Шекспира. Показатели СΠ поздней Твардовского оказались близки к показателям частоты употребления СП ранним Пастернаком.

СП, являясь нарушителем рационального синтаксиса, средством выведения его из автоматизма восприятия, задерживает на себе внимание читателя, акцентируя тем самым темы, попадающие в рамки СП. Рассмотрим тематические сферы СП в поэмах и в лирике А.Т. Твардовского.

Среди тем в поэме «Страна Муравия» выделяется организация художественного пространства. Среди наименований горизонтального пространства очевидно преобладание дорог и путей, что традиционно ассоциируется с жизненным путем. Таким образом, перемещение в пространстве человека соотносится с проживанием жизни. Следующими по численности идут тема «быта», в которой часто встречаются

гастрономические предпочтения персонажей, и весьма неожиданная минимальная тема «коня».

СП в поэме «Василий Теркин» обращают внимание читателя, прежде всего, на военные и бытовые темы, что, в целом, созвучно общей семантике произведения. Сфера движения включила в себя как путь в своем прямом значении, так и жизненный путь, размышления о жизни и смерти. Часто она совмещалась с мотивом сна.

Чувственная сфера полностью раскрылась в СП в поэмах «Дом у дороги» и «По праву памяти». Если просмотреть только ряд выделенных СП, то очевидной становится тема памяти и глубокой скорби солдата по родному дому и семье.

В лирике выделились следующие темы: «внутренний мир человека» и «социальные коммуникации». Внутренний мир включает вопросы душевных переживаний, вопросы человеческих эмоций, состояний (любовь, счастье, скорбь) и т.п. К сфере «социальных коммуникаций» отнеслись межличностные отношения; быт; ситуации общения. Тему «природы» составили разнообразные пейзажные зарисовки и картины начала дня, года. Тема «сенсорного восприятия» подразумевает визуальное, слуховое, обонятельное восприятия человека. Тематическая группа «память» включает всевозможные воспоминания: о детстве, любви, родных краях.

Подводя итоги, можно заключить, что СП дисгармонизирует стихотворную речь, выводя ее из автоматизма восприятия, следовательно, обращает внимание читателя именно на эту конструкцию, на ее семантику, которая всегда созвучна общей семантике произведений. Не случайно наиболее часто употребляемые темы СП во всех трех поэмах различаются. Выбор поэтом такой сложной риторической и стиховой фигуры, как СП, не случаен и является обоснованным. Возможно, именно это сближение тем и умелое использование сложных приемов позволяют по-новому взглянуть на, казалось бы, традиционалиста Твардовского, о стихах которого любят повторять: «Вот стихи, а все понятно, все на русском языке». Вместе с тем на примере анализа СП в стихотворной речи поэта мы видим сложные глубинные механизмы управления читательским вниманием, что и позволяет говорить о Твардовском как о поистине великом народном поэте.

Литература

- 1. Баевский В.С. Синтаксический перенос (Enjambement): квантитативный анализ // Риторика ↔ Лингвистика 3: Сборник статей. Смоленск: СГПУ, 2001. 52 с.
- 2. Баевский В.С., Новикова М.С., Романова И.В. Синтаксический перенос (enjambement) от Шекспира до Бродского. Онтологический аргумент и статистические модели // Славянский стих. VIII: Стих, язык, смысл / Под ред. А.В. Прохорова, Т.В. Скулачевой. М.: Языки славянских культур, 2009. (Studiapoetica). 219 с.
- 3. Бухштаб Б.Я. Об основах и типах русского стиха // International Journal of Slavic Linguistics and Poetics. XVI (1973). 110 с.

- 4. Матяш С.А. Стихотворный перенос (enjambement) в русской поэзии (очерки теории и истории). СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2017. 463 с.
- 5. Твардовский А.Т. Избранные произведения. В 3 т. Т. 1. Стихотворения / сост. и подгот. текста М. Твардовской; Вступ. статья и примеч. А. Туркова. М.: Худож. Лит., 1990.
- 6. Твардовский А.Т. Стихотворения и поэмы в двух томах. Т. 2. Поэмы / Государственное издательство художественной литературы, М.: 1954.

П.Г. Дегтяр, филологический факультет, 2 курс магистратуры cacuco4ka@mail.ru; +7 951 714 13 29

Научный руководитель: Ю.А. Куцевич, кандидат филологических наук, доцент

Сравнительный анализ русских переводов сказки Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес»

Настоящее исследование посвящено проблеме адекватности переводов пародийных стихотворений, игры слов и имён собственных на русский язык.

В данной статье проводится комплексный сопоставительный анализ переводов рассматриваемого произведения, позволяющий выявить наиболее частотные приемы, а также выявить ранее неисследованные языковые аспекты произведения, представляющие собой переводческие трудности [3, с. 25].

Нашей главной задачей является определение степени точности передачи авторами переводов всех нюансов художественного замысла в тексте оригинала [4, с. 30].

Книга «Алиса в Стране чудес» написанная английским математиком, поэтом и писателем Чарльзом Лютвиджом Доджсоном под псевдонимом Льюис Кэрролл была издана в 1865 году и стала одной из самых известных в истории детской литературы. В ней рассказывается о девочке по имени Алиса, которая падает в кроличью нору и, сквозь неё, попадает в воображаемый мир, населённый странными, антропоморфными существами.

Произведение является одним из лучших образцов литературы в жанре абсурд. В ней используются многочисленные математические, лингвистические и философские каламбуры и аллюзии. Само повествование и его структура оказали сильное влияние на мировую литературу, особенно на жанр фэнтези. Книга стала популярна во всём мире и была переведена на многие языки. Сергей Курий, автор и координатор проекта «Зазеркалье им. Л. Кэрролла» отметил, что при буквальном переводе пропадает юмор и игра слов, а при ассоциативном

получается «совсем не та Алиса». До сих пор не существует единого принципа перевода этой сказки [5, с. 3-6].

Материалами исследования являются текстовые фрагменты оригинала произведения Л. Кэрролла и его переводы, выполненные Ниной Демуровой и Владимиром Орлом, а также пересказ Леонида Яхнина.

Демурова – советский И российский исследователь детской английской литературы США и Великобритании, переводчик с английского, доктор филологических наук. Преподавала английский язык, а также вела курс современной детской английской и Нина Михайловна американской литературы. является специалистом ПО творчеству Льюиса Кэрролла. Ей принадлежит классический перевод его сказок: «Алиса в Стране Чудес» и «Алиса в Зазеркалье». Является почётным членом Общества Льюиса Кэрролла в Англии и США, а также английского Общества Беатрикс Поттер [5, с. 2].

Леонид Яхнин — русский поэт, драматург, писатель и переводчик. Заслуженную славу Леониду Львовичу принесли переводы и пересказы с языков разных народов мира — с английского, македонского, сербского, словенского, польского, белорусского, немецкого и грузинского. Его пересказы были удостоены престижной премии им. Йована Йовановича Змая и Почетного диплома Международного Совета по детской книге. Среди его пересказов особое место занимает один из самых интересных и оригинальных пересказов сказки Льюиса Кэрролла «Алиса в Стране Чудес» [10, с. 136].

Владимир Орёл — советский, израильский и канадский лингвист, доктор филологии, переводчик. Направления научных работ Владимира Эммануиловича отличаются разнообразием: афразийские языки, славянские, балканские и палеобалканские языки, индоевропейский праязык, библейский иврит, исследования Ветхого Завета. Им было написано 7 монографий и около 200 научных статей, а также выпущенный совместно с О.В. Столбовой «Хамито-семитский этимологический словарь». Он занимался переводами художественной литературы на различную тематику. А в 1988 г. была издана книга «Приключения Алисы в стране чудес» за авторством его перевода [11, с. 204].

В результате исследования нами было установлено, что в процессе перевода наиболее частотными являются следующие переводческие трансформации: *опущение*, *дополнение*, *лексическая замена*, *генерализация*, *конкретизация*. Далее в нашей статье мы рассмотрим некоторые из них на текстовых примерах [2, с. 51]

Литературные обозреватели и сами переводчики отмечали, что сказка Кэрролла во многом построена на английских пародийных стихотворениях, персонажах английского фольклора, игре слов и каламбурах.

Так, в сказке присутствует большое количество *стихотворений пародийного типа*. Эти стихи являются пародиями на широко известные

английские фольклорные произведения. Перевод данных стихотворений представляет особенную сложность [5, с. 37].

Рассмотрим отрывок из стихотворения «Папа Вильям», которое является сатирой на нравоучительное стихотворение поэта-романтика Роберта Саути «Радости старика, и как он их приобрёл». Оригинал стихотворения и исследуемые переводы представлены в таблице 1.

Таблица 1

	1 donugu 1		
Оригинал	Перевод Н. Демуровой		
'You are old, Father William,' the young man said, 'And your hair has become very white; And yet you incessantly stand on your head— Do you think, at your age, it is right?'	 Папа Вильям, — сказал любопытный малыш, Голова твоя белого цвета. Между тем ты всегда вверх ногами стоишь. Как ты думаешь, правильно это? 		
Перевод Л. Яхнина	Перевод В. Орла		
Дядю старого на вилле Навестил племянник Вилли, И, на дядю строго глядя, Он спросил: — Скажи-ка, дядя, Ведь недаром для чего-то Вот уже недели две Ты стоишь на голове?	Дядя Вильям, — спросил удивленный малыш, — «Отчего ты стоишь вверх ногами? Отчего ты друзьям и знакомым велишь Называть рукава сапогами?»		

Как видно из таблицы, Леонид Яхнин использует приёмы лексической и грамматической замены (полностью изменена структура стихотворения, встречаются опущения прямой речи), опущения и дополнения (Вилли, на вилле). Он считает наиболее рациональным выбор стихотворения того же типа, хорошо известного на языке перевода, и создание пародии на него. В его работе использована пародия на стихотворение М.Ю. Лермонтова «Бородино» и сделана попытка имитации стиля английского автора, что, на наш взгляд, является хорошей идеей с точки зрения адаптации для русского читателя, однако с точки зрения общего стиля произведения расхождение между текстом оригинала и переводом достаточно существенно [9, с. 48; 6, с. 43].

Владимир Орёл применяет другой способ, создавая новое или подобное по смыслу стихотворение в жанре нонсенс и использует такие трансформации, как лексическая замена (удивленный малыш, называть рукава сапогами), дополнение (фразы со значением «Отчего ты друзьям и знакомым велишь» нет в оригинале). Наиболее частотный приём в его работе — опущение. Так, при переводе не только опущено прилагательное old, но и не выражено его значение. Кроме того, опущена целая фраза Andyourhairhasbecomeverywhite, вследствие чего общий смысл перевода стихотворения заметно отличается от оригинала [8, с. 45; 6, с. 43].

Наиболее удачным, на наш взгляд, является практически дословный перевод Н. Демуровой. Она вместе с группой переводчиков использовала

такие приёмы, как: опущение (atyourage), генерализация (yourhairhasbecome переведенокак голова твоя белого цвета), конкретизация (ayoungman переведено как малыш), однако стиль общего повествования произведения Кэролла передан в данном переводе очень точно [7, с. 44; 6, с.43].

Существенные переводческие трудности возникают при работе с оригиналом и вследствие обширного использования Льюисом Кэрроллом игры слов и каламбуров, понятных только англоязычным читателям. Главным отличием от передачи на иной язык зачастую обычного текста является перевыражение форм и образов оригинального текста, а иногда и авторского стиля. Более того, нередко приходится менять также и содержание отрывка с игрой слов на новое, при невозможности сохранения старого, поскольку план выражения может оказаться важнее плана содержания. Н. Демурова отмечала: «<...>юмор характеров, юмор ситуаций сравнительно легко переводить, однако игра слов адекватному переводу почти не поддаётся. Таким образом, переводчику приходится содержанием высказывания выбирать между и юмористическим приемом...». В тех случаях, когда содержание является лишь поводом для игры ума переводчица отдавала предпочтение приему [5, с. 37].

Например, игра слов, связанная с омонимией, имеет место в рассказе Мыши. Данная игра слов построена на омонимичности форм *tale* и *tail*, которая дополняется фигурным стихом, напечатанным таким образом, что он действительно по форме напоминает хвост данного персонажа сказки.

Таким образом, омонимы *tale* и *tail* создают сложную игру слов: хвост мыши является при этом еще и ее рассказом[5, с. 37]. Фрагмент текста оригинала и его переводы представлены в таблице 2.

Таблица 2

Оригинал	Перевод	Перевод	Перевод
	Н. Демуровой	Л. Яхнина	В. Орла
The Caucus Race and <u>a LongTale</u>	Бег по кругу и <u>длинный рассказ</u>	История с бестолкотнёй и с хвостиком	Бег от Ня и <u>хвост</u> <u>истории</u>

Так, Н. Демурова отказалась от игры слов, сделав дословный перевод, который лишает читателя возможности понять задумку Кэрролла [7, с.44; 6, с. 43].

Л. Яхнин воссоздает игру слов и переводит слово *tale* как *хвостик*, двигаясь в воссоздании кэрролловской игры слов. Однакоего добавление *с бестолкотней*, наш взгляд, не совсем удачно: значение данного окказионализма не представляется нам достаточно ясным, а его употребление – обоснованным текстом оригинала [9, с. 48; 6, с. 43].

В. Орёл, в свою очередь, применил лексическую замену с модуляцией, что является наиболее выигрышным вариантом в этом предложении, так как игра слов сохранена [8, с. 45; 6, с. 43].

Не менее сложной задачей является перевод *имён собственных и названий*, суть которых сводится к своеобразным шифрам.

Так, наибольшие трудности возникают при адаптации имени персонажа «Маd Hatter». Особо отметим, что в русской литературе отсутствует полный понятийный аналог персонажа-безумца из английского фольклора, и, следовательно, связанных с ним ассоциаций у русскоязычного читателя нет [5, с. 37]. Текстовый пример из оригинала сказки и его переводы представлены в таблице 3.

Таблица 3

Оригинал	Перевод	Перевод	Перевод
	Н. Демуровой	Л. Яхнина	В.Орла
MadHatter	Болванщик	Котелок	Шляпник

Как следует из таблицы, персонаж в переводе Н. Демуровой становится *Болванщиком*, в котором есть связь с английским героем: он имеет дело с болванками для шляп и не блещет умом[7, c.44; 6, c.43].

- Л. Яхнин перевёл «MadHatter», как *Котелок*, вероятно потому, что он носил подобный головной убор во время событий главы [9, с.48; 6, с.43].
- В. Орёл, руководствуясь английской поговоркой «madas a hatter», буквальный перевод которой «безумный, как шляпник» остановился на *Шляпнике* [8, с. 45; 6, с. 43].

Таким образом, Н. Демурова и Л. Яхнин использовали авторский неологизм и лексическую замену, соответственно. В. Орёл избрал приём калькирования, что, на наш взгляд является наиболее удачным вариантом, так как Шляпник точнее передает смысл, заложенный в морфологической форме существительного Hatter [1, с. 83].

В заключение отметим, что важнейшим отличительным свойством сказок Л. Кэрролла является их неповторимый стиль, обусловленный различными стилистическими приёмами, раскрывающими внутренний мир ребенка, а именно маленькой девочки, Алисы, неожиданно познавшей для себя абсурдность окружающего мира. Однако каждый из авторов имеет свои отличительные особенности. Так, Нина Демурова смогла найти «золотую середину» - сохранить дух истинно английского национального колорита и в то же время сделать сказку доступной для русскоязычного читателя, трансформируя текст при помощи приёмов опущения, замены, У Леонида конкретизации и генерализации. Яхнина встречаются даже там, где они отсутствуют в оригинале. Тем не менее с его переводом стоит ознакомиться, хотя он далеконе всегда соответствует оригиналу. Наиболее частотными приёмами в его работе являются грамматическая и лексическая замены, опущение и дополнение. В переводе Владимира Орла, в отличие от предыдущих авторов, утрачено главное – легкость и игривость слога. Каламбуры излишне усложнены и, на наш взгляд, знакомство с Кэрроллом с этого перевода не стоит начинать ни

взрослым, ни детям. Среди наиболее употребляемых трансформаций встречаются лексическая и грамматическая замена, дополнение, опущение. В целом, для Н. Демуровой, В. Орла и Л. Яхнина важнейшим является вопрос воссоздания формы и стиля исходных текстов, связанных с передачей всей парадигмы смыслов и интерпретаций. Желанием переводчиков является ведение непринужденного разговора с читателем, проявление к нему интереса, увлечение его экспрессивностью и эмоциональностью выражения, сохранение философского аспекта оригинала [10, с. 95].

Литература

- 1. Ванников Ю.В. Проблемы адекватности перевода: Типы адекватности, виды перевода и переводческой деятельности // Текст и перевод. Отв. ред. А.Д. Швейцер. М.: Наука, 1988. 281 с.
- 2. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
- 3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотипное. М.: Ком Книга, 2007. 144 с.
- 4. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник. М.: Издательство Московского Университета, 2004. 147 с.
 - 5. Демурова Н.М. О переводе сказок Кэрролла. М.: Наука, 1990. 218 с.
- 6. Кэрролл Л. Alice in wonderland. Алиса в стране чудес / Л. Кэрролл. М.: Издательство Юрайт, 2018. 236 с.
- 7. Кэрролл Л. Алиса в стране чудес / Перевод Демуровой Н.М. М.: Наука, 1990. 205 с.
- 8. Кэрролл Л. Алиса в стране чудес / Перевод Орла В.Э. М.: Издательство Махаон, 2014. 192 с.
- 9. Кэрролл Л. Алиса в стране чудес / Пересказ Яхнина Л.Л. М.: Издательство Эксмо, 2007. 216 с.
- 10. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Дополнения и комментарии Д.И. Ермоловича. 3-е изд., стереотип. М.: «Р. Валент», 2007. 244 с.
- 11. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер; отв. ред. В.Н. Ярцева. М.: Наука, 1988. 215 с

О.В. Жукова,

филологический факультет, 5 курс foowers677@mail.ru; +7 951 690 05 40

Научный руководитель: В.С. Картавенко, доктор филологических наук, профессор

Топонимическая наполненность памятников смоленской деловой письменности XVI–XVII вв. (отантропонимические топонимы)

В настоящее время топонимика является одной из самых развивающихся филологических дисциплин и привлекает к себе все

большее внимание ученых. Большинство исследований в этой сфере языкознания опирается на современную топонимическую картину, однако мы считаем, что для более полного изучения географических названий необходимо учитывать историческую основу топонимов.

Актуальность работы заключается во все больше проявляющемся интересе к истории своего края в общем и к его географическим наименованиям в частности.

Объект исследования – топонимы, отразившиеся в памятниках деловой письменности Смоленщины XVI–XVII веков.

Предмет исследования – анализ исторических топонимов с семантико-этимологической точки зрения.

Целью работы является воссоздание фрагмента топонимической исторической картины по архивным источникам.

Ономастика является одной из наиболее развивающихся наук. Терминология в данной области занимает не последнее место. Из года в год добавляются новые области изучения, требующие рассмотрения и номинирования. Основными, наиболее разработанными разделами ономастики, являются топонимика и антропонимика.

Изучение исторических топонимов имеет большое значение для исторической географии. Географические наименования помогают исторической географии узнать среду, в которой жили народы, очертить границы важнейших экономических центров, воспроизвести события, произошедшие в прошлом, изучить границы проживания древних людей.

Академик Д.С. Лихачев называл краеведение «самым массовым видом науки, прекрасной школой воспитания... Любовь к родному краю, знание его истории – основа, на которой только и может осуществляться рост духовной культуры всего общества» [3, с. 7].

Для данных исследований большое значение имеет работа с архивными документами как ценными материальными носителями информации. В них мы обнаруживаем исторические топонимы, которые имеют большую лингвистическую и культурологическую ценность.

Отантропонимические наименования составляют значительную часть топонимии Смоленщины и нуждаются в тщательном изучении. А.В. Суслова и А.В. Суперанская в своей книге указывают на важность данных исследований: «Имена людей — это часть истории народов. В них отражается быт, верования, чаяния, фантазия и художественное творчество народов, их исторические контакты» [7, с. 3].

Среди большого количества географических наименований в смоленских памятниках деловой письменности нами были отобраны для изучения топонимы, образованные от антропонимов.

Задачей исследования является семантико-этимологический анализ отантропонимических топонимов, т.к. именно в значении и истории слова заключается его интерес для исследователей. В целях более полного понимания поставленной задачи считаем правильным объяснить понятия «семантика» и «этимология».

«Полный словарь лингвистических терминов» Т.В. Матвеевой дает следующее определение этимологии: «Этимология – происхождение слова и наука о происхождении слов» [4, с. 547]. Таким образом, этимологическая часть семантико-этимологического анализа заключается в исследовании истории происхождения слова.

Обращаясь к этому же словарю Т.В. Матвеевой, находим определение семантики: «Семантика – значение языковых единиц (слов, морфем, грамматических форм, словосочетаний, предложений), а также наука о значении (наука называется также семасиологией)» [4, с. 405–406].

Для анализа топонимов мы выделяем топооснову и топоформант. В дальнейшем именно топооснова рассматривается с семантической и этимологической точек зрения.

Рассмотрим топоним *Онтоньев* приезд из «Приходно-расходных книг Болдина Дорогобужского монастыря 1585—1589 гг.». Данный топоним-поссесив является притяжательной формой прилагательного и указывает на принадлежность населенного пункта владельцу по фамилии Антоньев (написание в памятнике письменности Онтоньев обусловлено диалектным написанием). Фамилия Антоньев произошла от формы христианского личного мужского имени Антон с окончанием *-ий*, т.к. об этом свидетельствует смягчение предшествующего согласного в фамилии [9, с. 42].

В «Расходных книгах казначея ГригорияЯ кимоваза 1591 год» мы обнаружили топоним *Петрушин* починок. Данный посессивный топоним является притяжательной формой прилагательного и указывает на принадлежность владельцу с фамилией Петрушин, которая образована от формы христианского личного мужского имени Петр с уменьшительным суффиксом -уш [6, с. 90-91].

Из «Расходных книг 1598 года» выделили топоним Дорогобуж. Это топоним-посессив, «от ИЛ (антропонима) *Дорогобудъ и суф. принадлежности -*jъ*». Имяв ключает в себя основу слова *дорогой*, что значит «дорогой» и **бужсъ*, т.е. «буду, будь» [5, с. 68-69].

В «Доимочной книге Смоленскогоуезда 1695 года» представлен топоним *Гмырева* пустошь. Это посессивный топоним, являющийся притяжательной формой прилагательного. Топоосновой является *гмыр*-. В «Словаре древнерусских личных собственных имен» Н.М. Тупикова можно встретить мужское имя Гмыра [8, с. 107].

В «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера находим «Гмыр, гмур «ворчун», гмыра – тоже» [10, с. 419].

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Далятакже «Гмуръ, гмыръ м. сиб. илихмура, угрюмый человек, нелюдим» [1, с. 370].

В «Словаре смоленских говоров» «Гмырь, я, м. Нелюдим» [2, с. 36].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что свое название *Гмырева* пустошь получила от народного прозвания владельца гмыром, т.е. «угрюмым, нелюдимым человеком». В этой же «Доимочной книге Смоленского уезда 1695 года» был выявлен топоним деревня *Лопатина*. Данный топоним-посессив является притяжательной формой прилагательного. Фамилия Лопатин произошла от имени Лопата, которое возникло благодаря наименованию орудия труда [9, с. 156]. В «Словаре древнерусских личных собственных имен» Н.М. Тупикова встречается мужское личное имя Лопата, которое по количеству упоминаний в памятниках письменности можно считать достаточно распространенным [8, с. 231].

В «Выписи из писцовых книг 1686 г.» выявлен топоним Максимовская пустошь. Данный топоним-посессив является притяжательной формой прилагательного. Мотивирущей основой слова является фамилия Максимов, произошедшая из крестильного имени Максим, имеющего только одну форму [9, с. 40]

На основании данного исследования можно сделать вывод, что среди смоленских топонимов большую часть составляли наименования, образованные с помощью посессивных суффиксов -ов-, -ев-, -ин-. К этой же группе можно отнести наиболее древние топонимические образования с суффиксом -j-, такие как Рославль, Мстиславль и Дорогобужс. Наиболее вероятно, что топонимы, мотивированные основами христианских имен, являются более новыми по сравнению с топонимами с суффиксами -j-.

Итак, в данной статье нами проанализированы поссесивные топографические названия, связанные с именем одного человека. Дальнейшее исследование топонимов в данном направлении считаем необходимым, т.к. изучение регионального компонента является в настоящее время особенно актуальным.

Литература

- 1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 1. М.: Рус. яз., 1989.
- 2. Иванова А.И. Словарь смоленских говоров. Вып. 3. Смоленск: Изд-во Смоленского гос. пед. института, 1982. 163 с.
- 3. Лихачев Д.С. Любить родной край // Отечество. Краеведческий альманах. 1990. №1. С.7-10.
- 4. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов H/Д.: Феникс, 2010. 562 с.
 - 5. Нерознак В.П. Названия древнерусских городов. М.: Наука, 1983. 208 с.
- 6. Никонов В.А. Словарь русских фамилий / сост. Е.Л. Крушельницкий. М.: Школа-Пресс, 1993. 226 с.
- 7. Суслова А.В., Суперанская А.В. О русских именах. 3-е изд., испр. и доп. Л.: Лениздат, 1991. 222 с.
- 8. Тупиков Н.М. Словарь древнерусских личных собственных имен. СПб.: Типография И.Н. Скороходова, 1903. 863 с.
- 9. Унбегаун Б.О. Русские фамилии. Пер с англ.; общ. ред. Б.А. Успенского. М.: Прогресс, 1989. 440 с.
- 10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т 2. Пер. с нем. 2-е изд., стереотип. М.: Прогресс, 1986.

филологический факультет, 1 курс магистратуры irishka.iv96@mail.com; +7 9621937496

Научный руководитель: И.А. Королева, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка

Мифонимы как объект лингвокультурологического изучения

Мифология — это одна из первых форм сознания, которое выражало отношение народов к миру. Мифология «в своем чистом виде» умирает, когда человек перестает верить в ее истинность и не подвергает мифологизации весь окружающий мир. Однако в любом случае мифология остается отражением национальной картины мира, ее «духовно-образным слепком» [2].

Миф — это форма мышления, к которой прибегает человеческий разум при решении вопросов, недоступных постижению логикой [1]. В языковом сознании миф проявляет себя через мифонимы.

Мифоним — имя вымышленного объекта любой сферы ономастического пространства в мифах и сказках [5].

Изучение славянской мифологии всегда было связано с трудностями. Археологические, письменные и другие источники предоставляют лишь фрагментарную и не всегда достоверную информацию. Кондратьев А.А.говорит: «К сожалению, до нас дошло слишком мало достоверных сведений о древней религии славянских племен, вследствие чего желавшим брать из этой области темы для своих стихотворений российским поэтам случалось и случается порою впадать в ошибки и воспевать весьма сомнительного происхождения богов и богинь» [3, с. 2].

Причиной этого является борьба с языческими верованиями и уничтожение кумиров, языческих храмов и текстов после принятия христианства как новой государственной религии.

И все же изучение славянской мифологии никогда не потеряет своей актуальности, потому что оно помогает нам понять самих себя, свою историю и культуру, свой язык и истоки собственной цивилизации [8]. Кроме того, многие мифонимы или их элементы входят в состав антропонимов и других имен собственных и без должного изучения их ономастические исследования были бы неполными и неточными [6].

Важнейшей составляющей современных исследований является анализ путей мифологизации действительности в творчестве современных писателей, которые на материале славянской мифологии занимаются созданием авторских мифологических концепций действительности.

Цель моего исследования заключается в лингвокультурологическом описании ключевых мифонимов славянской культуры в творчестве

Кондратьева А.А. Для ее достижения необходимо решение следующих задач:

- 1. Рассмотреть различные точки зрения по теме исследования и определить основные понятия, проанализировав лингвистическую литературу.
- 2. Сравнить классификации имен собственных и рассмотреть выделение из них мифонимов.
 - 3. Дать общую характеристику славянской мифологии.
 - 4. Представить классификацию славянских мифонимов.
- 5. Выбрать ключевые славянские мифонимы и выполнить их лингвокультурологическое описание.

Теоретическую базу исследования составят труды по ономастике, мифологии, культурологии, лингвокультурологии, а также материалы различных словарей (мифологических, этимологических, толковых и др.): Бондалетов В.Д., Кравченко А.И., Маслова В.А., Суперанская А.В., Шеппинг Д.О., Мудрова И.А., Грушко Е.А., Толстая С.М. и др.

Материалом для исследования послужат ключевые славянские мифонимы в творчестве Кондратьева А.А. (1876 – 1967) – русского поэта, писателя, переводчика и литературоведа. В сборнике стихотворений «Славянские боги» Кондратьев А.А. по имевшимся в его распоряжении «осколкам» восстанавливает «божественные лики славянского пантеона» и дает некоторым из них возможность «мелькнуть перед читателями на фоне сонета» [3, с. 2]. Каждый сонет – это монолог в 14 строк от лица бога или низшего духа, имя которого вынесено в названии.

Одним из ярких стихотворений в сборнике «Славянские боги» является сонет, посвященный Перуну.

Я – князь богов, Перун. Престол мой выше туч.

В первых строках сонета Кондратьев А.А. указывает на высокое положение Перуна в древнерусском языческом пантеоне. По традиции Перуна считают верховным божеством древних славян, однако он не всегда занимал главенствующее место и до него во главе пантеона стояли Род (Сварог) или Даждьбог [4].

Далеко молнией разит моя десница:

Грохочет по небу, сверкая, колесница,

Когда я мчусь на ней, ужасен и могуч...

Перун (от др.-рус. Перунъ – разить, сражать) – в славянской мифологии бог грозы (грома) [7]. Он представлялся славянам могучим воином на богатырском коне или огненной колеснице в сопровождении опасной свиты – Молнии, Грома, Дождя и Урагана [4]. Поэтому его образ часто ассоциировался с битвами и военными подвигами.

Люблю листву дубов, люблю гремучий ключ;

Кабан мне посвящен как зверь, орел – как птица.

Как любое верховное божество, Перун обладал рядом атрибутов, с которыми прочно ассоциировался.

Могучие дубы, похожие на тучи, считались священными. Нанесение ущерба деревьям, находящимся в лесах и рощах, посвященных Перуну, считалось святотатством и каралось смертью [2].

Древние славяне считали, что горячие ключи образуются в результате удара каменной стрелы Перуна о землю. Возможно, то, что ключи были именно гремучими (незамерзающими), символизировало противостояние верховного божества с зимой, которая каждый год ослабляла Перуна и усыпляла его до прихода весны [4].

Славяне считали, что Перун, гуляя по свету, может принимать облик посвященных ему животных: кабана или орла.

Имею много жен. Из дочерей – Зарница

Моя любимая...

Согласно словарю славянской мифологии Мудровой И.А, женой громовержца была Додола — женский персонаж, упоминаемый в магических обрядах вызывания дождя [4]. Кондратьев А.А., акцентируя внимание на многоженстве божества, подчеркивает его языческое происхождение и противопоставляет христианству, в котором, как правило, многоженство считалось неприемлемым.

Дочь Перуна и Додолы, Магура (Перуница), всегда присутствовала на полях сражений. Она провожала в райские чертоги павших воинов и подбадривала все еще сражающихся [4]. Однако писатель называет дочерью Перуна Зарницу (Зимцерлу, Мерцану), которая у западных славян была богиней утренней зари. Как и Перун, она почиталась покровителем урожая и пахарей [2].

Повсюду властвую и насаждаю право.

Перун являлся покровителем княжеской власти. Князья клялись своим оружием и Перуном при заключении любых государственных соглашений [4].

Везде приемлю дань, и, после войн, кровавый

Заколотых мне жертв впиваю аромат...

Летом праздновался праздник земледельческого культа, посвященный Перуну. Чтобы задобрить суровое и воинственное божество, в этот день ему в жертву приносили быка или вепря (дикого кабана). Череп жертвенного животного вешали на священное дерево Перуна – дуб, росший поблизости от святилища [4].

Таким образом мною будет проведено лингвокультурологическое описание двадцатиключевых славянских мифонимов.

Литература

- 1. Голосовкер Я.Э. Логика мифа. М.; СПб: Центр гуманитарных инициатив, 2010. 496 с.
- 2. Грушко Е.А., Медведев Ю.М. Словарь славянской мифологии. Н. Новгород: «Русский купец», «Братья славяне», 1995. 368 с.
- 3. Кондратьев А.А. Славянские боги: стихотворения на мифологические темы. Ровно, 1936. 74 с.

- 4. Мудрова И.А. Словарь славянской мифологии. М.: Центрполиграф, 2010. 338 с.
- 5. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1987. 198 с.
 - 6. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 366 с.
- 7. Толстая С.М. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. М.: Междунар. отношения, 2002. 512 с.
- 8. Шеппинг Д.О. Мифы славянского язычества. Екатеринбург: У-Фактория; М.: АСТ Москва, 2008. 301 с.

Л.П. Ковыренкова,

филологический факультет, 1 курс магистратуры mila.kovyrenkova.96@mail.ru; +7 960 582 71 62

Научный руководитель: Л.Г. Смирнова, доктор филологических наук, доцент

Модная лексика в языке детской рекламы

1. Понятие «языковая мода»

Языковая мода является знаковой чертой современного российского общества. По мнению М.М. Рипяховой, языковая мода — «специфическая форма проявления языковой культуры посредством языковых привычек и вкусов, ценностей и тенденций, господствующих в каком-либо обществе в определенный период времени» [8].

В «Полном словаре лингвистических терминов» Т.В. Матвеевой дана следующая трактовка понятия языковая мода: это «языковые предпочтения и оценки, представляющие собой новый и престижный образец речевого пользования, способный сравнительно недолго привлекать широкое внимание в обществе, а затем нейтрализующийся или заменяемый другими подобными образцами» [7].

Изучением проблемы языковой моды занимается ряд ученых: О.В. Врублевская, И.Т. Вепрева, Н.Г. Журавлева, В.Г. Костомаров, М.А. Кронгауз, О.А. Крылова, Л.П. Крысин, Е.Е. Матюшенко, А.Ю. Романов, Е.В. Клепач и др.

Мода — всем нам известный и, вместе с тем, с трудом описываемый феномен. Определяя понятие мода, необходимо помнить, что, с одной стороны, она рассматривается применительно к одежде (шире — внешнему облику человека), с другой стороны, мода выступает как важный механизм, или даже идеология, в том числе применимая и к сфере культуры и языка.

Большая часть исследований о моде в языке затрагивает модные слова. Модное слово — это слово, актуальное в определенное время. Актуально и свежо модное слово может быть либо своей новизной, либо тем, что затрагивает значимые для общества проблемы. Еще одним

критерием «модности» слова является его массовость, т.е. активное употребление широким кругом лиц, например, представителями определенной профессии, социальными группами и т.д. Частотность – следующий показатель модного слова. С одной стороны, она способствует тому, чтобы слово стало «модным», а с другой – именно частотность употребления слова может явиться причиной того, что слово перестает восприниматься как интересное.

Мода занимает лидирующие позиции в тематике рекламного дискурса. В настоящее время реклама – неотъемлемая часть современной жизни и современного русского языка в частности. Чтобы привлечь огромное количество покупателей, маркетологи создают рекламные тексты. Поэтому реклама может рассматриваться как «специфическая форма пропаганды, внедряющая в сознание людей определенные ценности, потребности в приобретении того или иного товара» [9]. Мода является именно ценностью, и реклама пропагандирует соответствующий образ жизни, диктует моду на те или иные новинки и часто задает модель представителей поведения, формируя определенные установки V различных слоев общества.

2. Классификация реклам, предназначенных для детской аудитории

По особенностям рекламируемого товара можно выделить следующие **типы реклам:** рекламы игрушек, компьютерных игр, детской косметики и одежды, лекарств, а также определенных продуктов питания (шоколад и шоколадные батончики, конфеты, газированная вода, кукурузные хлопья, йогурты и другие молочные продукты для детей и др.).

Любой родитель знает, как может быть настойчив ребенок, если очень хочет какую-то игрушку. В этом смысле реклама побуждает детей выпрашивать у родителей желаемое.

Благодаря рекламе дети делают выбор за своих родителей. Именно под давлением ребенка взрослый человек может расстаться с крупной суммой денег. Отсюда следует, что детская реклама должна нравиться и родителям. Рекламный продукт должен быть качественным, привлекательным. Именно такая реклама, подарив положительные эмоции ребенку, может значительно усилить рекламный эффект и среди взрослой целевой аудитории.

По существу, детская реклама — это реклама, обращенная ко взрослым и навязывающая детям стереотипы «взрослых» текстов (например, реклама «*Имунеле» для детей*: Сколько всего. **Я в шоке!** Английский, французский, испанский, музыкальная школа... Как все успеть...[http://www.ontvtime.ru/records/karusel-3.html, 01.03.2019]. Человеческий мозг, как губка, впитывает любую информацию, ведь она может понадобится ему в будущем. Восприятие информации без ее критической переработки как раз свойственно маленьким детям. Лишь в

дальнейшем, с накоплением жизненного опыта и развитием логического мышления, воспринимаемое начинает подвергаться критическому анализу.

Рекламы — креолизованные тексты, состоящие из вербального (языкового/речевого) компонента и невербального (принадлежащего к другим знаковым системам), это качество рекламы усиливает степень ее воздействия.

3. Языковые особенности детских реклам

Использование жаргонизмов

«Модное» слово в современных языковых и социальных условиях - это отнюдь не обязательно строго нормативное слово; наоборот, особой «модной» притягательностью обладают жаргонизмы» [4].

Одним из условий эффективности рекламы – является ее понятность для целевой аудитории. Реклама для детей обращается к жаргонизмам в целях сближения с аудиторией, так как дети – сторонники простого, приземленного стиля речи, частью которого и являются жаргонизмы.

рекламе встречается чрезмерное детской Жаргонизированность языка детской рекламы нашла жаргонизмов. отражение в широком использовании оценочных прилагательных, таких как крутой, улетный, клевый. Приведем примеры таких реклам: реклама наборов декоративной косметики Барби: «Выход твой: быть самой стильной и крутой»; реклама витаминов для детей: «Динозавры и Дельфины. Узнай, какие круче витамины» [http://www.ontvtime.ru/records/karusel-3.html, 29.01.2019]

На современном сленге *«крутой»* — это целая совокупность понятий: сильный, смелый, умелый и т.д.; это целый комплекс, описывающий деловые качества человека: решительность, энергичность, умение настаивать на своем, быстро реагировать на ситуацию и принимать решения.

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова объясняет слово «крутой» как «решительный и быстрый, сильный, а также «вообще оставляющий сильное впечатление (прост.). К. парень, мужик».

В рекламе игрушечных машинок «Велли» звучит следующая фраза: «Фантастическая коллекция крутых машин. Их много, и они классные» [http://www.ontvtime.ru/records/karusel-3.html, 03.02.2019].Молодежное слово «классный» используется в значении — «прекрасный, отличный, хороший, превосходный» и т.п.

Оценочное прилагательное и существительное, образованное от этого прилагательного, используется в следующих рекламах: в рекламе конфет «Тик-так»: «Гладкий и сладкий... фруктовый и клевый» [Канал Disney, 26.03.2019]; в рекламе мармелада «Фрутелла»: «Клянусь Фрутеллой дружить не передружить, все клёвости делить» [http://www.ontvtime.ru/records/karusel-3.html, 29.03.2019].

По одной из версий, молодежное слово **«клевый»** пришло из речи рыболовов. «Клёвый» — от существительного слова «клёв» (образовано от

глагола «клевать»). Рыболовы так называли места, где хорошо клюёт рыба. Сейчас слово «клёвый» также употребляется в значении «хороший, отличный, выгодный».

Для придания игровой составляющей рекламному тексту рекламисты используют молодежный жаргонизм *«фишка»*. Приведем пример детской *рекламы кукол «Игры дружбы»*: «Сканируй коды и открывай дополнительные **фишки** в приложении».

[http://www.ontvtime.ru/records/karusel-3.html, 29.01.2019]. Слово «фишка», произошедшее от английского слова «feature» (особенность, свойство), в «Словаре молодежного сленга» Т.Г. Никитиной имеет 11 значений. Прямое значение —»принадлежность настольной игры», в переносном значении — это «особенность, сущность, специфическая черта, самое главное».

В детской рекламе часто можно встретить слова «прикольно, прикольный, приколоться». Например, в рекламе батончика «Барни»: «Долгая поездка домой — прикольно, если Барни со мной!»; игрушки «Бибаддиз»: «Самая крутая коллекция. Прикольные карточки внутри. Собери их все!» [http://www.ontvtime.ru/records/karusel-3.html, 23.03.2019].

Слово «прикол» служит для обозначения чего-то интересного, симпатичного, какой-нибудь вещи. Это слово употребляется в значении «забавный, необычный, вызывающий интерес». Лексема в данном значении связана со словом «колоть» и «колкий» в значении «язвительный и остроумный». Производное от глагола «наколка» (намек или розыгрыш), и затем приставочный глагол получил уже и возвратную форму «прикалываться», «прикол».

В рекламе йогурта «Растишка», «Здрайверы» используется модное «прокачаться»: «Прокачаемся с Растишкой», СЛОВО «Здрайверов прокачай получай!» новые знания [http://www.ontvtime.ru/records/karusel-3.html, 19.03.2019]. Жаргонизм прокачаться» используется значении «увеличить В способности персонажа компьютерной игры, повысить его уровень».

Таким образом, в рекламе жаргонная лексика используется для привлечения внимания целевой аудитории, а также для придания экспрессивности сообщению. Использование такого языкового материала способствует вхождению подобных слов в детский лексикон.

Следующей языковой особенностью детских рекламных текстов является использование названий модных «товаров», обозначенных заимствованными словами (англицизмами).

Отсутствие в когнитивной базе носителей русского языка понятий, соответствующих заимствованным словам, таким как *ноутбук, сканер, тонер* и т.д., вызвало активное вхождение в русский язык многих англицизмов. В данном случае речь идет о необходимости обозначить новые предметы окружающей действительности. Данные примеры иллюстрируют «ориентацию социума на такую ценность, как новизна.

Новый план выражения для обозначения известных явлений соответствует требованиям современности. А современность является одним из критериев модности объекта» [1].

Англицизмы, встречающиеся в рекламе, выполняют ряд функций: во-первых, они дают номинации тем явлениям, предметам, которых не было в русской действительности, т.е. они выполняют номинативную функцию, во-вторых, англицизмы в рекламе позволяют сжать рекламный текст (компрессирующая функция) и привлечь внимание целевой аудитории к рекламируемому товару или услуге, т.е. выполняют аттрактивную функцию.

Приведем следующие примеры реклам, в текстах которых встречаются англицизмы: реклама игрушечных оружий, стреляющих специальными мягкими стрелами — *бластеры NERF*: «Выбери свой бластер для **крутого нёргфинга...** Покажи, как ты **нёрфишь** на сайте» [http://www.ontvtime.ru/records/karusel-3.html, 25.02.2019].

Слово nerf относится к бренду детских игрушек Nerf. **Нерф**, **нерфинг** (англ. nerf) — это еще один способ сказать, что что-то было ослаблено, ухудшено в игре. Например, в компьютерных играх разработчики могут »**понерфить**» персонажа, его способности или оружие для балансировки урона в отношении других персонажей.

В «Онлайн-словаре молодежного сленга» глагол «нерфить, понерфить» имеет два значения: 1) ухудшать, ослаблять; 2) снижение первоначальных качеств, настроек, характеристик. Наличие производного слова от англицизма «нёрфинг» является примером адаптации заимствования.

В рекламе йогурта «Растишка» нам встретилось еще одно модное заимствованное слово «шазамить»: «Шазамь упаковку и смотри, как взлетает ракета с Дино» [Канал Disney, 28.07.2019]. Слово «шазамить» означает, что с помощью мобильного приложения Shazam можно узнавать, какая песня исполняется в данный момент по радио, по ТВ, в клубе и т.д. Данное слово, производное от англицизма, также выступает примером адаптации заимствования.

В детских рекламах англицизмы являются модными словами, которые выступают в качестве различных стилистических средств.

Иностранные заимствования поставляют в русский язык синонимы, придавая рекламному тексту семантическую вариативность.

Современный рекламный текст характеризуется повышенной экспрессивностью. Одним из средств ее достижения является **языковая игра.**

Создатели рекламных текстов (копирайтеры) активно используют приемы языковой игры, учитывая специфику детского восприятия, с целью привлечь внимание адресата к тому или иному виду товара или услуги и побудить его сделать выбор в пользу рекламируемого товара или услуги [3; 6].

«Juicyfruit. Цени сочняк!». Существительные с таким суффиксом характерны для речи молодежи (сравни жаргонизмы крутяк, точняк). Употребление подобного слова в рекламе, несомненно, привлечет внимание целевой аудитории тем, что оно так понятно и близко их восприятию, с легкостью воспринимается как «родное».

Анализируя рекламные тексты для детей, мы пришли к выводу, что одним из редко используемых способов языковой игры является прием включения в текст рекламы просторечных слов и выражений. Благодаря своей экспрессивности просторечия служат материалом для оживления текста и установления контакта с целевой аудиторией.

Необычные названия игрушки могут заинтересовать ребенка и заставить его подойти к экрану телевизора. Чего только не придумают создатели рекламных текстов, чтобы привлечь внимание детей. Одной из реклам с таким интересным названием является *реклама игрушки «Чокнутое ведро»: «Я* чокнутое ведро. Попробуй забрось в меня мусор»[http://www.ontvtime.ru/records/karusel-3.html, 15.07.2019].

В толковом словаре С.И. Ожегова «чокнутый» означает «не совсем нормальный, тронутый». В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой «чокнутый»— «психически ненормальный; сумасшедший», в переносном значении «чудаковатый, странный».

В данном случае создатели рекламного текста с помощью просторечного слова описывают функциональные особенности игрушки, которые придают ей черты живого существа. По нормам литературного языка использование таких слов недопустимо, особенно в текстах, предназначенных детской аудитории. Но, несмотря на это, создатели рекламных текстов активно используют просторечные выражения, чтобы добиться главной цели – привлечения внимания целевой аудитории.

В детской рекламе очень популярно использование слов с экспрессивно-оценочными морфемами.

В первую очередь, хотелось бы отметить, что в основном названия предназначенных для детей товаров образуются с помощью **уменьшительно-ласкательных суффиксов**: «Растишка», «Аленка», «Монстряшки», «Хрустяшки», «Малютка Пони», «Фрумеладки» и др.

Во-вторых, есть многочисленные примеры рекламных текстов, в которых присутствует модная лексика с такими суффиксами: «Новые **крутышки** для девчонки и мальчишки» — *реклама игрушек Би-баддиз* [Канал Детский мир, 13.02.2019]; «Ну вот и покатались. **Печалька...** «Чудо-детки» против **Печальки...»** — *реклама йогурта» Здрайверы Чудо-детки»* [http://www.ontvtime.ru/records/karusel-3.html, 22.03.2019].

В словарях слово **«крутышка»** — человек высокого о себе мнения. Но в представленной рекламе анализируемое слово используется в несколько другом значении: в значении «классные», интересные «штучки».

Во второй рекламе модным словом является **«печалька»**. Лексема употреблена в значении «печаль, плохое настроение», ситуация в данном случае оценивается как неприятная. Она выражает легкую, ироничную степень восприятия ситуации с оттенком юмора.

правило, диалог детей взрослых характеризуется использованием большого количества слов уменьшительносуффиксами. Употребление взрослыми ласкательными таких позволяет создать близкую, родственную атмосферу при общении с ребенком. Поэтому данный факт находит отражение и в рекламных текстах для детей.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что в последнее время дети все чаще обращаются к креолизованным текстам: мультфильмам, клипам, рекламам и т.д. Сегодня такие тексты отличаются низким качеством, и в силу своего возраста дети не могут отличить хорошие тексты от плохих, а «модные» тексты имеют большое влияние на детскую аудиторию. Реклама для детей – это одна из разновидностей креолизованных текстов, - своеобразный вид рекламы, обусловленные имеющий свои характеристики, особенностями целевой группы. Реклама выступает один из факторов сильно воздействующих (как отрицательно, так и положительно) на психику и мировоззрение подрастающего поколения. Дети – это та часть общества, от которой зависит вектор развития всей культурной среды социума в будущем, что повышает требования к качеству рекламного текста как со стороны его содержания, так и формы.

Литература

- 1. Журавлёва Н.Г. Феномен «модного» слова: лингвопрагматический аспект: дис... канд. фил. наук. Ставрополь, 2009. 166 с.
- 2. Казанцева А.М. Особенности формы языковых единиц в рекламе для детей и подростков // Филология и культура. 2014. № 1. С. 41–45.
- 3. Казанцева А.М. Языковая игра в рекламе для детей // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 9. С. 17–21.
- 4. Казанцева А.М. Языковые особенности рекламы для детей и подростков: дис ... канд. фил. наук. Казань, 2015. 172 с.
- 5. Кузьмина Ю.И. «Модные» слова в языке рекламы, используемые для выделения объектов, товаров и услуг в разряд элитных // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 8. С. 126–131.
- 6. Курганова Е.Б. Игровой аспект в современном рекламном тексте. Воронеж, 2004. С. 25.
- 7. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 562 с.
- 8. Рипяхова М.М. Проявление языковой моды в политическом дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 4–1. С. 162–165.
- 9. Хунагова А.Р. Мода в рекламном дискурсе (на материале русского и английского языков) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2013.

А.А. Лучина, филологический факультет, 3 курс Luchina alina@mail.ru; +7 951 696 89 87

Научный руководитель: М.А. Миронова, кандидат филологических наук, доцент

Блогерство и профессиональная журналистика в современной медиасфере

Блогерство как социальный феномен появилось относительно недавно. Первый блог принадлежал Тиму Бернерсу-Ли. Он появился в 1992 году. На своей странице блогер регулярно публиковал новости. Более широкое распространение блоги получили после 1996 года. В августе 1999 г. компьютерная компания Pyra Labs из Сан-Франциско открыла сайт Blogger.com, который стал первой бесплатной блоговой службой. В России развитие блогерства связано с площадкой Livejournal.com, где начиная с 1990-х годов создавались первые топовые интернет-дневники. Некоторые популярные блогеры продолжают использовать эту площадку, хотя в настоящее время она уже не столь востребована современными авторами сетевых дневников. активно развивается видеоблогерство. Сегодня Основные площадки для ведения видеоблогов – Youtubeu Instagram. Видеоблоги особенно популярны у молодого поколения, которое выросло в условиях цифровизации и не признает телевидение. Телевизионный контент молодежь преимущественно смотрит в Интернете. Популярность видеобогерства у молодых людей можно объяснить психологическими особенностями их формирования, прежде всего, клиповым мышлением непременным атрибутом человека, выросшего в цифровую эпоху. Клиповое мышление – это способность воспринимать информацию небольшими фрагментами, склонность к быстрому переключению с разных каналов потребления информации, выбор вызуализированного яркого контента, интерес к быстрой динамике сюжета. Все эти условия определили востребованность видеоформата и популярность коротких видеосюжетов (stories) в Instagram.

Блог — это интернет-дневник с короткими записями. Обычно это короткий текст, к которому прикреплены аудиофайлы, видеоматериалы, фотографии. Выделяют разные типы блогов: тематические, авторские, корпоративные. Среди тематических выделяют блоги о путешествиях, кулинарии, красоте, моде, обзоры компьютерных игр и новых фильмов [3, с. 238].

Для большинства людей ведение блога — это стремление завоевать популярность у аудитории. Изначально популярность блогера измерялась количеством его подписчиков. Однако со временем оказалось, что этот показатель не работает. Количество подписчиков не всегда соответствует

реальной популярности блогера. Тогда для блогеров Живого Журнала было введено новое понятие — социальный капитал — показатель, отражающий степень влиятельности конкретного пользователя или сообщества, позволяющее учитывать только «живую» и невиртуальную аудиторию [5].

С развитием блогерства ведущие блогеры стали обретать весомые популярность и влияние у аудитории. Некоторые из них имеют аудиторию значительно большую, чем отдельные СМИ. В связи с этим начались дискуссии о том, что блогеры заменят журналистов. Эти дискуссии продолжаются и сегодня, поэтому мы поставили своей задачей в этой статье определить, чем блогеры отличаются от журналистов и чем отличаются сферы их влияния.

Первое отличие – степень ответственности за информацию. Журналисты подчиняются Закону «О СМИ» и несут ответственность за каждое опубликованное слово. Не случайно так часто против журналистов возбуждаются судебные иски о клевете и защите чести, достоинства и деловой репутации. Блогеры в этом отношении более свободны. Они могут опубликовать субъективное мнение о том или ином событии вне рамок цензуры, и это будет восприниматься лишь как мнение частного лица. Однако степень влияния популярных блогеров на аудиторию заставило российской правительство внести некоторые коррективы. В 2014 году Федеральный закон от 27 июля 2006 года № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях информации» был И 0 защите дополнен статьей 10.1. Согласно этой статье, блогеры, аудитория которых превышает 3 тысячи человек в сутки, обязаны зарегистрироваться как СМИ и нести ответственность за распространение информации в блоге. Это был первый шаг к ограничению сферы влияния блогеров. Однако на практике он оказался малоэффективен. Многие блогеры научились его обходить. В то же время известны случаи судебных процессов над блогерами, что говорит о применении этого закона и на сегодняшний день.

Второе отличие в некоторой степени связано первым. В журналистике существует жанровая специфика, которая накладывает журналистов. определенные обязательства на Новостник беспристрастно излагать факты, придерживаясь принципа только это отдельный факты OT мнений». Мнения журналистики, представленный в колумнистике. Блогер в отличие от журналиста всегда выражает только мнение. Но в этой сфере интересы журналистов и блогеров нередко пересекаются. Не случайно многие издания сегодня приглашают в качестве колумнистов ведущих блогеров [4, c. 2851.

Одно из отличий журналистов от блогеров, о котором говорят исследователи, – периодичность публикации материалов. Журналисты придерживаются жесткого редакционного графика. Современные

новостные интернет-СМИ обновляют информацию 24 часа в сутки. Это накладывает отпечаток на работу журналистов. Они вынуждены работать в жестком временном цейтноте, что повышает уровень стресса и часто не дает возможности проверить информацию. Блогер в этом отношении не привязан к определенному графику и может публиковать информацию с любой периодичностью в зависимости от желания. В то же время предпосылки популярности диктуют определенные условия ведения блога для тех блогеров, которые хотят быть востребованы у аудитории. Блог должен обновляться с довольно частой регулярностью, потому что аудитория блогера очень требовательная и ждет постоянно нового контента. В этом отношении функции блогера и журналиста также пересекаются. В современных условиях блогеру, чтобы оставаться популярным, приходится много работать и быть сверхактивным. постоянно обновляя контент своего блога.

Принципиальное отличие блогера от журналиста состоит в том, что блогеры не скованы рамками самоцензуры. Они могут свободно выражать свое мнение и обсуждать события повестки дня СМИ. Во многом поэтому они востребованы у аудитории и конкурируют за внимание с ведущими СМИ, которые скованы редакционной политикой.

Но есть и другая сторона функционирования журналистики и блогерства. У СМИ есть социальная миссия, которой они стремятся следовать. Не случайно некоторые издания публикуют большое количество социальных материалов. Они помогают объединить общество в оказании помощи другим, ориентируются на интересы аудитории, сообщая о проблемах конкретных людей с тем, чтобы найти пути их решения. В то время как блогер ориентируется на свои интересы, которые могут совпадать с интересами аудитории.

Но рассмотренные отличия журналистов от блогеров не отменяют дискуссию о том, заменят ли блогеры журналистов. Некоторые популярные блогеры имеют такую значительную сферу влияния, что составляют серьезную конкуренцию журналистам. Вот лишь некоторые примеры.

Блогер Рустам Адагамов (ник drugoi) ведет свой блог на платформе Живого Журнала. Благодаря своей популярности он был приглашен в журналиста президента Дмитрия Медведева личного сопровождал его в поездках по России и за рубежом. Показательно в этом отношении признание статуса блогера наравне с профессиональным журналистом. Не менее важен высокий уровень оценки деятельности блогера (подобное приглашение государства OT главы показателем несомненного любого успеха, роста политического журналиста).

Другой пример влиятельного блогера — это Илья Варламов. В своем блоге он освещает события федерального и мирового масштаба, ведет прямые информационные трансляции. Блог, который ведет Илья в Живом

Журнале с июля 2006 года под ником varlamov.ru, находится в рейтинге у пользователей на одном из первых мест. Он старается сообщать самую актуальную информацию с иллюстрациями и фотографиями. Посещаемость блога достигает нескольких миллионов в месяц.

Варламов позиционирует себя как сторонника либеральной оппозиции, поддерживает их движения и акции. Он активно и достаточно широко освещает в своем блоге различные политические события, например, столкновения на Манежной площади в Москве 2010 года или беспорядки на Майдане в центре Киева в 2014 году.

Илья Варламов причисляет себя к урбанистам, поэтому очень критично подходит к озеленению и благоустройству городов России, что часто освещает в своем блоге. В частности, он затрагивает тему парковок, знакомую большинству жителей больших городов, а также недостаточность озеленения и повсеместное обилие рекламы, что портит внешний вид мегаполисов. Он критикует строительство многоэтажных домов даже в небольших городах. Илья активно поддерживает развитие общественного транспорта. Большинство постов в его блоге посвящено состоянию российских городов и проблемам их жителей.

Среди видеоблогеров самым популярным является Юрий Дудь. В отличие от названных блогеров Дудь является журналистом. Из профессиональной журналистики он перешел в видеоблогерство. Его журналистская деятельность началась в газете «Известия», где он работал будучи еще старшеклассником. Затем он работал в газете «Сегодня», на канале НТВ, радио «Сити-FМ», журнале «РКОспорт»,футбольной телепередаче «Удар головой» на канале «Россия 2». Юрий Дудь сотрудничал с порталом Sports.ru и через некоторое время был назначен его главным редактором.В 2014 году журналист создал на YouTube собственный канал «вДудь», однако первое видео появилось на нем только в феврале 2017 года. Первая видеозапись собрала за сутки более 100 тыс. просмотров.

Секретом популярности Юрия Дудя является цинизм и дерзость его видеоблога. Он не стесняется задавать неудобные и неприличные вопросы, использует нецензурную лексику, вольный стиль поведения. Видеоблог Юрия Дудя приносит ему значительный доход. Он является одним из самых высокооплачиваемых блогеров России. В качестве героев Юрия Дудя выступали Владимир Познер, Олег Тиньков, Михаил Ходорковский, Ксения Собчак. Сюжет с Ксенией Собчак выделяется, в частности, по той причине, что она была первой женщиной, у которой Дудь взял интервью в рамках проекта. Однако это никак не уменьшило многочисленные обвинения журналиста в сексизме.

В своем видеоблоге Юрий Дудь размещает не только встречи с героями в формате интервью, но и документальные фильмы, которые снимает его команда. Первым таким фильмом стал фильм о Сергее Бодрове. В нем рассказывается, как Бодров попал в кино и стал работать во

«Взгляде», а также почему решил снимать фильм «Связной» в Кармадонском ущелье. Дудь посетил ущелье, где погибла съемочная группа вместе с Бодровым, побеседовал с отцом актера Сергеем Бодровым-старшим, с актером Олегом Меньшиковым, ведущим программы «Взгляд» Александром Любимовым и другими. Вторым успешным проектом Юрия Дудя стал фильм о Колыме, где он рассматривает историю сталинских репрессий.

Успех Юрия Дудя вызвал волну подражателей. Многие блогеры не только позаимствовали идею его видеоблога, но и копируют поведение Юрия Дудя. Тем не менее пока что Дудь лидирует в своей нише.

Дискуссия о переходе блогеров в журналистику настолько актуальная в наши дни, что не случайно появилось понятия «гражданская журналистика» по отношению к блогосфере. Это понятие обозначает то, что многие блогеры выполняют сегодня функцию журналистов. Особенно это касается очевидцев тех или иных событий, которые оперативнее многих журналистов выкладывают в сеть на страницах своего блога фото и видео громких событий, пишут свои комментарии. Нередко именно на основе этих записей аудитория формирует свое мнение о событии.

Одно из определений гражданской журналистики дает журналистфрилансер Марк Гласер. По его мнению, гражданские журналисты без специальной профессиональной подготовки используют современные инструменты и сервисы Интернета для того, чтобы сообщать аудитории оперативную информацию. Другая функция блогеров заключается в том, что некоторые из них комментируют сообщения традиционных СМИ, проверяя их точность и достоверность.

Понятие «гражданская журналистика» впервые появилось в США. Изначально оно было связано с двумя понятиями: «civic journalism» и iournalism». «Civic journalism» профессиональная ЭТО журналистика, связанная с развитием гражданской активности читателей и участия их в публичной жизни. Это направление связано также с вовлечением читателей в редакционные проекты. «Citizen journalism» связан с деятельностью блогеров, которые в своих блогах, микроблогах, распространяют информацию, конкурируя социальных сетях традиционными СМИ.

О гражданской журналистике стали активно говорить в середине 2000-х годов, когда блогосфера стала стремительно развиваться. Ее развитие было связано с совершенствованием технических средств передачи информации (Интернет, мобильная телефония). Вскоре любой человек, имеющий мобильный телефон, смог в оперативном режиме размещать в сети фото, видео, комментарий того или иного события. Это стали учитывать и традиционные СМИ. Уже в наши дни на российских и зарубежных каналах ТВ появляются рубрики с условным названием «Мобильный репортер». Они рассчитаны на то, что любой гражданин может поделиться с редакцией своим уникальным видео. Известно, что

профессиональные журналисты сегодня при освещении громкого события ищут материалы в блогах и затем размещают в рамках телевизионного контента видео блогеров и гражданских журналистов из ряда обычных людей.

Одним из этапов развития гражданской журналистики за рубежом стало создание сервиса Indymedia в 1999 году. Появление этого ресурса связано с акцией против ВТО в Сиэтле, которая не получила должного освещения в традиционных СМИ. Создание этого сайта стало примером для других людей, и новые ресурсы гражданских журналистов стали активно появляться в сети [2, с. 19].

Твиттер – один из ключевых элементов гражданской журналистики. Хорошо известно, что президент США Дональд Трамп конфликтует с профессиональными американскими СМИ и общается с аудиторией посредством своего микроблога в твиттере, где собирает многочисленных читателей. Многие члены американского правительства узнают о ключевых решениях президента из его сообщений в твиттере.

Критика гражданской журналистики со стороны профессиональных журналистов заключается в том, что блогеры не проверяют достоверность информации и не руководствуются принципами профессиональной журналистской этики [1, с. 57]. В каком-то отношении эта критика обоснована. Но степень оперативности сообщаемой информации, уникальная возможность быть на месте события в момент его совершения и способность создать благодаря этому уникальный видеоконтент до сих пор является одним из преимуществ блогеров по сравнению с журналистами.

Другое направление критики гражданской журналистики связано с ее необъективностью. Блогер выражает свое личное мнение и руководствуется своими личными интересами. В то время как журналисты стремятся сообщать объективную информацию и основываются на разных источниках информации. Однако практика показывает, что аудитории как раз гораздо интереснее субъективное мнение, чем нейтральные по оценке новости. Журналисты, отслеживающие интересы своей аудитории, восприняли это как руководство к действию, поэтому так стремительно в журналистике стала развиваться колумнистика. Сегодня практически каждое крупное издание имеет колонку «Мнения», где высказываются различные эксперты.

Как уже было отмечено, дискуссия о конкуренции блогеров и журналистов на данный момент не завершена. Мы рассмотрели только основные ключевые аспекты этого вопроса. Но даже на основе нашего анализа можно сделать вывод, что, на наш взгляд, блогеры не смогут заменить журналистов. Каждый будет развиваться в своей сфере, которые существуют параллельно. Единственный приемлемый вариант этой конкуренции — это сотрудничество блогеров и журналистов, что сегодня успешно происходит. Оперативность блогеров и ценность их личного

мнение нужно использовать в интересах журналистики, и тогда это сотрудничество будет наиболее продуктивным.

Литература

- 1. Дзялошинский И.М. Журналистика соучастия. Как сделать СМИ полезными людям. М.: Престиж, 2006. 104 с.
- 2. Калинина М.В. Гражданская журналистика в мировой медиасфере // Медиаальманах. 2013. № 3 (56). С. 15–20.
- 3. Мягкова К.С. Блогерство как новый вид журналистской деятельности // Современные научные исследования и разработки. № 5. Астрахань: Научный центр «Олимп», 2017. С. 238–240.
- 4. Филатова О.Г. Блоги и СМИ, гражданская и традиционная журналистика: соотношение понятий // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9: Язык и литература. 2010. Вып. 4. С. 281–287.
- 5. Что такое социальный капитал и зачем он нужен? / URL: http://www.livejournal.com/support/faqbrowse.bml?faqid=359 (дата обращения: 5.05.2019).

А.А. Прокопенко филологический факультет, 3 курс anastas1697@bk.ru

Научный руководитель: М.И. Тарасов, кандидат филологических наук, доцент

Синтаксис современной русской прозы. (На материале романа А.Б. Сальникова «Петровы в гриппе и вокруг него»)

Алексей Борисович Сальников – уральский поэт и писатель. Автор трёх известных романов: 1) «Отдел», 2) «Петровы в гриппе и вокруг него», 3) «Опосредованно». После выхода второго романа Сальников приобрёл всероссийскую известность. Книга была удостоена литературных премий «НОС» и «Национальный бестселлер». Критик Галина Юзефович так охарактеризовала стиль автора: «Пишет Сальников как, пожалуй, никто другой сегодня, а именно – свежо, как первый день творения. На каждом шагу он выбивает у читателя почву из-под ног, расшатывает натренированный многолетним «нормальных» чтением книг вестибулярный аппарат» [3].

В данной работе мы рассмотрим текст романа на синтаксическом уровне. Перед нами была поставлена задача определить типы предложений и выявить их особенности.

Сплошной анализ текста (на примере первых пятидесяти предложений из третьей главы) показал, что 4/5 всех предложений являются сложными. Оставшуюся часть занимают типичные простые предложения. Например: Петрову было четыре года. Книжный шкаф отца стоял в комнате Петрова.

Простые предложения могут быть осложнены причастным или деепричастным оборотами либо однородными членами: *Петров вернулся к себе, даже не заглянув к родителям в комнату*.

Сложные предложения (СП) гораздо разнообразнее. Условно их можно разделить на 2 группы: 1) предложения с элементарной структурой; 2) предложения с усложнённой структурой. Первая группа составляет 1/5 от общего количества СП, а вторая, представляющая самые сложные синтаксические единицы, — 3/5, то есть больше половины текста.

Соответственно, данные предложения обладают своими особенностями, богаты различными приёмами.

Всего было найдено 12 авторских приёмов. Далее речь пойдёт о некоторых из них (примеры предложений подобраны из разных глав романа).

1. Амплификация — это подробное изложение мыслей, многословие, количественное усложнение текста.

Петров совал сыну телефонную трубку под одеяло, и тот вещал оттуда немногословно, жалобным сиплым и хриплым голосом, что приезжать не надо, что родители лечат его правильно, что да, дают лекарства, да, дают сок, да, разрешают смотреть телевизор, если нужно, но Петрову-младшему пока не нужно, ему ничего не нужно было привезти, нет, ему не хотелось шоколада, нет, не вышло еще игр, которые бы хотел Петров-младший [2, с. 291].

Из примера видно, что амплификацию отличают нагромождение одинаковых по структуре конструкций, например, изъяснительных придаточных; повторение одних и тех же слов, например, «что», «да», «нет», «нужно».

Особенностью данного примера является диалогичность. Автор показал, как можно передать диалог в прозаической форме в рамках одного предложения.

2. Аллотриология — такой вид амплификации, при котором усложнение текста происходит за счёт внесения в речь посторонних, не идущих к делу мыслей.

Говоря о романе Сальникова, критики отмечают традицию, восходящую к Н.В. Гоголю [1, 3]. Это вызвано тем, что именно в гоголевских текстах наиболее часто встречается данный приём.

У старичка, который хлопал пыль с половиков, была, похоже, генеральная уборка, потому что сколько Петров ни выходил на балкон, люди менялись, а старичок продолжал бить пыль пластмассовой хлопалкой, похожей на эмблему олимпийских игр на ручке, только, как если бы материков на Земле было не шесть, а около двенадцати [2, с. 297].

Но теперь Петрову хотелось стащить с сына одеяло и обложить его льдом — настолько страшен и неестественен был его сухой жар, как от калорифера, как от крыши, на которой они с Сергеем загорали, когда были детьми [2, с. 304].

Обычно аллотриология вызвана сиюминутными сравнениями, ассоциациями, размышлениями. Этот приём относится к наиболее характерным для прозы Сальникова.

3. Парентеза — словосочетание или предложение, введённое в другое предложение (часто не связанное с ним грамматически). В отличие от предыдущих двух приёмов парентезы выделяются на письме скобками или тире с обеих сторон. Можно сказать, что информация, выделенная знаками препинания, прагматически и синтаксически более удалена от всего предложения и текста в целом.

По-настоящему сумасшедшей она считала свою начальницу, к которой как не заглянешь — все она вяжет какие-то свитера и шапочки, ни на одной из семейных фотографий начальницы (а та щедро показывала фотографии сотрудникам) она не видела, чтобы кто-то надел свитер, который она связала, начальница и сама их не носила, а только распускала, если у нее не было ниток под рукой, и начинала вязать по новой [2, с. 155].

Вставные конструкции в романе дополняют повествование, вносят характерные детали, поясняютранее сказанное. В вышеприведённом примере вставка вызвана ассоциацией с уже произнесённым словом.

Вставные замечания могут быть не только на уровне предложения, но и на уровне текста. В таком случае автор заключает в скобки целое законченное предложение. При этом функция парентезы остаётся такой же.

Петров вытащил их все, положил на свой столик, включил настольную лампу. (Кнопка настольной лампы, ее щелчок и зажигавшийся при этом свет, нагревавший металлический колпак лампы, впечатлял Петрова больше, чем обе елки — нынешняя и обещанная — вместе взятые.) Была зеленая книга про фокусы, странно, что у отца она была, потому что никаких фокусов Петров еще не видел [2, с. 109].

4. Обилие комментирующих фрагментов.

Синтаксис Сальникова отличается множеством комментирующих фрагментов: уточнений, дополнений, сравнений. Они осложняют предложение и могут разрывать отдельные его части.

Петров пока и родителей-то особо не считал родителями, а видел в них только две абстрактные фигуры, две передвигающиеся по дому горы, то и дело обращающиеся к нему с играми и разговорами, а в основном говорящие только друг с другом, причем как только они друг с другом начинали разговаривать, Петров терял к ним всякий интерес, его слух лишь автоматически начинал отделять слова, которые были ему знакомы, простые, бытовые слова, которыми он и сам пользовался каждый день, от слов, которые были ему еще непонятны [2, с. 107].

В данном примере одна комментирующая конструкция маркирована словом *причём*: «причем Петров терял к ним всякий интерес...» Другая комментирующая конструкция — это приложение: «...начинал отделять

слова, которые были ему знакомы, простые, бытовые слова, которыми он и сам пользовался каждый день, от слов, которые были ему еще непонятны».

Заметим, что ни в книжном варианте романа, ни в журнальном запятая между союзами «причём» и «как только» не поставлена. Возникает вопрос о вариативности пунктуации.

«Петровы в гриппе и вокруг него» напоминает бесконечный поток сознания. В романе можно проследить две тенденции:

- 1. В целом синтаксис усложнён. Автор строит длинные предложения с различными видами связи.
- 2. Вопреки вышесказанному текст романа воспринимается читателем без особых затруднений.

Такие, на первый взгляд, несовместимые тенденции можно объяснить разговорной направленностью повествования. В рамках одного предложения автор умещает большое количество информации, которое выражается в самоперебивах, комментариях, повторах. Следовательно, подробное изложение событий ведёт к преобладанию в тексте сложных предложений с усложнённой структурой. Однако все эти конструкции следуют ритмике и мелодике разговорной речи, легко связываются читателем друг с другом. поразительное мастерство автора делает язык произведения «единственным в своём роде» [3].

Литература

- 1. Макеенко Е. Новая русская проза: конец мая // «Горький» от 24.05.2017. URL: https://gorky.media/reviews/novaya-russkaya-proza-konets-maya/.
- 2. Петровы в гриппе и вокруг него: [роман] / Алексей Сальников. Москва: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2018. 411 с.
- 3. Юзефович Γ . Безумие и норма, реальность и бред // «Медуза» от 09.09.2017. URL: https://meduza.io/feature/2017/09/09/bezumie-i-norma-realnost-i-bred-v-treh-russkih-otlichnyh-romanah.

Т.С. Семенова,

филологический факультет, 1 курс магистратуры tara.siemens13@gmail.com

Научный руководитель: Ю.А. Куцевич, кандидат филологических наук, доцент

Отражение английского юмора в переводах романа Дж. Остин «Гордость и предубеждение» на французский и русский язык

Язык неразрывно связан с культурой, культура детерминирует содержание языковых единиц, а они, в свою очередь, обусловливают поведение носителей той или иной культуры [6].

Культурно-специфическое содержание языковых единиц может быть объективно изучено и установлено при помощи специальных процедур лингвистического анализа; а лингво-культурологическое исследование неизбежно предполагает межъязыковое сопоставление.

Поскольку язык представляет собой семиотическую систему, он существует в трехмерном пространстве, т.е. в прагматическом (отношение знака к интерпретатору), семантическом (отношение знака к миру) и синтактическом (отношение знака к знаковой системе). Данный [семиотический] подход используется в исследованиях как языковых единиц, так и сложных коммуникативных образований и коммуникации в целом [1].

Юмор является разновидностью комического отношения к действительности, сущность комического состоит в критическом переворачивании ценностей.

История происхождения понятия «юмор» берет свое начало из древнегреческой комедии (жанр древнегреческой драматургии, распространенный в Аттике в период с V по III вв. до н. э.), впоследствии продолжившее свое развитие в драматургии древнего Рима. У римлян также существовало изречение «Satiraridendocastigatmores», что означает «сатира, смеясь, исправляет нравы».

Следовательно, слово «юмор» возникло в процессе заимствования из латинского языка (от лат. «humor» — «жидкость, сок, влажность»). Смысловая связь данных понятий состоит в том, что в Средние века ученые в области медицины пытались установить зависимость между характером человека, его темпераментом и его жизненными соками, т.е. влагой организма. Таким образом, в европейских языках слово «humor» (англ. «humour», фр. «humeur») приобрело значение «настроения» [4].

По мнению исследователя И. Джейкаба (I. Jakab, 1998),понятие «юмор» можно охарактеризовать как «такое состояние сознания, такую тенденцию, которые наделяют человека способностью видеть скрытую смысловую нагрузку и связи между вытесненными эмоциями и идеями, способностью преобразовывать их в социально приемлемые, свободные формы...» [3].

В юморе, в свою очередь, можно выделить разные виды. Все они имеют общие признаки, но в то же время они обладают индивидуальными особенностями, отличающими их друг от друга.

Например, ирония подразумевает под собой тонкую насмешку над какой-либо проблемой, в которой слово с положительной коннотацией приобретает отрицательную окраску, вызывая тем улыбку у аудитории. Сам термин, также как и понятие «юмор», восходит к эпохе Античности (от греч. «eironeia»), где оно носило значение «притворства». Главным отличием юмора от иронии состоит в том, что последняя иногда может вызвать не смех, а недовольство, сожаление, раздражение и т.д.

Сарказм можно также рассматривать как разновидность юмора или выражения, которая, представляет противоположность иронии. Если ирония в высказывании часто носит позитивный оттенок, то сарказм используется для «жесткой критики, в свете которой неприглядность личных человеческих качеств ИЛИ безнравственность жизненных позиций приобретают не просто карикатурную форму, но и вызывают бескомпромиссное общественное порицание»[10].

Следует отметить, что несмотря на многообразие форм выражения юмор можно рассматривать как отдельное социокультурное явление. С одной стороны, он выражает определенный общественный опыт человека при помощи накопленных им материальных и духовных ценностей. С другой стороны, это качественную особенность человеческой деятельности, показывающая насколько она соответствует принятым в обществе нормам и порядкам [8].

Поскольку юмор является важным способом выражения народной культуры, то именно через него мы можем определить индивидуальные особенности духовной культуры и менталитета конкретного этноса.

Например, в своих «Английских письмах» чешский писатель Карел Чапек описывал англичан следующим образом: "Они [англичане] невероятно серьезны, солидны и почтенны, но вдруг что-то вспыхнет, они скажут что-нибудь очень смешное, искрящееся юмором, и тут же снова станут солидными, как старое кожаное кресло". Идеальным обладателем английского национального характера является волевой человек с ярко выраженным чувством собственного достоинства и нежеланием пускать других в свою личную среду. Главным приоритетом, приветствуемым и поощряемым в английском обществе, считается стремление занять более высокое положение [9].

Опираясь на данные особенности английского менталитета среди основных характеристик английского юмора можно выделить:

- 1) элегантность;
- 2) гипертрофированное спокойствие при презентации анекдотов (т.е. выражение смешных вещей с внешним подавлением своих эмоций);
 - 3) отсутствие ограничений в тематике юмора;
- 4) крайнее удивление незначительным событиям и невозмутимая сдержанность при серьезных происшествиях [5].

Для французов юмор представлен формой свободомыслия, рассмотрения сложностей мира с философской точки зрения. Данная мысль отражена в выражении «Лучше смеяться над проблемами, чем плакать над ними». Более того, во французской истории именно юмор выступал в роли сопротивления или оружия, который французы часто использовали, в силу особенностей своего темпераментного менталитета [2].

К базовым особенностям литературного французского юмора относят:

- 1) игру слов, на которой базируется сюжетная канва;
- 2) политически ангажированную стилистику анекдота, больше напоминающую пародию;
- 3) саркастическое обсуждение окружающих и в то же время отсутствие самоиронии (что отличает французов от англичан) [11].

Русский юмор, как представляется, достаточно прост, и нередко имеет социальную основу, обусловленную внутригосударственными факторами (политика, искусство, медицина, семья, межнациональные отношения, религия т.д). По мнению исследователей О.Н. Новосельцевой и М.С. Артеменковой, главным отличием русского юмора от английского или французского является его резкость, острота и сатиричность. В его специфике, как лингвистического феномена, следует отметить две важные черты – использование принципа перевернутости (установки на карнавальность) и связь с национальной традицией языка. Но самой главной особенностью русского юмора является то, что его истинный смысл в большинстве случаев воспринимается исключительно представителями культуры (иностранцам русской необходимы объяснения) [7, с. 256].

Для исследования степени передачи английского юмора на другие иностранные языки нами был выбран роман Дж. Остен «Гордость и предубеждение» в переводе И.Я. Маршака на русский язык и в переводе V. Le Conte и Ch. Pressoir на французский язык. В процессе исследования мы провели анализ 35 отрывков романа в оригинале, где наиболее ярко представлены примеры английского юмора, а также сопоставили выбранные отрывки с их переводами на русский и французский языки.

Роман «Гордость и предубеждение» можно охарактеризовать как «роман об охоте на женихов», что уже наталкивает на размышления о преобладании юмористического компонента в произведении. В романе Дж. Остин «Гордость и предубеждение» присутствует большое количество примеров сатиры, что представляет наилучшую возможность отразить насмешку автора над социальным бытом, нравами и условностями британского провинциального общества 18 века. Автор также стремится показать положение девушки из относительно обеспеченной семьи в узком провинциальном кругу, где все события рассматриваются через призму социального восприятия и оценки.

Более того, каждый персонаж романа обладает своими особенными чертами, отражающими его комическую сущность, либо показывающими его саркастическое отношение к происходящим событиям.

Например, мать главной героини — миссис Беннет, один из наиболее ярких комических персонажей в романе. Не имея возможности похвастаться высоким происхождением, она считает своей главной задачей, как матери, удачно выдать замуж своих пятерых дочерей. Однако отсутствие большого ума и должного воспитания выставляет ее в весьма негативном свете, что заставляет мистера Беннета нередко «подтрунивать»

над любимой супругой, славящейся своей импульсивной реакцией на подобного рода реплики.

Мы можем наблюдать одну из подобных сцен, например, в самом начале романа, когда миссис Беннет всеми силами стремится уговорить мужа нанести визит с последующим приглашением мистеру Бингли, молодому человеку из почтенной семьи, недавно переехавшему в особняк недалеко от поместья Беннетов. Хозяин семейства понимает желание супруги, но не может удержаться от сарказма и прямо «намекнуть» об этом желании в приветственном письме «потенциальному жениху».

'You are over-scrupulous, surely. I dare say Mr. Bingley will be very glad to see you; and I will send a few lines by you to assure him of my hearty consent to his marrying whichever he chooses of the girls; though I must throw in a good word for my little Lizzy

Вы чересчур щепетильны. Полагаю, мистер Бингли будет рад вас увидеть. **Хотите, я дам вам для него записочку с обещанием выдать за него замуж любую из моих дочек, которая ему больше понравится**? Пожалуй, надо будет только замолвить словечко в пользу

моей крошки Лиззи.

Vous avez vraiment trop de scrupules, ma chère. Je suis persuadé que Mr. Bingley serait enchanté de vous voir, et je pourrais vous confier quelques lignes pour l'assurer de mon chaleureux consentement à son mariage avec celle de mes filles qu'il voudra bien choisir. Je crois, toutefois, que je mettrai un mot en faveur de ma petite Lizzy.

В оригинале для передачи яркой иронии мистера Беннета, в случае предполагаемого предложения руки и сердца мистера Бингли в отношении любой из его дочерей, Дж. Остин использует выражение «heartyconsent» в значении «искреннее согласие». Во французском варианте данное высказывание было переведено как «теплый прием/принятие предложения», что передает смысловое содержание оригинала, а также отражает сарказм персонажа в этой ситуации. В переводе И.Я. Маршака был передан только смысл фразы персонажа, но юмористическая окраска была намеренно опущена.

Еще один подобный пример яркого сарказма мистера Беннета можно отметить в 20 главе романа, где глава семейства высказывает свою точку зрения относительно предложения мистера Коллинза жениться на Элизабет. Являясь единственным ближайшим наследником по мужской линии, мистер Коллинз имеет право претендовать на их родовое поместье Лонгборн в будущем. Поэтому мистер Беннет прекрасно осознает причину настойчивости своей жены выдать Лиззи за него замуж. Однако отец не желает отдавать свою любимую дочь за человека, представляющего из себя «смесь подхалимства, чванства и напыщенности» (Сомерсет Моэм). Поэтому мистер Беннет намеренно идет на некоего рода шантаж, одновременно защищающий гордость семьи, а также помогающий девушке избежать неудачного брака.

'An unhappy alternative is before you, Elizabeth. From this day **you must be a stranger to** one of your **parents**. Your mother will never see you again if you do NOT marry Mr. Collins, and I will never see you again if you DO.'

Итак, моя дочь, ты поставлена перед трагическим выбором. С этой минуты ты лишаешься одного из родителей. Твоя мать не желает видеть тебя, если ты не пойдешь за мистера Коллинза, а я больше никогда на тебя не взгляну, если ты вздумаешь с его предложением согласиться.

Ma pauvre enfant, vous voilà dans une cruelle alternative. À partir de ce jour, vous allez devenir étrangère à l'un de nous deux. Votre mère refuse de vous revoir si vous n'épousez pas Mr. Collins, et je vous défends de reparaître devant moi si vous l'épousez.

В английском тексте в речи мистера Беннета используется выражение "beastranger", что воспринимается в прямом значении как «стать чужой для одного из родителей». И.Я.Маршак в своем переводе использует вариант «лишаться одного из родителей», избегая лексических эквивалентов. Но смысл высказывания в его переводе сохранен.

Французские переводчики полностью сохраняют лексическое содержание в виде конструкции "devenir étrangère". Однако присутствует грамматический переход с используемого в оригинале настоящего времени на простое будущее FuturSimple. А также в процессе общения мистера Беннета с дочерью Ле Конт и Прессуар используют уважительную коннотацию со стороны отца по отношению к дочери, чего нельзя отметить ни в русском переводе, ни в оригинале романа.

персонажем, представляющим Еше ОДНИМ собой пример одновременного воплощения иронии автора, а также выражающим ЧУВСТВО сарказма ПО отношению К другим произведения, является мистер Коллинз. В 48 главе романа после того, как обществу стало известно об общественно порицаемом поступке младшей дочери Лидии, которая до замужества сбежала с Джорджем Уикхемом, молодой человек присылает письмо. В нем он пытается выразить свое сожаление по поводу «горя», обрушившегося на семью Беннетов, ясно и ядовито намекая на влияние позора одной дочери, который повлечет за собой ужасные последствия для всего семейства. При этом он не забывает отметить всю выгоду, которую он получил, не согласившись ранее связать себя узами брака с другой представительницей семьи Беннет, т.е. Элизабет.

They agree with me in apprehending that this false step in one daughter will be injurious to the fortunes of all the others; for who, as Lady Catherine herself condescendingly says, will connect themselves with such a family? And this consideration leads me moreover to reflect, with augmented satisfaction, on a certain event of last November; for had it been otherwise, I must have been involved in all your sorrow and disgrace. Let me then advise you, dear sir, to console yourself as much as possible, to throw off your unworthy child from your affection for ever, and leave her to reap the fruits of her own heinous offense.

И они присоединяются к моему опасению, что ложный шаг одной из Ваших дочерей нанести непоправимый ущерб благополучию ee сестер. Ибо, соизволила выразиться леди Кэтрин, едва ли кто-нибудь захочет теперь породниться Вашей семьей. Это соображение побуждает меня особым удовольствием вспомнить о некотором происшествии в ноябре прошлого года. Если бы дело тогда приняло иной оборот, я должен был бы сейчас делить наравне с Вами все Ваше горе и весь позор. Позвольте же, дорогой сэр, пожелать Вам утешения в той мере, в какой это возможно, посоветовать навеки И отторгнуть от себя недостойную дочь, предоставив ей самой пожинать плоды своего порочного поведения.

Elles craignent comme moi que l'erreur d'une des sœurs ne porte préjudice à l'avenir de toutes les autres ; car, ainsi que daignait tout à l'heure me faire remarquer lady Catherine, « qui voudrait maintenant s'allier à votre famille « ? Et cette considération me porte à réfléchir sur le passé avec encore plus de satisfaction, car si les evénements avaient pris un autre tour. en novembre dernier, il me faudrait participer maintenant à votre chagrin et à votre déshonneur. Laissez-moi vous conseiller, cher monsieur, de reprendre courage, de rejeter loin de votre affection une fille indigne et de la laisser recueillir les fruits de son coupable égarement.

Сарказм мистера Коллинза в оригинале романа показан достаточно явно и едко в его письме, но с учетом норм письменного языка того времени. Он лишь вскользь упоминает о "certaineventoflastNovember" и намекает на то, что в нынешней ситуации его бы «коснулось горе и позор (семьи Беннет)». Французские переводчики удачно передали скрытый смысл его мысли. Им удалось даже немного смягчить ироническую коннотацию до «мне бы предстояло принять участие (или разделить)...».

В русском переводе И.Я.Маршак выразил мысль мистера Коллинза в прямолинейной и очень резкой манере, что передает ощущения персонажа, упивающегося радостью в связи с несостоявшимся браком. Однако подобное изложение не совсем соответствует нормам письменного языка, используемого в письмах британского общества 18 века, которые использовала в оригинале сама Дж. Остин.

В итоге, главной особенностью английского юмора является то, что он чаще всего основывается на игре слов. Иногда в исходном тексте почти невозможно отметить иронию, что сильно затрудняет работу переводчика в процессе его деятельности, в особенности, если понятие юмора в странах разнится. В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

В процессе анализа русского варианта романа «Гордость и предубеждение» можно отметить, что перевод был выполнен

И.Я. Маршаком очень близко к тексту оригинала. Переводчиком подбирались наиболее подходящие эквиваленты к сочетаниям, представляющими собой игру слов, свойственную английскому юмору. Однако, несмотря на очевидную передачу смысла, во многих случаях заложенный автором юмористический компонент был либо намеренно опущен, либо утерян. Поэтому данный вариант перевода можно охарактеризовать как нейтральное переложение романа Дж. Остин на русский язык.

Французский перевод Ле Конта и Прессуара, в свою очередь, оказался гораздо ближе к оригиналу именно в степени передачи юмористической окраски. Также были учтены общепринятые социальные нормы того времени, что позволяет читателю больше проникнуться событиями романе происходящими В c точки зрения провинциальной Англии 18 века. Следует отметить, что в процессе перевода английского текста на французский язык можно пронаблюдать изменение структуры выражения иронии высказывания либо с целью снятия напряжения ситуации, либо, наоборот, ДЛЯ придачи используемому сарказму большей яркости и резкости. Помимо этого, французские переводчики Ле Конт и Прессуар очень часто используют прием лексического добавления, который, в некоторых превышают текст оригинала. Более того, они предпочитают избегать членения речи персонажей на простые предложения, объединяя их в более сложные конструкции. И, наконец, главным отличием передачи иронии в является отсутствие точных эквивалентов к устойчивым романе выражениям, вместо которых используются передающие юмористический смысл аналоги.

Из проведенного анализа мы заключаем следующее. В рассмотренных вариантах отмечаются разные подходы переводчиков к работе. И.Я. Маршак делает акцент на максимальное сохранение смысла в исследуемых отрывках, в то время как французские переводчики Ле Конт и Прессуар уделяют большее внимание передачи юмористического компонента. Принимая во внимание специфику каждого из рассмотренных переводов, мы полагаем, что оба перевода выполнили свою задачу.

Литература

- 1. Анищенко И.Г., Вагин В.Н. Понятие знака в науке и искусстве / реферат. 26 с. URL: https://works.doklad.ru/view/wCkeczzm AQ.html (дата обращения: 14.04.19).
- 2. Кащук С.М., Крупко А.Г. Особенности французского юмора // ИЯШ, 2009. URL: http://naukarus.com/osobennosti-frantsuzskogo-yumora (дата обращения: 15.03.19).
- 3. Копытин А.И. Юмор в искусстве и арт-терапии: феноменология, диагностика, защитно-адаптивные возможности // Медицинская психология в России. 2012. №4(15). URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_4_15/nomer/nomer02.php (дата обращения: 8.05.19).
- 4. Крылов Γ .А. Этимологический онлайн-словарь русского языка // URL: https://lexicography.online/etymology/ю/юмор (дата обращения: 15.05.19).

- 5. Лингвокультурные особенности британского юмора (на примере перевода скриптов эпизодов «Шоу Фрая и Лори») // Allbest, 2017. URL: https://knowledge.allbest.ru/languages/2c0a65625a2bc79b5c53a88421216c36_0.html. (дата обращения: 10.05.19).
- 6. Мосейко А.А. Этикетные модели поведения в британской и русской лингвокультурах / автореферат диссертации по филологии, специальность ВАК РФ 10.02.20 // Человек и наука. Волгоград, 2005. URL: http://cheloveknauka.com/etiketnye-modeli-povedeniya-v-britanskoy-i-russkoy-lingvokulturah (дата обращения: 12.04.19).
- 7. Новосельцева О.Н., Артеменкова М.С. Роль юмора и сатиры в межкультурном общении // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15. № 1. С. 255–258.
- 8. Парфенова Д.И. Юмор как социокультурное явление // Библиофонд / курсовая работа. Саранск. 2016. URL: https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=887439 (дата обращения: 15.05.19).
- 9. Птахина А. Английский анекдот как отражение национальной культуры // Английский язык. 2004, №13. URL: https://eng.1sep.ru/article.php?ID=200401302 (дата обращения: 26.03.19).
- 10. Разница между иронией и сарказмом // TheDifference.ru. 2013. URL: https://thedifference.ru/chem-otlichaetsya-ironiya-ot-sarkazma/ (дата обращения: 13.05.19)
- 11. Valentina Французский юмор // Французский язык. 2012. URL: https://frenchonline.ru/французский-юмор/ (дата обращения: 26.03.19).

М.Ю. Халецкий,

филологический факультет, 4 курс spmtech66@gmail.com; +7 960 579 45 40

Научный руководитель: О.Е. Похаленков, кандидат филологических наук, доцент

Особенности перевода поэтических текстов

Существует мнение, что в литературе двадцатого века уже не осталось места лакунам. Однако стоит отметить, что даже в наши дни для современного российского читателя английская «окопная поэзия» продолжает оставаться чем-то таинственным. И этому есть логическое объяснение.

В европейской историографии (в отличие от отечественной) за Первой мировой войной закрепилось название «Великая война». Подобная трактовка не случайна. Многие факторы сделали эту войну Великой для европейцев: количество стран-участниц, трагические сражения на разных участках фронта, пространственно-временные отрезки битв, новые виды вооружения (приведшие к увеличению количества убитых и раненых), а главное — вовлечение простого населения в боевые действия. Исследователь Мартин Стивен отмечает: «Первая мировая стала первым конфликтом такого масштаба со времен Трои, который поэты так активно запечатлели в истории».

Что же касается отечественной традиции, то, действительно, события Первой мировой войны не имели столь глобального влияния на литературный процесс, как в Европе. Во многом это произошло из-за того, что война мировая была заслонена последующей Октябрьской революцией 1917 года и Гражданской войной 1917—1922 годов.

В представленной работе мы решили обратиться к поэтическому наследию одного из самых известных «окопных» авторов — Роберту Грейвзу, чье творчество до сих пор практически не освящено в нашей стране. Для отечественного читателя он остается лишь автором нашумевшего произведения «Со всем этим покончено». Однако, как нам кажется, его наследие намного шире и не может сводиться к одному, хотя и, бесспорно, заслуживающему внимания, поэтическому тексту. Это и определило актуальность и цель нашего исследования: рассмотреть особенности работы с поэтическим текстом и представить собственный вариант перевода, ранее непереведенного на русский язык стихотворения Роберта Грейвза «Жестокая луна».

Согласно М. Лозинскому существует несколько типов стихотворных переводов:

1) перестраивающий; 2) воссоздающий

Если переводчик пользуется первым типом стихотворного перевода, то мелодичность произведения сразу же уходит на второй план, так как при перестраивающем варианте перевода главенствующими фактором является вербальный компонент. Текст перевода уже не представляется возможным соединить с мелодией последнего, что негативно влияет на процесс восприятия текста оригинала реципиентом. [1, с. 173].

Вследствие этого, воссоздающий вариант стихотворного перевода считается единственно верным, так как именно последний воспроизводит форму и содержание с точностью. Но не стоит забывать, что содержание в поэтическом тексте не будет существовать, пока для него не будет воплощена должная форма.

Согласно переводчице, доктору филологических наук Казаковой Тамаре Анатольевне, осуществление перевода поэтического текста должно быть произведено следующим образом:

- 1) внимательное прочтение текста оригинала с акцентированием внимания на оттенках значения лексических единиц
- 2) изучение биографии автора поэтического текста и факторов, влияющих на создания произведения, для создания образности
 - 3) перевод теста оригинала в виде подстрочника
- 4) оценивание уровня информации, потерянной в процессе интерпретации
- 5) обращение внимания на ключевые лексические единицы текстов оригинала и перевода и сравнение последних
- 6) эквивалентный перевод текста оригинала, сопоставительный анализ получившегося текста с текстом оригинала, редактирование [2, с. 23]

Основываясь на вышесказанном, был произведен собственный перевод ранее непереводимого на русский язык поэтического текста Роберта Грейвза «The Cruel Moon».

Осуществляя интерпретацию, в первую очередь, мы обратились к биографическим данным автора поэтического текста, которые помогли лучше понять семантику стихотворения.

Роберт Грейвз – выдающийся британский поэт, романист и литературный критик. Родился 24 июля 1895 года в городе Уимблдон в семье ирландского поэта. Поэтому интерес к поэзии и литературе проснулся в поэте рано. На жизнь Р. Грейвза серьезно повлияло начало Первой мировой войны, в которой последний участвовал добровольно: служил на западном фронте, сначала в качестве рядового, позднее лейтенанта. После демобилизации поступил в Оксфордский университет. В 1926 Грейвз получил ученую степень и место преподавателя английской литературы в Египетском (ныне Каирском) университете. В 1920-е годы основные силы Грейвз отдавал поэтической деятельности. Жанровый репертуар его творчества расширился после пребывания на Мальорке в 1930-е годы. Грейвз – поэт-теоретик и практик, был поборником «чистой» поэзии, свободной от «примеси» личных переживаний и нравственных установлений. Р. Грейвз писал стихотворения практически до конца своей Поэт прошёл сложный творческий путь от максимализма и романтизма до модернистской поэзии, через призму окопной поэзии, которая до сих пор поражает читателей по всему миру. Британский литератор умер 7 декабря 1985 года после продолжительной болезни [3. с. 1–2].

События и характер военного времени наложили огромный отпечаток на мироощущение автора, определили настрой и характер послевоенного творчества. Именно Первая мировая война существенно изменила поэта. Она подвигла великого поэта на создание сборника стихотворений, в который и было включено произведение «The Cruel Moon».

Как мы отметили ранее, одним из этапов работы с поэтическим текстом является подстрочный перевод последнего, представленный ниже:

Текст оригинала:	Подстрочный перевод:
The Cruel Moon	Жестокая луна
The cruel Moon hangs out of reach	Жестокая луна висит вне досягаемости
Up above the shadowy beech.	Наверху, над мрачным буком.
Her face is stupid, but her eye	Ее лик бестолковый, но взгляд
Is small and sharp and very sly.	Тонкий, пронзительный и очень хитрый.
Nurse says the Moon can drive you mad?	Медсестра говорит, что луна может свести
	тебя с ума?
No, that's a silly story, lad!	Нет, это глупо, парень!
Though she be angry, though she would	Хотя она злится, хотя она
Destroy all England if she could,	Уничтожила бы целую Англию, если бы
	смогла,

Yet think, what damage can she do	Но подумай, какой вред она может
	нанести
Hanging there so far from you?	Вися так далеко от тебя?
Don't heed what frightened nurses say:	Не обращай внимания на то, что
	испуганные медсестры твердят:
Moons hang much too far away. [3, c. 139]	Луны висят слишком далеко.

Теперь мы обратимся к эквивалентному переводу произведения:

Текст оригинала:	Эквивалентный перевод:
The Cruel Moon	Жестокая луна.
The cruel Moon hangs out of reach	В далекой тьме висит луна.
Up above the shadowy beech.	Над мрачным буком склонена.
Her face is stupid, but her eye	На первый взгляд так безобидна,
Is small and sharp and very sly.	А присмотреться — как хитра
Nurse says the Moon can drive you mad?	«Она сведёт тебя с ума», —
No, that's a silly story, lad!	Беззвучно шепчет медсестра.
Though she be angry, though she would	Луна необъяснимо зла,
Destroy all England if she could,	Всю Англию бы разгромить могла!
Yet think, what damage can she do	Но страха нет у паренька,
Hanging there so far from you?	Луна сильна, пока полна.
Don't heed what frightened nurses say:	Пускай не плачет медсестра,
Moons hang much too far away. [3, c. 139]	Ведь та луна так далека.

В результате произведения интерпретации стихотворного перевода произведения Р. Грейвза «The Cruel Moon» нам удалось:

- 1) сохранить содержание текста с минимальными потерями: после сражения, лирический герой попадает в госпиталь, где подвергает глубокому анализу все произошедшие с ним события; он убеждён в том, что, хотя и угроза, в лице Германии, нависла над ним и его родиной, рано или поздно всё вернётся на свои места, словно полная луна, переходящая в месяц;
- 2) передать главную мысль произведения, которая заключается в следующем: автор убеждает читателя в том, что чувство страха, отчаяния и безумия мнимо; человек не должен ему поддаваться, показывая тем самым свою слабость; это ощущение неосязаемо и развеется с течением времени;
 - 3) сохранить смежную рифму;
- 4) соблюсти размер текста оригинала при переводе с наименьшим количеством семантических и лексических потерь;
- 5) сохранить стилистическую принадлежность произведения. Стоит отметить, что порой переводчику необходимо соблюдать хронологическую адаптацию, однако в данном случае это не требуется, поскольку, несмотря на то, что произведение было создано в начале 20-го века, автор использовал в поэтическом тексте лексические единицы, которые часто употребляются и в наше время;

6) воссоздать все образы и ассоциации, которые имеют место в оригинале без потери эмоционального воздействия на реципиента. Ключевыми образами произведения являются: луна, олицетворяющая неизбежность перемен, а также нависшую над Великобританией угрозу, в роли Германии; Англия — родина лирического героя; медсестра, символизирующая свет и добро, которое грозится разрушить захватчик; бук, представляющий величие, твердость и силу Англии, непоколебимой перед врагом.

Несмотря на то, что мы были вынуждены применить отличные от оригинала лексические единицы, а также лексические и грамматические трансформации (семантическое развитие (на первый взгляд так безобидна, а присмотреться – как хитра; смотрит свысока), опущение (face; stupid; small; sharp; out of reach), добавление (беспечно; кромешной тьме; безобидна, присмотреться), нам удалось передать авторскую мысль произведения. Но производя интерпретацию поэтического сохранить ритм и метр (в частности, длину строк) в полной мере нам не удалось. Вопрос сохранения при переводе ритма стихотворного произведения до сих пор обсуждается в лингвистических кругах. Однако мы полагаем, что количество слогов, как и порядок слов, может пострадать в процессе интерпретации, и это не является критичным фактором при переводе, т.к. содержание стихотворного произведения, его форма и рифма, являются основополагающими факторами поэтических текстов. Ведь лексическая единица, сохраняя семантику, обретает при переносе на язык перевода новую языковую среду, национальный колорит и новую мелодику, которой необходимо следовать для сохранения стихотворной формы. Стоит также принять во внимание тот факт, что осуществление стихотворного перевода с учетом всех особенностей исходного языка в абсолютной мере невозможно. Максимально приблизиться к этой степени передачи стихотворения на языке перевода – главная задача переводчика. достижения порой приходится идти на компромиссы с лингвистическими обстоятельствами, такими как, в нашем случае, количество слов и слогов поэтического текста.

Основываясь на нашем небольшом опыте, можно утверждать, что осуществление поэтического или прозаического перевода – искусство. Это один из видов творчества, требующий изобретательности и, определенно, таланта. Лишь при полной передаче художественной точности переводчик может достичь слияния с автором, что повлечет за собой высокий уровень качества перевода.

Литература

- 1. Багровое светило. Мастера поэтического перевода. М., Прогресс, 1974. С. 173
 - 2. Казакова Т.А. Художественный перевод. С. 23.
- 3. Роберт Грейвз. Сборник стихотворений. (Robert Graves. poems; 2004). С. 1–2, 139.

А.С. Швыркунова,

филологический факультет, 3 курс anastasia.shvyrkunova@yandex.ru; +7 910 768 16 68

Научный руководитель: М.П. Тихонова, кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка

Жанр психологической новеллы в творчестве Ги де Мопассана

Сложно охарактеризовать художественное произведение и провести его анализ без погружения в судьбу автора. Жизнь писателей во многом влияет на то, о чём они пишут. Поэтому, прежде чем приступить к анализу жанра психологической новеллы в творчестве Ги де Мопассана, следует рассказать о жизни писателя.

Родился Мопассан в 1850 году и ушёл из жизни достаточно молодым, ему было всего 42 года. Жизнь Мопассана была полна тяжелейших испытаний. Она была похожа на поединок. Писатель пережил много тревожных событий, которые преследовали его на протяжении всей жизни.

Его родители развелись очень рано, когда Ги был ещё ребёнком. Из-за разрыва родителей Мопассан тяжело переживал. Его мать мучилась неврозами, а младший брат, ставший врачом, закончил свою жизнь в лечебнице для душевнобольных.

В детстве Ги обладал прекрасным здоровьем. Но впоследствии он заболел тяжёлой болезнью. Чрезмерное умственное напряжение быстро подорвало здоровье писателя, и с течением времени болезнь стала прогрессировать. Рассудок писателя помутился, что привело к серьёзному психическому расстройству, которое и стало причиной смерти [2]. Несомненно, всё пережитое Ги де Мопассаном на протяжении его жизни не могло не повлиять на творчество писателя.

За свою непродолжительную жизнь Мопассан успел написать много произведений, которые получили мировое призвание и составили богатое литературное наследие. За 11 лет литературной карьеры он выпустил 6 романов, 17 сборников новелл, в которые вошли около 300 новелл, и 3 книги путевых очерков.

Многие новеллы Мопассана имеют глубокие исторические корни. Он довёл свои произведения до совершенства и вывел этот жанр на первый план. А вдохновение писатель искал абсолютно во всём, что его окружало. Страдания привели его к бесспорной истине, которую он высказал в статье о Флобере, своём учителе: «Подготовлены ли вполне здоровые, крепкие и счастливые люди к тому, чтобы понимать, проникать и изображать жизнь, нашу жизнь, столь мучительную и столь краткую? Созданы ли эти пышущие здоровьем люди, чтобы раскрывать окружающие нас страдания,

видеть, как смерть ранит беспрестанно, ежедневно, повсюду, дикая, слепая, роковая?» [7, с. 8].

Во всём творчестве великого писателя прослеживается навязчивая мысль о смерти, которая утвердилась в его разуме, сопровождая его самые сильные жизненные ощущения.

Уже первые опубликованные произведения Мопассана были приняты публикой с восторгом. Он был приверженцем эстетики критического реализма и считал, что цель искусства состоит в познании мира, в наблюдении правды жизни, что первой заботой писателя должно быть стремление к красоте, ибо красота является истиной [3]. По мнению писателя, то, что прекрасно, всегда правдиво, тогда как то, что правдиво, может и не быть прекрасным. Мопассан показывает своему читателю ту самую правду жизни, которая может быть горькой, шокирующей, сильной и безжалостной, но, тем не менее, правдой, которую нужно показать. Он умеет, как никто другой, заставить людей прочувствовать все эмоции так, будто это происходит не с героем произведения, а с каждым из нас. Он окунает нас в атмосферу происходящего, и волей-неволей ты проживаешь каждую историю вместе с её персонажами, разговариваешь с ними на одном языке, чувствуешь одним сердцем.

Творчество писателя можно разделить на два периода. В первом прослеживается борьба натуралистического и реалистического начал, а второй период характеризуется духовным и творческим кризисом, в нём отражаются пессимистические мотивы [4]. Автор обращается к психологическому повествованию, изображает тревожные переживания человека. Такое болезненное восприятие действительности, вероятно, можно объяснить психическим расстройством Мопассана, которое на тот момент прогрессировало.

Ги де Мопассан по праву считается непревзойдённым мастером французской новеллы. Напомним, что новелла – это повествовательный отличающийся небольшим объёмом, оригинальностью, захватывающим сюжетом и неожиданной развязкой [1]. Мопассан работал в жанре психологической новеллы. В его произведениях мы наблюдаем не просто перемещение во внутренний мир героя, не просто описание его состояния. В своих новеллах Мопассан мастерски воссоздаёт такие проявления психики человека, как одержимость, навязчивые состояния, наваждение, мания. Именно эти описания помогают нам увидеть духовный мир персонажа, узнать его душу и то, что её терзает. Важно отметить, что писатель обычно объясняет странное или даже безумное поведение своих героев, хоть мы и не всегда можем понять истинные мотивы, так как они скрыты за глубокими душевными переживаниями [4]. Ги де Мопассан тщательно прорисовывает детали сознания человека в те моменты, когда находится на грани безумия, отчаяния, чего-то TOT осознания невероятного, ужасающего или же, наоборот, великого и вечного.

Психологизм, которым отмечены новеллы Мопассана, считается одним из литературных явлений, позволяющим читателю понять душу человека и смысл его поступков. Психологическое повествование позволяет изобразить процессы, происходящие в душе героя произведения [1].

Российский литературовед А.Б. Есин говорил о том, что самые распространённые формы использования приёма психологизма — это авторское повествование и внутренний монолог [5]. Как раз это мы и наблюдаем у Мопассана.

В психологических новеллах писателя раскрываются мгновенные впечатления, тончайшие движения человеческой души. Психологизм Ги де Мопассана близок натурализму, он связан как с социальным, так и с биологическим человеком, который является частью природы и ощущает на себе её влияние.

Писателю, склонному к изображению внутреннего мира человека, мало объективного повествования, поэтому в несобственно-прямой речи (это форма передачи чужой речи, сочетающая в себе элементы прямой и косвенной речи, когда местоимения и формы глаголов соответствуют авторскому повествованию, а лексика и синтаксис — речевой манере самого героя [1]) будто прорывается крик души героев Мопассана [6]. Писатель заставляет своих героев говорить самих за себя. С помощью этого приёма передаются сомнения, переживания мопассановских персонажей.

О чём же повествуют психологические новеллы писателя?

Мопассан создаёт новеллы, которые показывают драматизм социальной жизни, а также разнообразные чувства и настроения, владеющие человеком в разные моменты его жизни. Такова, например, новелла «Regret» («Сожаление»), где мы видим, как пожилой человек тоскливо вспоминает свою жизнь, которую он провёл в одиночестве. Он напрасно упущенном счастье взаимной любви. произведение буквально пропитано сожалениями о несбывшемся счастье. Или же новелла «Garçon, un bock!» («Гарсон, кружку пива!»), в которой ужасное детской открывается смятение души, нам столкнувшейся с обратной стороной жизни через уродство родительских отношений. Также здесь автор показывает, как внутреннее опустошение сказывается на внешнем облике героя, говоря, что тот был неопрятен, и что от одного его вида бросало в дрожь. У писателя мы видим предельную концентрацию отражённой действительности в единичных деталях.

Чтобы создать более полное представление о психологизме Мопассана, обратимся для анализа к новелле «La nuit» («Ночь»), написанной в 1887 году и входящей в сборник «Лунный свет» («Clair de lune») [9]. Здесь повествование несёт особенно сильный отпечаток мыслей, впечатлений и глубинных чувств автора.

С самого начала обращает на себя внимание использование несобственно-прямой речи, что говорит о приёме психологизма в данном произведении. Повествование ведётся от первого лица, а значит, мы можем наблюдать за чувствами и мыслями главного героя. На русский язык заглавие этого произведения переводят не только как «Ночь», но и как «Кошмар», что ближе к его основной теме. В новелле одновременно раскрывается любовь персонажа к ночному времени суток и тот кошмар, который ночь может таить в себе. С самых первых строк мы видим, что герой очень любит ночь: «Я страстно люблю ночь. Я люблю её, как любят родину или любовницу, — инстинктивной, глубокой, непобедимой любовью» [8] («J'aime la nuit avec passion. Je l'aime comme on aime son pays ou sa maîtresse, d'un amour instinctif, profond, invincible») [9, с. 280].

Герой Мопассана рассказывает, что в одну из его ночных прогулок происходит нечто странное, когда он вдруг теряет чувство времени и пространства. Именно два противоречивых чувства – любовь и страх – являются фундаментальными идеями произведения. Мопассан даёт очень чёткое и красочное описание мест, которые посещает герой, при этом описания представлены простым и понятным языком. Лёгкий и изящный слог – одна из характерных особенностей стиля Мопассана. Через созданные образы автор показывает состояние души своего персонажа – то, как эти образы взаимосвязаны и как внешние изменения (локаций и пространства) влияют на внутреннее состояние героя, на его глубинные ощущения.

В первой части текста мы наблюдаем положительные эмоции героя. Протагонист восхищается любимым временем суток. Благодаря внутреннему монологу, к которому прибегает Мопассан, мы видим все переживания, мысли, чувства персонажа. Он размышляет, задаёт себе риторические вопросы, такие как: «Но с каких пор продолжается ночь? С каких пор?.. Кто скажет? Кто это узнает когда-нибудь?» [8] («Маіз depuis quand la nuit dure-t-elle? Qui le dira? Qui le saura jamais?») [9, с. 281].

Затем происходит переломный момент. Об этом свидетельствует мысль, внезапно настигнувшая героя: «Всё, что вы страстно любите, в конце концов всегда убивает вас» [8] («Се qu'on aime avec violence finit toujours par vous tuer») [9, с. 281].

Настоящий «кошмар» начинается, когда фонарь, освещающий путь нашему герою, затухает. Все фонари разом гаснут, и он оказывается в бесконечной, беспросветной тьме. В этот момент радость, которую герой испытывает во время ночной прогулки, улетучивается, и её сменяет страх, ужас, который с каждой минутой только усиливается и заполняет собой всё.

Герой оказывается совсем один посреди ночного Парижа. Кажется, что всё вокруг замерло, нет звуков, нет света, нет людей и движения, будто бы время остановилось или же всё исчезло. Осталась только тьма, которая поглотила всё вокруг и наполнила воздух тревогой. Мы можем

почувствовать это тревожное состояние через мысли, которые преследуют героя. Он становится одержим желанием узнать время. Поскольку городские часы не издают ни единого звука, пропадает «чувство» времени. В своём кошмаре герой повторяет себе одно и то же: «Но который час? Кто скажет мне, который час?» [8] («Mais l'heure... qui me dit l'heure?») [9, с. 290].

Спичек у него нет, поэтому он не может разглядеть стрелки своих часов. Вскоре он разбирает часы, чтобы определить время по стрелкам на ощупь, и приходит в ужас, потому что понимает, что часы остановились. Рядом нет фонаря, который давал бы свет, не ощущается течение времени. В этот момент герой сомневается, существует ли он. Настоящий кошмар. Тогда он идёт по улице, ориентируясь вслепую, пытаясь найти дорогу к реке. «Сена, – думает он, – течёт ли она ещё?» [8] («La Seine coulait-elle encore?») [9, с. 291]. Добравшись до реки, он опускает в неё руку и понимает, что вода холодная, почти ледяная, почти иссякшая, словно мёртвая: «Elle coulait... froide... Presque tarie... Presque morte» [9, с. 291]. И в этот момент герой чувствует, что уже не сможет подняться наверх. Он понимает, что умрёт здесь от холода, как эта река, и от ужаса, испытанного им.

Мы видим здесь пессимистическую натуру Мопассана [3]. У нас на глазах радость превращается в ужас и разочарование. Можно предположить, что сам автор когда-то испытал тот же страх, что и герой его новеллы. Его чувства описаны настолько детально и живо, что читатель полностью окунается в эту атмосферу, ощущая всё то же самое, покрываясь мурашками от навеянного страха.

Особую роль в повествовании играет город. У Мопассана именно его описание помогает создать ту самую атмосферу, передать те чувства и эмоции, которые испытывает герой. Мы видим тесную связь природы города и природы чувств человека. Человек становится зависим от того, что видит вокруг себя. И фонарь здесь является единственной защитой от пугающего кошмара ночи. Едва он погас, как город превратился в бесконечное тёмное пространство, неизвестное и таящее в себе нечто непредсказуемое и ужасающее.

В этом и заключается дар Мопассана. Он умеет передать чувства, эмоции, мысли и переживания героев с помощью монологов и несобственно-прямой речи настолько тонко и естественно, что, читая его произведения, окунаешься в них с головой, будто в омут. Они держат в напряжении до самой последней строчки, заставляя переживать всё происходящее вместе с главными героями. А прочитав произведение до конца, читатель ещё долгое время будет находиться под сильным впечатлением.

Отличительной чертой новелл Мопассана является то, что, вводя в повествование рассказчика, писатель не воспроизводит чужой социальной и ярко выраженной индивидуальной манеры речи. Таким

образом, во всех историях, поведанных ими, звучит один голос, непосредственно выражающий авторский замысел.

В заключение следует сказать, что язык Ги де Мопассана гибок и выразителен. Писатель фиксирует самые многообразные оттенки и нюансы окружающего мира и внутреннего состояния человека — от бездумного чувственного наслаждения жизнью до крайних пределов отчаяния, от тончайших душевных движений до самых сильных, бурных, трагических переживаний. Он привлекает внимание читателя к глубинам психики, и он беспристрастен к своим персонажам. В этом и заключается психологизм новелл Мопассана, внёсшего существенный вклад в развитие не только французской, но и всей мировой литературы.

Литература

- 1. Белокурова С.П. Словарь литературных терминов, 2005. URL: http://gramma.ru/LIT/?id=3.0 (дата обращения: 15.04.2019).
- 2. Биография. История жизни великих людей. Ги де Мопассан. URL: https://tonnel.ru/?l=gzl&uid=84 (дата обращения: 15.04.2019).
- 3. Данилин Ю.И. Жизнь и творчество Мопассана. М.: Художественная литература, 1968. 256 с.
- 4. Евнина Е.М. Западноевропейский реализм на рубеже XIX XX веков. М.: Наука,1967. 262 с.
- 5. Есин А.Б. Психологизм русской классической литературы. М.: Просвещение, 1988. 176 с.
- 6. Климец И.В. Автор, повествователь и герой в жанре новеллы у Мопассана. URL: http://md-eksperiment.org/post/20181116-avtor-povestvovatel-i-geroj-v-zhanre-novelly-u-mopassana (дата обращения: 16.04.19).
- 7. Мениаль Эд. Ги де Мопассан. Серия «След в истории». Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 320 с.
- 8. Мопассан Ги де. Ночь (Кошмар) // Собрание сочинений в 10 тт. Том 3. Перевод С. Иванчиной-Писаревой. Чимкент: МП «Аурика», 1994. 400 с. Онлайн библиотека: URL: http://ocr.krossw.ru/html/mopassan/mopassan-noch-ls_1.htm (дата обращения: 15.04.2019).
 - 9. Maupassant Guy de. Clair de lune. Paris: Ollendorff, 1905. 291 p.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Н.С. Жанжарова,

художественно-графическийфакультет, 5 курс zhanzharova.nadia@yandex.ru; +7 915 657 03 40

Научный руководитель: В.В. Ткаченко, доцент кафедры дизайна архитектурной среды и технической графики

Проблемы сохранения архитектурного облика провинциальных городов России на примере города Вязьма

Вязьма — административный районный центр Смоленской области с населением 52506 человек на 2018 год. Этот древний город с богатой историей расположен между Смоленском и Москвой. В 2009 году Вязьме было присвоено почетное звание Российской Федерации «Город воинской славы», что сделало его более значительным для России и привлекательным для туристов.

Первое письменное упоминание о Вязьме относится к 1239 году – родословные книги сообщают о выделении Вязьмы в отдельное княжеское держание. Вяземские князья — ветвь князей Рюриковичей-Смоленских. Они управляли городом и его уездом до конца XV века. Вязьма являлась важнейшим торговым и политическим центром восточной Смоленщины.

Основным событием, повлиявшим на архитектуру и экономическое развитие города, стала Великая Отечественная война. После неё не осталось ни одного целого промышленного предприятия, ни одного моста. Были превращены в руины практически все здания культуры. От города остался целым всего 51 дом. После войны началось интенсивное восстановление города. Многие объекты пришлось разминировать, заново отстраивать жилой фонд, градообразующие объекты, инженерные системы.

Несмотря на то, что город после войны привели в порядок, внастоящее время существует множество проблем внешнего вида города. Войной нарушен исторический облик, большая часть памятников архитектуры и истории разрушается, достопримечательные места стыдно показывать туристам. На данный момент реклама и пристройки, визуально ломают архитектуру зданий, а неудовлетворительный внешний вид малых архитектурных форм (уличная мебель, остановки, киоски, урны, элементы освещения, декоративные объекты и т.д.) и качество дорожных покрытий не способствуют созданию комфортной городской среды. Отсутствие системы комплексного благоустройства создаёт на улицах беспорядок и xaoc визуальный шум, который негативно сказывается

психоэмоциональном состоянии людей. Существующие требования к благоустройству городских пространств практически не применяются. Осуществление их фрагментарно и не качественно, примером тому оформление улицы Ленина и 25 Октября.

С целью выявления конкретных проблем нарушения архитектурного облика города был проведен анализ центральных улиц Вязьмы, который показал следующее.

Во-первых, искажение архитектурного облика зданий, как новых построек, так и объектов культурного значения:

- 1) нет единой системы оформления торговых помещений первых этажей;
- 2) архитектурные элементы, такие как окна, балконы и входные группы не оформлены одинаково;
- 3) многие здания, являющиеся акцентом архитектурных пространств, не отреставрированы и фрагментарно окрашены;
- 4) заложенные оконные и дверные проёмы искажают архитектурный образ;
- 5) объекты культурного и архитектурного наследия имеют непривлекательный внешний вид;
- 6) многие жилые здания (постройки 50–90-х) годов не отвечают современным нормам теплоэнергоэффективности и требуют дополнительных технических мероприятий;
- 7) системы водоотведения скатных кровель выделяются на зданиях и не соответствуют цвету фасада;
- 8) системы кондиционирования квартир и торговых помещений монтируются в хаотичном порядке на значимых фасадах зданий;
 - 9) пристройки не соответствуют облику фасадов зданий.

Во-вторых, отсутствует единая система оформления рекламных конструкций:

- 1) рекламные конструкции имеют разный тип, размер, шрифт, цвет;
- 2) размещаются в запрещённых местах и на разных высотах;
- 3) реклама полностью закрывает окна (более 30% от остекления является нарушением);
- 4) уличные штендеры мешают движению пешеходов, располагаются на тротуарах и озеленении (в европейских странах они запрещены);
 - 5) вывески не гармонируют со зданием и городским пейзажем;
 - 6) вывески закрывают архитектурные элементы фасада;
- 7) рекламу размещают на фонарных столбах, деревьях, ограждениях и на крышах домов;
- 8) для рекламы используют подсветку с мигающей и бегущей строкой;
- 9) размещают одинаковую информацию слишком близко друг к другу;
 - 10) неаккуратный внешний вид рекламных конструкций.

В связи с этим, для создания комфортной городской среды необходимо разработать единую систему требований комплексного развития территории города, которая бы включала рекомендации по формированию и сохранению архитектурного образа зданий, оформлению рекламных конструкций для разных типов зданий и комплексному благоустройству городских территорий. Этим документом должен являться Дизайн-кодгорода — свод правил и рекомендаций по оформлению вывесок и наружной рекламы, фасадов зданий и прилегающей к ним территории. Его особенностями является то, что правила разрабатываются для каждого города и улицы индивидуально. Ранее дизайн-код создавался только для крупных городов, но малые города, особенно представляющие культурную ценность, нуждаются в нём, как в одном из способов формирования туристического привлекательного центра.

На основании проведенного анализа по центральным улицам Вязьмы, нами были составлены предложенияпо их изменению. Для этого разными цветами на фотографиях выделены запрещённые, допустимые и соответствующие варианты оформления и декорирования фасадов, а также площади, требующие реставрации.

Элементы фасада сильно нарушают архитектурный образ здания.

Элементы фасада незначительно нарушают облик здания, но не соответствует рекомендациям.

Элементы фасадане нарушают облик здания.



Рис. 1. Анализ фасада здания постройки примерно 40-50-х годов XX века



Рис. 2. Вид современного состояния фасада здания по улице 25 Октября



Рис. 3. Рекомендации по восстановлению фасада и организации рекламы

улучшения архитектурного облика здания постройки 40–50-х годов по улице 25 Октября были предприняты следующие мероприятия: цоколь объединён единым цветовым решением. Вывески выше 2 этажа расположены не на одной горизонтальной ограниченные архитектурными элементами (окна, двери, декор). Весь 1 этаж имеет одинаковое оформление и облицовку, близкую или соответствующую цвету фасада. Система фасада упорядочена, восстановлены закрытые рекламой окна. Окна, двери и балконы имеют одинаковое оформление (рис. 3).

Следующее предложение касается реставрационного решения фасада здания по улице 25 Октября (рис. 4). Здание относится к неоклассицизму. Сильно нагружено на втором ярусе архитектурными элементами. Имеет непривлекательный внешний вид и нуждается в реставрационных работах.



Рис. 4. Вид современного состояния объекта культурного наследия XIX в.



Рис. 5. Рекомендации по восстановлению фасада

Предложено окрасить фасады зелёно-голубым цветом, архитектурные элементы выделить белым. Здание по цветовому решению должно совпадать с объектом культурного значения, расположенного напротив через дорогу. Заполнение окон необходимо привести в единую систему и восстановить их историческую структуру (рис. 5).



Рис. 6. Анализ фасада торгового здания постройки XXI века по улице Ленина

Следующий пример применения дизайн-кода для современного здания по улице Ленина.

Анализ состояния фасада показал, что вывески выше 2 этажа и между окон сильно нарушают архитектурный облик здания. Вертикально расположенные баннеры и вывески с повторяющейся информацией визуально перегружают фасад. Незначительно нарушают архитектурный облик система кондиционирования и заложенное окно.



Рис. 7. Вид современного состояния фасада здания по улице **Ленина**



Рис. 8. Рекомендации по организации рекламы

Предлагается убрать повторяющиеся вывески, а рекламу двух владельцев объединить в единую конструкцию, объемный сквозной логотип расположить на одной горизонтальной оси с вывесками (рис. 8).

В настоящее время разработка комплексного благоустройства очень актуальная тема. С 2016 года на всей территории Российской Федерации уделяется пристальное внимание формированию комфортной городской среды. Проводятся федеральные программы, дающие возможность для реализации проектов, а также для разработки новых правил благоустройства городов. На данный момент проекты осуществлены для крупных городов.

Существует положительный опыт решения данной проблемыв условиях малых городовРоссии с комфортной средой и уникальной архитектурой. Примером тому городское поселение Мышкин Ярославской области, который имеет красивый ухоженный вид исторического места. Уникальные здания формируют облик города, делая его комфортным и туристически привлекательным.

Город Палатка Магаданскойобласти вошёл в книгу рекордов России по количеству фонтанов на душу населения. Город сочетает старинную архитектуру и новые дома. Безликие старые дома окрашены в яркие цвета. Большое применение декоративной подсветки. Всё это создаёт праздничное настроение. Малый город выглядит достойно, красиво и солидно.

Город Коломна Московской области выглядит опрятно и живописно. Улицы образуют яркие богато декорированные кирпичные и деревянные здания, резные заборы и ворота. Таким образом, Вязьме и другим малым городам России необходимо проанализировать городское пространство и создать комплексный план благоустройства города. Результатом станет утверждённый и подконтрольный дизайн-код города, который поможетсоздать комфортную городскую среду, и сделать привлекательными малые и старинные города России.

Литература

- 1. Дизайн-код города. 24 октября 2017. Сайт компании Brandley (Брендли), которая профессионально занимается брендингом товаров и услуг, сайтами и полиграфией. URL: https://brandley.ru/blog/item/46-dizajn-kod-goroda (дата обращения: 09.04.2019).
- 2. Дизайн-код или единый стиль российских городов. 27 августа 2017 г. Сайт Группа компаний «ГИК». URL: https://gik23.ru/ediniy-stil-rossiiskih-gorodov/ (дата обращения: 09.04.2019).
- 3. Дизайн-код Твери. Предложение по созданию концепции оформления рекламных конструкций на исторических улицах города. Разработано студией дизайна HOLMAX.RU. URL: https://holmax.ru/wp-content/uploads/2017/02/Design_Code_Holmax.pdf (дата обращения: 05.04.2019).
- 4. Дизайн-код: правила размещения вывесок в городе Саратове. Выполнено ООО «КБ Стрелка» http://adminlen.ru/wp-content/uploads/2017/08/Правила-размещения-вывесок-в-городе-Саратове.pdf (дата обращения: 01. 03.2019).
- 5. Зарубежный дизайн-код: как работают правила на европейских улицах. «Архсовет Москвы». Сайт главного архитектора Москвы Сергея Кузнецова. Официальные новости архитектуры и градостроительства Москвы. URL: http://archsovet.msk.ru/article/city-design/zarubezhnyy-dizayn-kod (дата обращения: 09.04.2019).
- 6. Правила благоустройства территории Вяземского городского поселения Вяземского района Смоленской области (2018 год). Официальный сайт города Вязьмы Смоленской области. URL: http://www.mgorv.ru/index.php?go=Pages&in=view&id=4172 (дата обращения: 05.04.2019).
- 7. Руководство по оформлению входных групп нежилых помещений и размещению средств наружной рекламы и информации на фасадах зданий г. Белгорода. URL: https://www.m207.ru/sites/default/files/file/Belgorod_DesignCode.pdf (дата обращения: 15.03.2019).
- 8. Руководство по оформлению вывесок на центральных улицах города Москвы. URL:https://img.artlebedev.ru/moscow/design-code/documents/mka-design-code-00-general-guides.pdf (дата обращения: 08. 04.2019).
- 9. Создание дизайн-кода Москвы. Студия Артемия Лебедева. URL:https://www.artlebedev.ru/moscow/design-code/process/ (дата обращения: 15.03.2019).
- $10.\ C$ тандарта благоустройства улиц и общественных пространств Москвы, подготовлен КБ «Стрелка». URL: https://www.mos.ru/upload/newsfeed/160927_book_standart_small_final.pdf (дата обращения: $10.\ 04.2019$).
- 11. Φ 3 от 13.03.2006 №38- Φ 3 (ред. от 08.03.2015) «О рекламе» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.10.2015). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/ (дата обращения 5.03.2019).

художественно-графический факультет, 3 курс kononenko.aleksandra@yandex.ru, +7 999 224 60 01

Научный руководитель: В.В. Петьков, доцент кафедры изобразительного искусства

Пейзаж в творчестве Микеланджело Буонарроти

Тема пейзажа является актуальной для любого временного периода изобразительного искусства. Практически каждый художник использовал изображение пейзажа в своих произведениях, а пейзажисты, как известно, делали его основополагающей частью и через него выражали настроение, состояние природы. Но Микеланджело Буонарроти поступал иначе. Пейзаж в творчестве Микеланджело весьма необычное явление, ведь сам творец позиционировал себя как скульптор. Но гениальность его живописных произведений неоспорима, поэтому темой работы стал именно пейзаж в творчестве Микеланджело. Безусловно, речь идет о пейзаже ни как о самостоятельном жанре, а как о части художественного произведения. Насколько важен пейзаж в изобразительном искусстве? Важен ли вообще? Почему Микеланджело так часто пренебрегал использованием пейзажа? Для ответа на эти вопросы необходимо произвести анализ некоторых живописных работ творца, акцентируя внимание на росписи Сикстинской капеллы.

Микеланджело Буонарроти – блистательный художник, скульптор и архитектор эпохи Возрождения. Сам же творец считал себя скульптором, которого только «отвлекли от настоящего призвания» заказами по живописи. На самом деле, его искусство уходит за пределы деления на жанры. Некоторые искусствоведы упрекают его живопись в сходстве со скульптурой, но также можно упрекать его скульптуру и архитектуру в излишней живописности. Искусство гениальнейшего художника должно было быть свободным от подобных упреков, ведь она составляет собой колоссальное и прекрасное целое [4]. На протяжении столетий его имя стоит в ряду выдающихся деятелей изобразительного искусства. Он создавал совершенные произведения искусства, многие из которых мы можем лицезреть. Одним из таких произведений является роспись Сикстинской капеллы, которая при попадании в Ватикан предстает перед нами как грандиозная красота искусства полубогов и титанов. То, что эта живопись не картина, находящаяся непосредственно перед зрителем, а какой-то шатер, рассмотреть который возможно, лишь запрокинув голову – нечто такое, в чем скрывается верховный смысл. Великий живописец изобразил здесь гороскоп мироздания, составленный из человеческих фигур.

Однако кроме фигур, кроме человека, во всей массе изображенного «ничего не видишь». В фресках Перуджино, Пинтуриккио, Козимо Росселли, Гирландайо, Сандро Боттичелли, украшающих стены той же капеллы, – человек, наоборот, как бы спрятан за обилием пейзажа и деталей [2]. Поэтому возникают вопросы: стоит ли вообще говорить о Микеланджело в истории пейзажа? Раз гений такой величины, как Микеланджело пренебрегал тем, что мы сейчас называем «пейзажем», не является ли вообще бессмысленным обсуждение живописи с этой стороны? Живопись Микеланджело целиком посвящена Богу и человеку, подобию Божьему. Гений начал роспись капеллы с «Потопа», а закончил «Страшным судом». Между этими событиями и протянулась ось всего его искусства. Даже Заступница Мария не решается просить своего Грозного Сына о помиловании человечества, она покорно отворачивается, чтобы не видеть всего ужаса Судилища [3]. Микеланджело даже Иисуса-Судью изобразил в виде какого-то Аполлона или Геракла. Творец не воспринимал пейзажную живопись, потому что для достижения тех целей, которые он ставил, пейзаж попросту не был нужен. Но эта чуждость пейзажа не какого-либо презрения. Это было означала лишь поэтического приема. Этот прием дал возможность художнику сосредоточить все внимание на главном.

Если же обратиться ко всей живописи Микеланджело, то мы действительно заметим общую черту — почти полное отсутствие «сценария», пейзажа. Так, например, на ярком и цветистом полотне «Святое Семейство» (в галерее Уффици, 1504) доминирует исключительно композиционно-пластическая задача. Поодаль от главных персонажей Микеланджело изобразил прекрасных, совершенно нагих юношей. Если говорить о местности, в которой автор изобразил семью, то это всего лишь небо, схема, напоминающая холм и несколько трав на переднем плене. В своем творчестве Микеланджело в принципе не считает нужным более точно определять место действия, передавать «местный колорит». Единственным средством для передачи сюжетов у него является человеческая фигура и лицо.

Большую роль играет пейзаж на картине «Положение во гроб»: тут можно заметить и силуэт скалы, и намек на далекую долину, но эти изображения природы — всего лишь схемы, и значение того, что можно назвать пейзажем, ограничивается тем, что скалистая «глыба», намекая, должна означать гроб Господень.

На двух фресках «Паолины» Микеланджело использовал больше пейзажа, чем в других своих творениях. На первый взгляд кажется, что перед нами картины, которые выполнялись по всем канонам исторической живописи, что в них изображены фигуры в конкретной местности. Но если попробовать удалить из этих композиции фигуры, окажется, что мы принимали за пейзаж какой-то мираж: лишь общие очертания неба, намеки на холмы и туманный город.

В росписи Сикстинской капеллы во фресках Гирландайо и Сандро зеленеют идеально прекрасные долины, Микеланджело же создал колоссальное живописное целое и при этом совершенно пренебрег изображением местности, пейзажем. В нескольких плафонах он вынужден был обозначить для пояснения сюжета место действия, но в этом ограничился весьма скудными намеками. Больше всего декорационного элемента в «Потопе». Но и здесь едва ли можно говорить о «пейзаже» как таковом, ведь мы видим в приложении к двум скалам, торчащим из ровной поверхности нарастающих вод, и двум оголенным деревьям, вокруг которых группируются последние остатки человечества.

В сцене «Грехопадения» Микеланджело должен был по требованию сюжета изобразить хотя бы одно из всех деревьев рая — Древо Познания, а с другой стороны пустыню, по которой плетутся изгнанники. Он представил все это настолько упрощенно, что даже не счел нужным добавить ни одного украшающего [1].

В «Сотворении Евы» вся райская растительность представлена лишь одним обрубленным стволом и кусочком земли.

В изображениях «Страшного суда» у Микеланджело же представлен Суд над землей, но от последней видна лишь какая-то узкая полоса, гребнем торчащая у нижнего края фрески, все небесное пространство практически полностью заполнено фигурами [1]. Но ни одно из изображений «Страшного суда» не создает такого впечатления гибели, настигающей все существующее, как именно эта фреска Микеланджело.

Примечательно, что если не знать о том, что нет во фресках Микеланджело пейзажа как такового, нет «места действия», то это не шокирует зрителя, не повредит впечатлению. Взглянув на плафон не скажешь, что ему чего-то не хватает. Пейзажа действительно нет, но мы с уверенностью верим, что это достоверные картины сотворения и конца всего мира. Жизнью охвачено все это сборище прекрасных гигантов. Одна титаническая фигура Адама дает нам то, чего не дадут панорамы самых прекрасных Альп. Одна трепетная Ева — при взгляде на нее рисуется зеленое пастбище и стадо белых овец.

Таким образом, можно сделать вывод, что сверхчеловеческая гениальность Микеланджело позволяла ему добиваться потрясающего эффекта пространства и местности без использования пейзажа как такового. Посетитель Папской церкви видит в росписи Сикстинской капеллы полноту явлений. Здесь действительно ничего не забыто, и менее всего забыто чувство природы. Безусловно, пейзаж в искусстве часто несет большую смысловую нагрузку, помогает лучше понять и прочувствовать произведение. Но Микеланджело Буонарроти сумел виртуозно отказаться от его использования, при этом совершенно ничего не потеряв в восприятии произведения. Он передачей красоты человеческого тела смог с легкостью выразить материальность и реальность происходящего.

Литература

- 1. Бенуа А. История живописи всех времен и народов. М.: Академический проект, 2015. 576 с.
- 2. Вазари Дж. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих. М.: АЛЬФА-КНИГА, 2008. 1280 с.
- 3. Гращенков В.Н. Микеланджело. Жизнь. Творчество. М.: Искусство, 1964. 411 с.
 - 4. Стоун И. Муки и радости. К.: Картямолдовеняскэ, 1976. 238 с.

О.П. Мальчикова,

художественно-графический факультет, 2 курс магистратуры Horo13@yandex.ru; +7 951 699 84 73

Научный руководитель: В.Б. Дрягина, кандидат педагогических наук, профессор кафедры дизайна и ДПИ

Обучение основам композиции детей младшего школьного возраста

Чешский педагог-гуманист Ян Амос Каменский писал: «Мы решили везде идти за природой, и как та выявляет свои силы одни за другими, так мы должны следить за последовательным порядком развития умственных способностей» [3]. Наука «педагогика» считает своей основной задачей – воспитание и развитие личности ребенка. Ряд педагогов, таких как Я.А. Каменский и Ж.Ж. Руссо, Д.Ж. Локк, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Л.С. Выготский и многие другие считали, что возрастные особенности детей играют огромную роль в процессе обучения. При этом, например, Ж.Ж. Руссо и затем Л.Н. Толстой исходили из того, что ребенок рождается совершенным и что воспитание и обучение не должно влиять на его природное совершенство и должно идти вслед за развивая выявляя только лучшие качества ребенка. Я.А. Каменский наоборот считал, что правильное воспитание должно быть природосообразным – исходить из указаний природы, индивидуальные особенности ребенка. Природосообразность обучения, по Коменскому, определяется учетом возрастных особенностей детей. В результате все они сходились в едином мнении, что необходимо изучать возрастные особенности ребенка и опираться на них в процессе воспитания и обучения.

Важное значение имеют возрастные особенности детей в обучении искусству. Рассмотрим их у детей младшего школьного возраста, поскольку именно в этом возрасте начинается обучение.

Младший школьный возраст – это дети от шести до одиннадцати лет, обучающиеся в начальной школе (1–4 класс). Приходя в первый класс, ребенок перестает быть дошкольником и переходит в новую возрастную категорию. Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту считается тяжелым периодом в социализации и воспитании ребенка, что

влияет на его поведение. Л.С. Выготский писал что ребенок» утрачивает наивность и непосредственность в поведении, в отношениях с окружающими, становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого» [2].

Младший школьный возраст не оказывает на развитие личности большого влияния, но в этот период ребенок активно развивается, как физически, так и психически. По мнению психологов (Р.С. Немов, Выготский т.д.), младший школьный И возраст благоприятным для творческого развития, так как в этом возрасте дети очень любознательны, любят заниматься творческой деятельностью. Эта деятельность дает ребенку возможность для развития и раскрытия своих личностных качеств. Через творческую деятельность ребенок познает мир, осознает свое место в нем. В этом возрасте происходит обучение основам изобразительного искусства, в том числе и композиции. Решение композиционных задач есть во многих видах творческой деятельности в скульптуре, в архитектуре, в живописи и т.д.

Анализ школьных программ по изобразительному искусству показал особенности изучения композиции в младшем школьном возрасте. Была выявлена взаимосвязь возраста и учебного материала. Так, например, Б.М. Неменского «Изобразительное впрограммах художественный труд» и Т.Я. Шпикаловой «Изобразительное искусство» дети младшего школьного возраста знакомятся с отдельными элементами композиции, такими как форма, ритм, повторение, чередование, расположение предметов в пространстве листа.

Для проверки особенностей усвоения материала по композиции у детей младшего школьного возраста было проведено экспериментальное занятие на тему «Равновесие в композиции», на котором были поставлены следующие учебные задачи:

- сформировать пониманиеосновного закона композиции как равновесие;
 - научить применять полученные знания на практике.

В обучающем эксперименте приняло участие 15 детей из разных образовательных учреждений в возрасте от 7 до 11 лет. В данном экспериментальном занятии были задействованы наглядные пособия в виде презентации и дидактические материалы. Занятие проходило в три этапа.

Задача первого этапа — повторить полученные ранее знания о таком средстве композиции как форма. На этом этапе дети отвечали на заданные вопросы. Результаты проведения данного этапа занятия показали, что учащиеся имели представление о форме и ее использовании в искусстве. В процессе проверки они отвечали на поставленные вопросы, такие как «Что вы понимаете под словом форма? В каких видах искусства можно встретить форму? Какие формы вы знаете? Чем отличаются, плоские фигуры от объемных? Можно ли использовать плоские и объемные фигуры в разных видах искусства?».

Повторение правил создания сложной формы из более простых фигур показало, что учащиеся их знают.

Задача второго этапа — это систематизация полученных ранее знаний о композиции и сообщение нового материала по данной теме. Суть работы заключалась в ознакомлении учащихся с таким законом композиции как равновесие, а также в контексте с данной темой с приемами композиции — симметрией и асимметрией. Для объяснения использовались дидактические пособия. На наглядном примере был рассмотрен один из способов уравновешивания композиции — использование массы. Данное наглядное пособие состояло из геометрических фигур разного размера (нами был взят круг) (рис.1).

При демонстрации пособия учащиесядолжны были ответить на вопросы. К композиции с одним кругом добавляется равный ему по массе круг, тем самым уравновешивая композицию в целом. Далее один круг убирается и на его место прикрепляется маленький по массе круг. Затем к маленькому кругу добавляется еще несколько таких же кругов, тем самым создавая равновесие схожих по массе элементов. Данная манипуляция наглядно показывает, что несколько малых по массе предметов могут заменить один большой предмет.



Рис. 1. Равновесие с использованием массы



Рис. 2. Равновесие с использованием тона

При демонстрации пособия учащиесядолжны были ответить на вопросы. К композиции с одним кругом добавляется равный ему по массе круг, тем самым уравновешивая композицию в целом. Далее один круг убирается и на его место прикрепляется маленький по массе круг. Затем к маленькому кругу добавляется еще несколько таких же кругов, тем самым создавая равновесие схожих по массе элементов. Данная манипуляция наглядно показывает, что несколько малых по массе предметов могут заменить один большой предмет.

Для освоения второго способа равновесия в композиции – использования тона, было задействовано тоже наглядное пособие, что и в предыдущем объяснении, но уже с использованием затонированных фигур. Это показало, что одинаковые по массе, но разные по тону предметы, сложно уравновесить, так как темный предмет всегда будет

казаться тяжелее светлого. Для уравновешивания композиции нужно сблизить эти два предмета по тону (рис. 2).

В процессе объяснения было показано как симметрия и асимметрия связаны с равновесием. Дети с удовольствием отвечали на вопросы, аргументировали свои варианты ответа, а также вступали в дискуссии между собой.

Задача третьего этапа заключалась в применении полученных знаний на практике. Учащимся предлагалось выполнить три небольших задания на тему «Равновесие в композиции», суть которых заключалась в создании сложной ассиметричной формы, которая должна быть в равновесии. Данные формы должны представлять собой здания. Каждое из трех заданий сопровождались некоторыми условиями. Так, например, в первом здании должны быть использованы три одинаковых фигуры, но разного размера (рис. 3) при этом две фигуры должны быть одинакового светлого тона, а третья темного.





Рис. 3. Использование трех одинаковых фигур

Рис. 4. Использование фигур из одной группы

Суть второго задания заключалась в создании сложной, асимметричной формы находящейся в равновесии, но с использованием простых фигур из одной группы, например многоугольников (рис. 4). Третье — создание сложной формы с использованием трех любых фигур (рис. 5).



В конце занятия был просмотр всех работ, учащиеся по очереди оценивали работы друг друга. Критерии оценки включали выполнение

условий задания, таких как главных асимметрия и равновесие. Восемьдесят процентов учащихся справились с выполнением задания. Оставшиеся двадцать процентов также выполнили задание, но с ошибками. Чаще всего ошибки заключались в несоблюдении одного из условий. Но в процессе обсуждения и оценивания работ дети сами смогли сказать, где допустили ошибки и исправить их. Например, некоторые неуравновешенные композиции были перевернуты чтобы так, изображение уравновесилось.

Проведение данного эксперемента показало, что учащиеся понимают и усваивают полученные знания и могут использовать его в творческом задании.

Таким образом, можно сделать вывод, что такая сложная тема композиции как «Законы композиции. Равновесие» может изучаться с учащимися младшего школьного возраста. Это доказывает проведенное нами экспериментальное занятие.

Следует отметить, что на результативность проведенного эксперимента повлияла, прежде всего, доступность излагаемого материала и его наглядность. Это использование терминов, определений и их объяснение простыми понятными детям словами. Большую часть в понимании и осмыслении данного материала сыграло использование дидактических пособий и примеров близкихи понятных детям, с которыми они могли столкнуться в жизни.

Литература

- 1. Выготский Л.С. Кризис семи лет: в 6 т. Т. 4. Кризис семи лет. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
 - 2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. М.: Смысл, 2005. 302 с.
 - 3. Коменский Я.А. Великая дидактика. М.: Минск, 2008. 320 с.
- 4. Неменский Б.М. Изобразительное искусство и художественный труд. М.: Просвещение, 2011. 51 с.
- 5. Шпикалова Т.Я. Изобразительное искусство 1–4 классы. М.: Просвещение. $2011.46\,\mathrm{c}$.

А.Г. Назарова,

художественно-графический факультет, 1 курс магистратуры green.sand-devil@yandex.ru; +7 919 043 71 63

Научный руководитель: И.Ю. Астахова, старший преподаватель кафедры изобразительного искусства

Иконография богоматери в древнерусском и западноевропейском искусстве

Одна из особенностей современной мировой культуры – нарастание процесса интенсивного вовлечения искусствоведческой мысли и

художественно-практической деятельности в сферу тем, сюжетов и образов, наполненных сакральными смыслами.

Образ Богоматери занимает одно из центральных мест в религиозном существует различие явное между изображением «Приснодевы Богородицы» восточно-христианском искусстве, в В частности русском, и «Девы Марии» в западно-христианском. Именно поэтому, целью данной статьи является рассмотрение образа Богоматери в искусстве в сопоставлении образов религиозном одинаковых религиозной значимости, но совершенно разных по воплощению. Автор статьи попытался: провести параллель между образом Богоматери в русском и западноевропейском искусстве с точки зрения типологии и художественного языка.

Появление обрядовых, догматических, этических, эстетических и других различий между западной (латинско-католической) и восточной (греко-православной) традициями, не могло не сказаться на религиозном искусстве. В этой связи серьезные расхождения коснулись вопросов допустимости изображения сюжетов и образов в религиозном искусстве, в том числе и образа Богородицы, занимающего одно из центральных мест.

Стабилизации богородичных художественных типов и форм в определяющей степени содействовало оформление богослужебного Устава при ведущей роли в этом процессе восточного монашества. Почитание Богородицы, получившее догматическое обоснование Эфесским собором (431 г.), вскоре проявилось вхудожественном творчестве. Вторая половина V века ознаменовалась наступлением византийского периода эволюции визуальных форм претворения мариологической темы.

Будучи неотъемлемой частью византийской иконописи, «мариология в красках» в полной мере отразила особенности и вехи эволюции византийского стиля в целом.

Одним важнейших развития ИЗ результатов византийской богородичной иконописи явилось рождение уникальной изобразительной системы, переориентировавшей «горизонтальную» направленность восприятии образа Марии (повествовательность, иллюстративность, любование чувственно воспринимаемой красотой) на «вертикальную» (взгляд «с точки зрения вечности»). Не признав постановлений 6-го Вселенского собора (680-681 гг.) о богослужебной живописи, Запад (в лице папы Сергия) фактически отринул первые теоретические обоснования иконографического канона. В визуальных формах церковного неуклонное расхождение путей в осмыслении Богоматери в иконописи и живописи Византии и Рима со временем становились всё более очевидными. Иконографические выработанные в Византии, затем перешли в русскую иконопись, отчасти и в западноевропейское искусство, хотя там они применялись гораздо свободнее и быстро изменялись.

Определенные схемы и сюжеты позволяют все известные на Руси изображения Богоматери уложить в три основных композиционных типа с преобладанием поясного изображения:

- «Умиление» или «Елеуса» (Мария изображается склоненной к Младенцу, прижавшемуся щекой к ее щеке);
- «Одигитрия», или «Путеводительница» (Мария с осанкой императрицы, младенец восседает у нее на руках, как на троне);
- «Оранта» (Богоматерь с воздетыми в молитве руками) или «Знамение» (Богоматерь в позе Оранты, на груди медальон с изображением Иисуса Христа).

Основные композиционные типы изображения Богоматери достаточно разнообразны в древнерусской живописи. Отдельные из них встречаются довольно редко:»Млекопитательница» (греч. «Галактотрафуза») Богоматерь, кормящая грудью младенца; «Панахранта» (Всемилостивая) – один из иконографических типов Богородицы, близкий к типу Одигитрия. Этому типу характерно изображение Богоматери, восседающей на престоле с Младенцем Христом на коленях.; Параклесис» (Просительница), чаще всего этот эпитет присвоен изображениям Богородицы, держащей в руках свиток с текстом Своего моления к Сыну. Остальные иконы – своеобразная редакция основных типов или, как говорили иконописцы, извод.

В западноевропейском же искусстве встречается огромное разнообразие типов изображения Богоматери. Дева Мария может сидеть на троне или стоять перед ним, или она сидит прямо на земле. Различные позы и жесты используются для того, чтобы передать множество оттенков отношения матери и младенца или образа и зрителя. Фигуры, цветы и другие предметы вводятся в изображение с особым символическим смыслом. Дополнительные фигуры предстают, играя твердо установленные и хорошо известные роли.

Самым распространенным сюжетом в живописи Возрождения была Мадонна с младенцем. Вряд ли среди художников XV и XVI вв. можно найти кого-нибудь, ктоне оставил хотя бы одной картины на этот сюжет. Разумеется, каждый художник по-своему трактовал образ Мадонны и выразительные особенности были такжебесконечно разнообразны. Однако один элемент – и по традиции, и в соответствии с идеалами новой эпохи – оставался неизменным: фигуры Матери и Младенца всегда вписывали в пирамиду. Полы одеяния Мадонны и ее ноги составляли основание, а голова – вершину. Такова была базовая модель изображения Богоматери.

Несмотря на то, что большое разнообразие встречающихся типов изображения в западноевропейском искусстве делает четкую классификацию затруднительной, можно выделить основные:

• Дева Мария, грудью кормящая Младенца Христа. «VirgoLactans» или «MariaLactans» — наиболее древний тип изображения Марии и Младенца. Этот сюжет имеется на древних мозаиках и в средневековой церковной скульптуре. Эта тема исчезает из искусства после Тридентского

собора, который запретил чрезмерную обнаженность в изображении священных фигур.

- Дева Мария с Младенцем на троне. Дева Мария, восседающая на троне, или Regina Coeli [лат. Царица Небесная], чаще предстает с Младенцем, чем одна.
- Дева Мария с руками, сложенными в молитве. На троне или без него, либо расположившись в саду с розами, Дева Мария иногда изображается в позе поклонения и в таком случае именуется MadrePia. Поскольку ее руки соединены, Младенец понеобходимости лежит у нее на коленях или на земле.
- Дева Мария с Младенцем с книгой. Книга, этот обычный в ренессансной живописи аксессуар, по традиции считается книгой Премудрости царя Соломона; она характеризует Марию как Mater Sapientiae [лат. Матерь Мудрость]. В тех случаях, когда книга в руках у Младенца, она символизирует Евангелие.
- Дева Мария Розария. В конце средневековья и в эпоху раннего Ренессанса Мать и Дитя могут изображаться в беседке из роз или перед изгородью, или решеткой, увитой розами и образующей замкнутое пространство.
- Дева Мария как мать. Простое изображение Девы Марии, держащей Младенца, пришло на Запад из византийского искусства.
 - Дева Мария и Младенец со святыми и донаторами.
- Святое Семейство. Эта тема является поздней в христианском искусстве и вряд ли встречалась до XV века, когда ее стали изображать в живописи как Северной, так и Южной Европы.

Таким образом, иконография Богоматери в древнерусском искусстве подчинена канону, что определяет устойчивость композиционных схем и средств художественной выразительности. В западноевропейском искусстве иконография трактовалась более свободно и быстро изменялась.

Н.А. Пирогова,

художественно-графический факультет, 1 курс магистратуры natalia pirogova10@mail.ru; +7 919 047 12 81

Научный руководитель: В.Б. Дрягина, кандидат педагогических наук, профессор кафедры дизайна и ДПИ

Развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования

В современном мире существует необходимость и потребность в совершенно новом типе личности, способной нести ответственность за свой выбор, осознано принимать решения и гибко реагировать на все

изменения, помимо этого также способной создавать что-то уникальное, творить и самосовершенствоваться. Поэтому развитие творческих способностей человека, начиная с ранних лет, рассматривается многими исследователями как основной фактор развития цивилизации.

нестабильного, постоянно VСЛОВИЯХ изменяющегося проблема развития творческих способностей детей в учреждениях дополнительного образования, является весьма актуальной, так как сфера образования обладает большими дополнительного резервами индивидуальных социокультурных образовательных И потребностей каждого ребёнка. Психологические исследования так же свидетельствуют о том, что дети с высокоразвитыми творческими способностями успешно адаптируются к социальной среде, проявляя при этом высокую независимость в общественном взаимодействии с окружающими, активныпри решении умственных и интеллектуальных задач, более уравновешены в психическом и эмоциональном плане.

Как отмечает советский психолог и педагог В.С. Мухина, одна из отличительных особенностей детей раннего дошкольного возраста – это реагировать окружающий эмоционально на интерпретировать собственные впечатления с помощью искусства [2, с. 6]. Исходя из многочисленных психолого-педагогических исследований, старший дошкольный возраст является наиболее важным для развития творческих и интеллектуальных способностей ребёнка. В исследуемом возрасте отмечается сильная заинтересованность и потребность детей в изучении основ изобразительного искусства. Развить способности – это значит вооружить ребёнка способом деятельности и создать условия для выявления и расцвета его одарённости. На основе свободного выбора многообразных видов и форм творческой деятельности, ориентированноличностного характера образовательного процесса развитие творческих способностей дошкольников будет осуществляться более эффективно.

Большие возможности для развития творческих способностей предоставляет система дополнительного образования. В Российской Федерации дополнительное образование рассматривается как совокупность процессоввоспитания, развития и обучения [3, с. 6]. По данным федерального статистического наблюдения, главного информационно-вычислительного центра России в стране насчитывается около 18 тысяч учреждений дополнительного образования различной ведомственной принадлежности. В которых обучаются свыше 10 млн. детей возрастом от 5 до 18 лет, это приблизительно 38,7% от общего числа обучающихся.

Старший дошкольный возраст — это тот период, когда дети массово попадают в учреждения дополнительного образования. Рассмотрим особенности этого возраста. Старший дошкольный возраст является очередным критическим периодом в жизни каждого ребёнка, он переходит на следующую стадию психологического и физиологического развития.

Этот этап является необходимым для развития личности дошкольника. Ребёнок овладевает иными, неприсущими ему ранее, формами поведения, проявляет активность в решении новых жизненных ситуаций, у него меняется восприятие окружающего мира и собственного «я», так же у дошкольника исчезает та непосредственность и порывистость присущая маленьким детям, они начинают мечтать о школе и в связи с этим меняется их привычный ритм жизни. Именно в этот период в ребёнке закладываются и формируются основы будущей личности, определяется внутренняя социальная позиция, развивается познавательная деятельность. В связи с этим необходимо с раннего возраста поддержать стремление ребёнка к дальнейшему познанию мира и развитию его интеллектуальных и творческих способностей.

На данном возрастном этапе дети уже отличаются достаточным развитием физических возможностей. Они хорошо овладевают главными движениями. Хотя мелкие мышцы остаются весьма слабыми, в особенности кистей рук, дети уже способны выполнять задания на мелкую моторику.

На социальном уровне развития ребёнок способен осознавать себя как индивидуальную личность, самооценка ребёнка становится адекватной, так как он начинает замечать в себе и окружающих не только положительные, но и отрицательные качества.

Поведение ребёнка так же меняется, дошкольник становится непослушным, он хочет большей самостоятельности, не воспринимает требования и замечания, в особенности критику, но по собственному желанию делает всё хорошо и с большим удовольствием.

На протяжении всего дошкольного периода у ребёнка преобладает непроизвольное внимание, но к старшему дошкольному возрасту произвольность и опосредственность внимания достигается с помощью интеллектуальных и творческих игр. Это очень важный аспект обучения. Всю познавательную информацию нужно подавать в качестве игровой деятельности. Ребёнок вполне осознано может концентрировать своё внимание на конкретных предметах и объектах, но в то же время не способен удерживать его долго на чём-либо.

Исследования советского психолога и философа С.Л. Рубинштейна [5, с. 6], проводимые на определение устойчивости внимания детей дошкольного возраста, показали, что рост концентрации ребёнка на конкретном действии особенно интенсивен в период развития от 3 до 7 лет. Отличительной особенностью дошкольников служит тот факт, что его произвольное внимание является достаточно неустойчивым. Ребенок с легкостью отвлекается на всевозможные, посторонние раздражители. Однако в сравнении со вниманием младшего дошкольника, устойчивость и концентрация внимания в период старшего дошкольного возраста увеличивается почти в два раза.

Исследования, проводимые над отвлечениями ребёнка во время игры, тоже пришли к тому, что быстрый рост концентрации внимания происходит в период старшего дошкольного возраста. Так у трёхлетнего ребёнка на протяжении 10 минут исследователи зафиксировали три отвлечения, у пятилетнего ребёнка их было меньше двух, а в возрасте семи лет — одно отвлечение. В связи с этим количество совершённых детьми ошибок, при выполнении заданий значительно снижается.

Из утверждений психолога Л.С. Выготского, следует, что внимание ребенка — это развитие организованности его поведения, и ключ к генетическому пониманию внимания заложен не внутри ребёнка, а вне его личности [1, с. 5].

Многие психологические исследования приходят к выводу о том, что именно в старшем дошкольном возрасте проблема развития воображения должна быть на первом плане, так как именно старший дошкольный является периодом познания окружающего взаимоотношений человека, становления продуктивной деятельности, когда развитие воображения зависит от специфического содержания действий [4, с. 6]. Воображение позволяет ребёнку познавать окружающий мир, можно сказать, выполняет гностическую функцию. Оно заполняет пробелы в его знаниях, объединяет отдельные впечатлений, создавая целостную картину мира. Поэтому так важно создать благоприятные целенаправленного творческой развития воображения детей, иначе, наступит стремительное снижение активности этой функции.

Предпосылками к развитию воображения служат активность и любознательность ребёнка, его потребность в самореализации, способность к эмоциональному восприятию окружающего мира. При этом воображение дошкольника имеет ряд особенностей.

Во-первых, это подвижность образов, способность уйти от шаблонного решения к творческому, оригинальному.

Во-вторых, ребёнок всё больше уделяет внимание замыслу, идее произведения, которое будет отражать сюжет его рисунка, при этом дети используют не только существующие предметы и явления, но и придуманные, сказочные образы, в то же время ребёнок чувствует меру, которую не должно превосходить его воображение. Ключевым моментом в целенаправленности и планировании образного творчества является оформление идеи в речи. Словесная интерпретация процесса воображения делает его осознанным. Ребёнок способен охарактеризовать придуманные им образы, что в значительной степени облегчает коммуникацию и понимание между учителем и учеником.

В-третьих, подлинным субъектом деятельности является сам дошкольник, который интерпретирует ощущения и действия через собственный опыт или собственную позицию.

В-четвёртых, закладываются основы видов творческой деятельности в изобразительном искусстве, а именно воображение. Особенностью воображения является создание ребёнком образов без ранее поставленной задачи, а именно мгновенное воспроизведение замысла в сознании, произвольное же воображение характеризуется наличием преднамеренных связей с заранее поставленной целью. В старшем дошкольном возрасте ребёнок способен проигрывать в уме последовательность действий, подвергать творческий процесс анализу, и рассматривать способы преодолениявозникнувших проблем.

Исходя из изученных возрастных особенностей детей данной возрастной категории можно сделать вывод о том, что эффективному развитию творческих способностей детей данной возрастной группы способствуют следующие методы, правила и приёмы обучения:

- начало обучения должно отводиться изучению художественных материалов и их выразительных возможностей. Творческие задания должны быть направлены на развитие мелкой моторики, воображения и цветоощущения ребёнка, при этом всё обучение должно осуществляться в виде игровой деятельности;
- немаловажное условие успешного творческого процесса частая смена деятельности и порционная подача материала, что позволит уменьшить количество отвлечений ребёнка за урок, а также послужит наилучшему усвоению изученного материала;
- необходимо окружить ребенка благоприятной средой и доверительной системой отношений, которые будут наилучшим образом стимулировать самую разнообразную его творческую деятельность; при этом следует придерживаться концепции индивидуального подхода к каждому ребёнку;
- постепенно в учебный процесс должны вводиться творческие задания, требующие большей самостоятельности ребёнка и рассчитанные на его творческо-поисковую деятельность с использованием изученных ранее практических навыков и знаний. Использование нетрадиционных техник рисования повышает заинтересованность у детей, влияет на желание ребёнка посещать занятия. Необходимо учитывать гибкость творческого мышления ребёнка, которое в существенной мере может отличаться от замысла педагога. Из этого следует, что при проведении урока данной возрастной категории, жёсткие рамки творческого процесса неприемлемы.

Как показывает педагогическая практика, при соблюдении предложенных методов обучения, дети старшего дошкольного возраста сохраняя индивидуальную манеру творчества, создают и выполняют работы по изобразительному искусству и дизайну на более высоком уровне, чем их необученные сверстники. Диагностика способностей ребенка к творческой деятельности на первоначальном этапе выявила недостаточное развитие мышления и воображения ребёнка, нов рамках

исследования наблюдаласьположительная динамика роста творческого потенциала каждого учащегося.

Литература

- 1. Выготский Л.С. Вклад отечественных ученых в изучение проблемы развития внимания в целом и развития внимания у детей дошкольного возраста / Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин. М.: Просвещение, 2001. С. 123.
- 2. Мухина В.С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. Л.А. Венгера. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1985. 272 с.
- 3. Официальные периодические издания:минобрнауки России / Главный информационно-вычислительный центр. [Москва]. URL: https://miccedu.ru/ (дата обращения: 20.01.2019).
- 4. Психология дошкольного возраста. URL: https://studme.org/254334/psihologiya/razvitie_voobrazheniyadoshkolnika (дата обращения: 18.03.2019).
- 5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учебник. СПб.: Питер, 2000. 712 с.

А.А. Софонова,

художественно-графический факультет, 5 курс lady.ann.17@yandex.ru; +7 920 337 91 20

Научный руководитель: И.Г. Жахова, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой

Формирование архитектурно-пространственной среды учреждений дополнительного образования для занятий художественным творчеством

Среди общественных институтов воспитания важную роль играют учреждения дополнительного образования. В законе «Об образовании» сказано, что «дополнительное образование необходимо для развития творческих способностей детей и взрослых, формирования культуры здорового образа жизни и организации свободного времени, также дополнительное образование дает возможность школьникам понять свои интересы и как можно раньше подготовиться к выбору профессии» [10].

Учреждение дополнительного образования, деятельность которого направлена на художественное развитие — учреждение, дающее дополнительное художественное образование детям дошкольного, школьного возраста и взрослым. Это художественные школы и школы искусств, стандартный срок обучения в которых составляет 4—5 лет. В таких учреждениях обучаемые изучают основы рисунка, живописи, композиции, скульптуры, истории искусств, декоративно-прикладное искусство (ДПИ).

Сегодня в сфере архитектурно-дизайнерского проектирования часто возникает вопрос о том, какой должна быть среда учебных заведений для обеспечения комфортных условий протекания учебного процесса. Конечно, существует нормативная документация, определяющая требования к проектированию архитектурно-пространственной среды учебных учреждений.

правил 251.1325800.2016 «Здания общеобразовательных Правила проектирования» организаций. задает этажность, площади функциональный помещений. ИХ состав. Рекомендации проектированию сети и зданий детских внешкольных учреждений для г. Москва и требования к проектированию зданий художественных школ, студий, училищ прикладного искусства и художественных академий определяют условия видимости и инсоляция, а также площади рабочих мест.

Так в соответствии с нормативной документацией здания образовательных учреждений принято проектировать:

- в виде компактного объема не более трех этажей;
- в случае блокировки разновысотных помещений допускаются перепады высот в здании;
- помещения в здании учреждения подразделяются на три основные функционально-планировочные группы в соответствии с принципами организации работы: учебный, общешкольный, административно-хозяйственный блоки;
- каждая функционально-планировочная группа помещений должна размещаться в здании с более тесной связью по горизонтали и вертикали;
- в учебную группу помещений входят: мастерские, классы, кабинеты;
- мастерские располагают чаще всего на первом этаже, из-за необходимости устанавливать станки, требующие фундаментов;
- аудитории, классы рисования, живописи, черчения и лепки размещают на верхних этажах, с ориентацией окон на север или восток;
- медицинский кабинет должен строго располагаться на нижнем этаже учреждения;
- площадь каждого помещения определена видом деятельности, числом учебных мест, необходимой мебелью и оборудованием, а также функционально-педагогической технологией учебного процесса;
- цветовая гамма отделки классов, мастерских должна быть сдержанной, способствовать продуктивной учебе, не отвлекая внимание резкими пятнами насыщенных тонов [4, 6, 8].

Таким образом, утвержденные правила определяют комплекс общих требований, в основном, к объемно-планировочным решениям учреждения.

Подходы к проектированию комфортной, гармоничной архитектурно-пространственной среды учебных учреждений только

начинают разрабатываться. Теоретические разработки и первые практические поиски в этом направлении принадлежат архитекторам, работающим в сфере дизайна архитектурной среды: А.В. Ефимову, В.Т. Шимко, М.А. Соколовой и др. Они посвящены не только решению вопросов объемно-пространственной организации пространств, но и их функционально-художественной составляющей, нацеленной на создание эмоциональной, комфортной, вдохновляющей среды [1, 9].

ситуация практике? же на В ходе исследования проанализирована ситуация в сфере отечественного художественного образования в столичных городах, в крупных областных городах, районных центрах, в том числе и в городе Смоленск и районных городах Смоленской области. Из 50-ти рассмотренных учебных заведений, только здание художественной школы во Владимире спроектировано спецпроекту для учреждения художественного образования, остальные художественные школы И школы искусств располагаются специализированных зданиях.

Аналогичная ситуация и в городе Смоленск. Насчитывается порядком 12-ти действующих учреждений, многие из них находятся в первых этажах многоэтажных жилых домов, по сути, в переоборудованных квартирах, одна – в здании бывшего детского сада, а частная школа «Радуга» хоть и располагается на первом этаже жилого дома, но размещена в специально спроектированном пространстве, а не переоборудованной жилой ячейке. Детская школа искусств имени М.А. Балакирева и детская художественная школа им. М.К. Тенишевой, как ведущие учебные заведения города, располагаются в отдельных Однако, нынешняя детская художественная им. М.К. Тенишевой, расположена в здании, возведенном в 1781 году, которое до 1917 года являлось домом губернатора, а позже там размещались учебные заведения: музыкальное училище, а с 1994 года – школа. При комплексная художественная ЭТОМ реконструкция архитектурной постройки, нацеленная на формирование среды учебного учреждения, не проводилась.

Принимая во внимание сложившуюся ситуацию:

- отсутствие целевого проектирования зданий специализированных учебных заведений, в которых могла бы быть сформирована комфортная среда для организации процесса художественного творчества;
- размещение учебных заведений дополнительного художественного образования в старых постройках, многие из которых являются памятниками архитектуры и нуждаются в бережном отношении и сохранении;
- достаточно перспективным направлением можно считать реновацию архитектурных объектов для размещения учреждений дополнительного образования, нацеленную на формирование комфортной для обучения среды.

Реновация — процесс улучшения, реконструкция, реставрация без разрушения целостности структуры [7]. В настоящий момент реновацию связывают с обновлением памятников архитектуры, многие из которых на сегодняшний день являются объектами жилого фонда. В городе Смоленск достаточно большое количество памятников архитектуры, которые нуждаются в реновации, и одним из таких памятников является городская усадьба по улице Тенишевой 21 и 23, ныне это два жилых дома. Администрация города включила эти постройки в перечень объектов по программе реновации.

Здания Городской усадьбы построены во второй половине XIX века [5]. По новым требованиям к условиям проживания, современным техническим требованиям, здания Городской усадьбы непригодны для комфортного проживания. Поэтому с помощью реновации планируется дать вторую жизнь зданиям.

Городская усадьба располагается в центре города на пересечении ул. Тенишевой и ул. Твардовского в районе с хорошей транспортной доступностью. Недалеко расположены две общеобразовательные школы, в районе ведется застройка новыми жилыми комплексами, следовательно, увеличивается рост молодых семей и детей. Но в этом развивающемся районе нет учреждений дополнительного образования.

Таким образом, перспективным направлением реновации жилых домов по улице Тенишевой 21 и 23 может стать направление на преобразование архитектурного объекта под размещение учреждения дополнительного образования для занятий художественным творчеством. Первичная оценка показывает: объект подходит для размещения учреждения дополнительного художественного образования. Это может быть новое для города учреждение, либо там могут быть размещены существующие муниципальные школы искусств, частные школы или отдельные мастерские.

В наши дни в учреждениях дополнительного образования стало востребовано обучение разных возрастных категорий: детей младшего возраста и подростков (5–16 лет), молодежи (17–30 лет), людей зрелого возраста (от 30 лет). В классах учреждений возможно сочетание разных возрастных категорий, что представляет тем самым гармоничное единство творчества, общения детей и взрослых. Поэтому познания, среды формировании художественного учреждения целесообразно ориентироваться на разновозрастные категории учащихся.

Обучение в большинстве отечественных художественных школ, в том числе города Смоленск построено на академическом образовании. Методики преподавания классического образования были разработаны в XVI–XVII веках Братьями Карраччи [2]. Со временем появились тенденции отхода от академических традиций в обучении, которые продолжали нарастать, и достигли своей вершины на рубеже XIX–XX веков. В это время возникли новые направления в искусстве:

конструктивизм, футуризм, абстракционизм и т.д. От авангардных течений в систему обучения пришли новые приемы и упражнения, связанные с анализом световых спектральных цветов, разноплоскостным расчленением поверхностей, построением формальных композиций. Эти тенденции в обучении неразрывно связаны с новой отраслью визуального искусства – дизайном. Особенно ярко это проявилось в 20 веке в школах БАУХАУЗ (Германия) и ВХУТЕМАС (Россия) [3].

Так же неотъемлемой частью художественного образования является изучение основ декоративно-прикладного искусства. Занятия по керамике, деревообработке, работе по металлу, батик требуют особого оборудования и, соответственно, организации архитектурной среды. Поэтому при реновации объекта, рационально ориентироваться на создание всех необходимых условий для формирования комфортной среды в изучении академических основ рисования, направлений декоративно-прикладного искусства и современных тенденций в искусстве. Уместно было бы деликатно отразить при реновации в архитектурном решении объекта современные тенденции, характерные для архитектуры и искусства.

В архитектуре зданий Городской усадьбы прослеживаются традиции классицизма и барокко. А в архитектурном облике улицы имени М.К. Тенишевой нарастает тенденция сочетания построек различных исторических периодов, следовательно, необходимо корректно сочетать исторические и современные стили в архитектуре. Каждый период истории накладывает определенный отпечаток на внешний облик города. Здания, возникающие в разные исторические времена и при разных условиях, имеют свой уникальный и неповторимый вид, который определяется формой, пластикой, конструкциями, облицовочными материалами. Это делает здания разных исторических времен столь непохожими друг на друга. Поэтому в настоящее время, при возрастающей плотности застройки, необходимо не просто проектировать здания, но грамотно вписывать их в уже существующий экстерьер города. Разрабатывая архитектурный облик здания в процессе реновации необходимо деликатно работать с архитектурным обликом объекта, сохранив его исторические черты, но и учесть тенденции развития окружающей застройке с ее стилистическим характеристикам.

Решение, основанное на сочетании классических традиций с современным стилем, путем соединения двух самостоятельных зданий светопрозрачной конструкцией, позволяет получить единую архитектуру учреждения, состоящего из трёх блоков. Первый блок — это соединительная пристройка, второй — главное здание Городской усадьбы, третье — флигель.

Главный вход осуществляется через первый блок по ул. Тенишевой. Первый, как и второй, блок имеет два этажа. На первом этаже размещены вестибюль и главная лестница учреждения, ведущая на второй этаж, на котором расположен холл, служащий актовым залом, выставочной зоной и

зоной творчества. Во втором блоке учреждения спроектированы учебные, общешкольные, административно-хозяйственные группы помещений с тесной связью по горизонтали и вертикали. В третьем блоке расположены специализированные мастерские (мастерская керамики и скульптуры, столярная мастерская). Переходы из одного блока учреждений в другой будут осуществляться путем изменения оконных проемов боковых фасадов зданий усадьбы.

Окружающая территория трансформируется в общественное пространство путем изменения двора за счет сноса существующих вблизи строений (детской площадки, деревянной пристройки флигеля) и пристройки нового навеса. Ограждение будущего учреждения со стороны двора будет способствовать организации данной территории.

Интерьерные решения здания также приобретают общественный характер в результате создание общественной зоны — рекреации, выставочной зоны во внутреннем пространстве учреждения, устройства «внутреннего» и «внешнего» освещений зданий в поздний период времени.

комфортной Создание среды учреждения дополнительного образования предполагает организацию художественно-творческого комплекса уголка изобразительной деятельности, который включает взаимодействие искусств и разных видов художественной деятельности, активизирующих самостоятельную деятельность школьников. Так же комфортная среда должна сближать взрослых и детей, способствовать совместному творческому процессу, и удовлетворять возможным желаниям детей уединиться в творчестве.

Поэтому, формирование комфортной среды требует индивидуального подхода в каждой конкретной ситуации.

Литература

- 1. Андреева А.С. Социокультурное проектирование образовательного пространства для детей // Наука, образование и экспериментальное проектирование: Тезисы докладов международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, молодых ученых и студентов. Т. 2. М.: МАРХИ, 2016. С. 89–90.
- 2. Гунина Е.В. Теория и методика обучения изобразительному искусству: история и современность: справочник / Е.В. Гунина, В.Н. Семёнов; Владим. гос. унтимени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. 98 с.
- 3. Козловский В.Д. ВХУТЕМАС и БАУХАУЗ в контексте художественной культуры России и Германии первой трети XX века: компаративный анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата культурологии. Москва, 2017. 23 с.
- 4. Нойферт Э. Строительное проектирование / пер. с нем. К.Ш. Фельдмана, Ю.М. Кузьминой; под ред. З.И. Эстрова и Е.С. Раевой. 2-е изд. Москва: Стройиздат, 1991. 392 с.
 - 5. Паспорт на памятник истории и культуры, составленный 12.03.1984 года.

- 6. Рекомендации по проектированию сети и зданий детских внешкольных учреждений для г. Москва. Центры детского творчества, выпуск 2. Правительство Москвы Москомархитектура.
- 7. Роман Т. Реновация СССР. Новейшая история. «Издательские решения», 2017. 13 с.
- 8. Свод правил 251.1325800.2016 «Здания общеобразовательных организаций. Правила проектирования».
- 9. Соколова М.А. Проектирование архитектурного пространства. Интерьер. «Взгляд изнутри», под ред. М.А. Соколовой: учебное пособие. М.: БуксМАрт, 2016. 180 с.
- 10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации». Статья 75. Дополнительное образование детей и взрослых.

Е.В. Филиппова,

художественно-графический факультет, 3 курс emaximova20@gmail.com; +7 910 782 18 23

Научный руководитель: А.И. Храмов, профессор кафедры изобразительного искусства

Аналитическое искусство в творчестве русского художника Павла Николаевича Филонова

Данная статья посвящена необычному, но к сожалению мало изученному художнику, гению русского авангарда — Павлу Николаевичу Филонову. Особенностью его творчества является его несоответствие русскому искусству того времени. Этот факт придает творчеству Павла Филонова локальный и даже маргинальный характер.

Жизнь Филонова была не простой. Он происходил из бедной семьи, с раннего детства сам учился зарабатывать деньги и стал учиться художественному ремеслу. Мальчик рано потерял родителей и переехал к старшей сестре в Петербург. Позже пошел учиться в Л.Е. Дмитриева-Кавказкого. Пробовал несколько раз поступить в Академию художеств, но проваливался из-за «незнания анатомии». Однажды ему все-таки удалось поступить, но проучился он там всего три года и был отчислен, так как не желал подчиниться академическим правилам и казался начальству слишком оригинальным. Далее Филонов принимает попытку уехать за границу. Денег он не имел и из-за этого работает во Франции и Италии кем придется. Но как только появляется возможность зарабатывать хотя бы минимальные средства, Павел Николаевич возвращается в Россию. Именно после возвращения начинается расцвет его творчества и он пишет работу «Идеология аналитического искусства и принцип сделанности».

Павел Николаевич Филонов для русского искусства явление гораздо более значительное чем просто оригинальный художник. Прежде всего он известен как создатель «аналитического искусства». Филонов считал необходимым обогатить принципы кубизма с помощью «органического роста» художественной формы и «сделанности» картин по принципу «от частного к общему», где картина развивается из точки, подобно растущему организму в природе.

Художник пишет в своих трудах о необходимой связи творческого процесса с научным познанием мира, а также с областью психологии творчества. Его картины всегда наполненытрагическим напряжением и символами. Он вел жизнь аскета, но сумел создать и поддерживать целую школу, где такие художники, как Т. Глебова, П. Зальцман, М. Цыбасов и другие разрабатывали принципы «аналитической сделанности» на практике.

Филонов учит смотреть на вещи «непредвзятым глазом». Если сравнить идеи бергмановского витализма и идеи Филонова, можно заметить их принципиальное различие. Идеи бергмановского витализма заключаются в качественном отличии живой природы от неживой, о принципиальной разности жизненных процессов по отношению к силам и законам неорганического мира. Исходя из такой идеи могут возникнуть формулировки типа «форма мгновенно меняется», «течение жизни», «текучесть состояний» и др. [1], а сами тексты Филонова строятся на основе жесткой и четкой логической последовательности, то есть в итоге получается твердая конструктивная форма, что находит отражение и в живописи его работ.

Филонов требует от живописи строгой научности и на фоне этого создает теорию аналитического искусства. Художник писал: «Каждый мазок или прикосновение к картине есть точная фиксация через материал и в материале внутреннего психического процесса, происходящего в художнике, а вся вещь целиком есть фиксация интеллекта того, кто ее делал» [11].



Рис. 1. Картина «Ударники»



Рис. 2. Картина «Человек в мире»

При изучении работ художника можно отметить некоторые особенности. На картине «Ударники» (рис. 1) можно легко заметить рубленую форму и жесткую фактуру. Иногда подобная постановка, соединение отдельных пространственных планов, фрагментов и самостоятельных фигур, приводят к эффекту иконы. Данную особенность мы можем пронаблюдать на картинах «Победитель города» и «Первые советы». Так же очень заметный принцип дробления мы можем найти в картине «Человек в мире» (рис. 2). Приемы обособления деталей очень разнообразны, в нижнем левом углу видна клетка с заключенной в ней редуцированной головой, а в верхнем правом углу холста уже упрощённая до предела, плоская голова в квадрате.

Художник, все свое время, год за годом, проводит наедине с холстом, проживает жизнь в заданном прямоугольном формате. Его искусство кажется неким «отложением», слепком из его существа, частью его самого.

Процесс работы Филонова над картиной состоял из кратких касаний кисти к поверхности холста. Так называемая «точка» – «единица действия» [10]. Это была первая фаза, основная часть работы. Далее шла синтетическая фаза, окончательный «вывод» из работы, доработка цвета и формы. В заключении, чтобы придать произведению законченность, «сделанность», необходимо достигнуть органического сцепления всех элементов. Длительность работы художника над картиной материализует четвертое измерение. Зритель, когда смотрит на картину, развивается духовно и интеллектуально, пытается понять замысел художника, таким образом выступая как бы сотворцом мастера.

Главный объект творчества художника — это человек. Павел Филонов сделал его центром своих произведений. Художник помимо психических и физических характеристик человека стремится передать его социальные, политические и коммуникативные отношения между людьми. Проблема диалога персонажей является самой острой и болезненной для художника.

Темы работ художника можно определить, как «Один», «Двое», «Трое», «Масса», исходя из отношений между персонажами картины. Это не просто жанровая композиция, это, пожалуй, одна из главных, экзистенциальных проблем творчества художника.

Тематику «Одного» можно обозначить как alterego художника, его автопортрет. Данную тему вы видим в картине «Перерождение интеллигента» (рис. 3). Этот человек, с множеством рук, ног, голов, для художника это индивидуалист, который пытается превозмочь мир, толпу. «Один» часто понимается как единственный в оппозиции к другим.



Рис. 3. Картина «Перерождение интеллигента»

Тематику «Двоих» можно рассмотреть на примере картины «Головы» (рис. 4). Художник демонстрирует одну и ту же голову в фас и профиль. Тема раздвоения для художника проистекает из задач самоидентификации. Он рисует две абсолютно одинаковые головы, этот эффект зеркальности придает диалогу голов скорее характер разговора самим с собой.



Рис. 4. Картина «Головы»

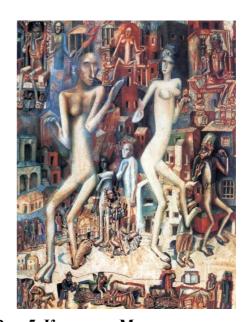


Рис. 5. Картина «Мужчина и женщина»

Так же ярко мотив «Двоих» можно увидеть на картине «Мужчина и женщина» (рис. 5). При первом взгляде на картину мы сразу замечаем две крупные фигуры: мужчины и женщины. Но, чтобы понять картину, нужно смотреть глубже. Между этими двумя фигурами мы видим еще две фигуры светлого цвета. Они как первородные Адам и Ева, два любящих сердца стремятся друг к другу, их ладони касаются груди, как бы ощущая то безумное сердцебиение. А крупные фигуры это они же, но прошедшие уже по совместному жизненному пути, по серии человеческих метаморфоз. Это произведение имеет скрытый автобиографический подтекст.

Затрагивая тему «Множества» необходимо отметить частый прием, которым пользуется художник — уподобление людей животным. Но это не просто метафора или карикатурный прием, оно преподносится прямо и жестко. Пример этого явления можно пронаблюдать в картине «Ломовые». Филонов как бы скрещивает человека и животное производя на свет странных существ. На картине «Формула буржуазии» Филонов учитывает не только биологический аспект, но и политический и социальный характер, что сближает некоторые его образы с сатирой.

В предвоенные годы также возникает тема «Человек и город». Она воплощается она в цикле «Кому нечего терять» (рис. 6), где главными героями становятся нищие и отверженные. На картинах мы видим сломленный, загнанный в угол и униженный пролетариат. Их жесты полны уныния, эти громадные фигуры одиноко бродят среди серых домовкоробок с пустыми окнами. Часто художник пишет людей, не наделяя их определенным полом и возрастом. Это скорее напоминает неких антропоморфных существ. Можно даже сказать недовоплотившийся», отсюда их тоска и грусть. Очевидно, что творчество Филонова демонстрирует шаткое взаимоотношение человека и мира в эпоху мировых войн и революций.

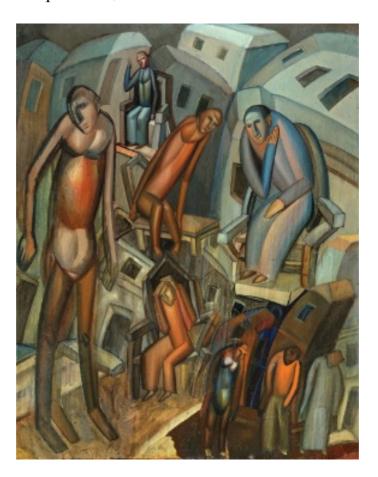


Рис. 6. Картина из цикла «Кому нечего терять»

В заключении хотелось бы отметить цитату самого художника: «И твоим принципом мастера пусть будет лозунг: Я могу делать любую форму любой формой и любой цвет любым цветом, а произведение искусства есть любая вещь, сделанная с максимумом напряжения аналитической сделанности» [12].

Павел Николаевич был основателем «аналитического искусства», и через свое творчество и труды пытался доносить свои идеи другим художникам и зрителям. Главными особенностями его творчества является «органический рост» художественной формы и «сделанность» работы. Его картины материализуют четвертое измерение, где зритель является частью работы над произведением. Павла Филонова воистину можно называть гением русского авангарда.

Литература

- 1. Бергсон А. Творческая эволюция. М.-СПб, 1914.
- 2. Богораз Н. Классовая сущность филоновщины // Красная газета. 1931. № 8. 9 января. С. 3.
- 3. Бобринская Е. Ранний русский авангард в контексте философской и художественной культуры рубежа веков. Очерки. М.: Государственный институт искусствознания, 1999. С. 245.
- 4. Выставка В.В. «Филоновцы» в Доме Печати // Красная панорама. 1927. № 24. С. 14.
 - 5. Гросс В. Филонов в театре // Красная газета. 1929. 29 апреля. № 107. С. 4.
- 6. Епихин С. Павел Филонов: метод и мифология // Вопросы искусствознания. 1994. Вып.1. С. 131–153.
- 7. Ершов Γ . Откровение Павла Филонова // Бездна. APC. Российский журнал искусств. Тематический выпуск. Спб., 1992. С. 90–97.
- 8. Короткина Е.А. Павел Филонов на пути к «Формуле петроградского пролетариата» // Труды по русской и славянской филологии. Тарту, 1986.
- 9. Крученых А.Е. О Павле Филонове / публ. и коммент. А.Е.Парниса // Творчество. 1988. № 11. С. 28–29.
- 10. Ткаченко Л.А. Павел Николаевич Филонов, живопись, графика из собрания Государственного Русского музея. Каталог выставки. Издательство «Аврора». Ленинград, 1988.
- 11. Правоверова Л.Л. Павел Филонов: реальность и мифы / Наказанный порок (Кошмарное злодейства в духе аналитического искусства). 2008.
- 12. Филонов П.Н. Сделанность / Пояснения к выставленным работам. 1928—1929.

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Ю.Р. Девина, К.А. Майорова,

естественно-географический факультет, 2 курс devina.julia1999@mail.ru, ksenyamayrova@mail.ru

Научный руководитель: И.В. Морозикова, кандидат психологических наук, доцент

Психологический анализ представлений школьников о патриотизме (на примере сельской школы)

Патриотическое воспитание является актуальной проблемой в современной школе и осуществляется на основе национальной стратегии воспитания, которая в том числе предполагаетвозрождение духовных ценностей школьников, улучшение условий для формирования патриотических чувств [8].

Изучением особенностей патриотического воспитания школьников, представлений, лежащих в основе образа народа, образа Родины, психологических механизмов формирования гражданских ценностейактивно занимались И.В. Морозикова, В.Н. Муха, Н.А. Савотина, Г.Н. Филонов, Е.Б. Шестопал и др. [2, 3, 5-7, 9-11].

Патриотическое воспитание — это многоплановая, систематическая, целенаправленная деятельность педагогического коллектива по формированию у обучающихся высокого патриотического сознания, готовности к выполнению гражданского долга, важнейших конституционных обязанностей по защите интересов Родины с учетом опыта и достижений прошлых поколений и тенденций развития общества [4].

При этом многие авторы (Н.К. Горина, И.В. Морозикова, Н.А. Савотина, Г.Н. Филонов и др.) отмечают, что понятие патриотизма включает в себя: чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к языку своего народа; заботу об интересах Родины; осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости (защита Отечества); проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине; гордость за социальные и культурные достижения своей страны; гордость за свое Отечество, за символы государства, за свой народ; уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям; ответственность за судьбу Родины и своего народа, их будущее, выраженное в стремлении посвящать свой труд, способности укреплению могущества и расцвету Родины; гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности [1, 2, 5, 6, 7, 9].

С целью изучения представлений школьников об образе Россиив было школе, проведено пилотажное исследование, которомиспользовались следующие методы: психодиагностические (анкетирование, беседа) и проективные методы. Из психодиагностических методов использовалась методика Е.Б. Шестопал «Образ России». При этом в анкету были включены открытые вопросы, для обработки которых использовалось шкалирование. Кроме того с целью выявления уровня знаний об истории малой родины был проведен тест на знание истории родного края (разработан и апробирован школьными учителями), эссе на тему «Патриотизм – это...».

В качестве респондентов выступили ученики 5–11 классов Казимировской школы имени Героя Советского Союза М.А. Егорова, общее количество – 23 человека. Школа является малокомплектной.

Итогом исследования явились следующие данные. По результатам теста на знание истории родного края средний уровень знаний был выявлен у 69% респондентов, высокий уровень у 22% и низкий уровень показали 9% учащихся. В целом, можно отметить, что школьники знают историю родного края (рис. 1).

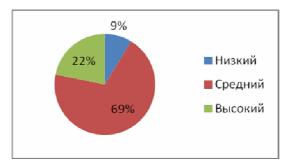


Рис. 1. Результаты теста на знание истории родного края

По результатам методики «Образ России» Е.Б. Шестопал были получены следующие данные.

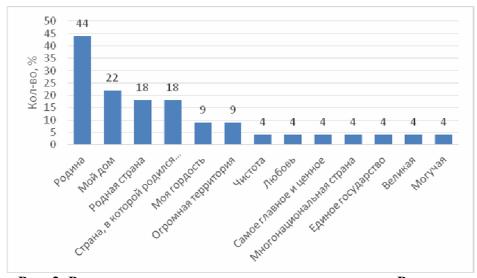


Рис. 2. Результаты ответов школьников на вопрос «Россия – это...»

На вопрос «Россия – это...» самые популярные ответы у школьников были: «Родина» – 44%; «Мой дом» – 22%; «Родная страна (страна, в которой родился и живу)» – 18% респондентов (рис. 2.). Из ответов видно, что у школьников выраженочувство привязанности к тем местам, где они родились и выросли.

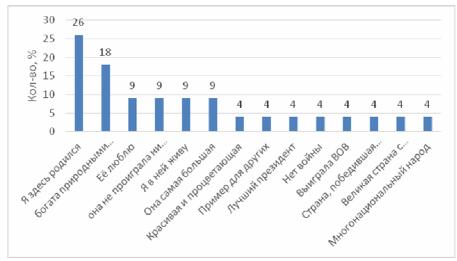


Рис. 3. Результаты ответов школьников на вопрос «Я горжусь своей страной, потому что...»

Самыми популярными ответами у школьников на вопрос «Я горжусь своей страной, потому что...» оказались: «Я здесь родился» — 26%; «Богата природными ресурсами» — 18%; «Я ее люблю», «Она не проиграла ни одной войны», «Я в ней живу», «Она самая большая» — по 9% учащихся (рис. 3.). Гордость за свое Отечество у школьников в первую очередь связана с сохранением верности Родине, гордостью за исторические достижения и природные ресурсы.

При ответе на вопрос «Мне стыдно за свою страну, потому что...» были получены следующие ответы: «Везде мусор», «Плохие дороги», «Бедность» выбрали по 18% учащихся; «Уничтожают животных», «Сжигают траву», «Плохая медицина и платные операции» выбрали по 13% учащихся; «Платное высшее образование», «Продают алкоголь» выбрали по 9% учащихся. К недостаткам своей страны респонденты относят социальные проблемы.

На вопрос «Что или кто являются для Вас символами России?» получили такие данные: герб – 65% учащихся; флаг – 61%; гимн – 44%. Необходимо отметить, что школьники испытывают чувство гордости за свое Отечество, за символы государства, за свой народ.

Вопрос «Каких из трёх известных исторических личностей нашей страны вы можете назвать?» показал, что самые популярные исторические личности — это Пётр I — 44% учащиеся; Иван Грозный — 30%; М.А. Егоров— 26%. На вопрос «Назовите трёх известных современных россиян» школьники ответили: Путин — 91%; Медведев — 65%; Жириновский — 48%. Видно, что учащиесяуважительно относятся к

историческому прошлому Родины, знают знаменитых людей, внесших в историю России значительныйвклад, а также могут назватьсовременных россиян.

Предложение «Мне больше всего хотелось бы, чтобы Россия...» 30% респондентов продолжили «Не воевала»; «Была богатой страной» по 18%; «Повысили заработную плату», «Снизила цены», «Процветала» по 13% учащихся. В ответах прослеживается стремление к укреплению могущества и процветании Родины.

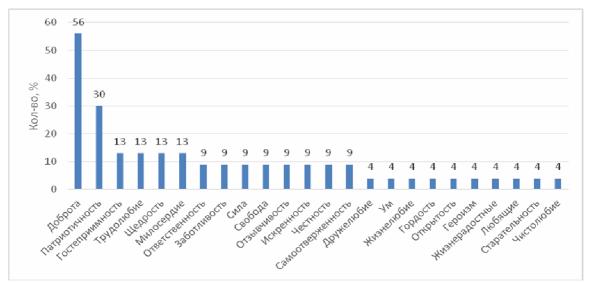


Рис. 4. Результаты ответов школьников на вопрос «Какими качествами обладают граждане России?»

При ответе на вопрос «Какими качествами обладают граждане России?» самыми популярными ответами у школьников оказались: доброта — 56% респондентов; патриотичность — 30%; гостеприимность, трудолюбие, щедрость, милосердие выбрали по 13% (рис. 4). В целом можно отметить, что ученики отметили положительные стороны образа российского гражданина.

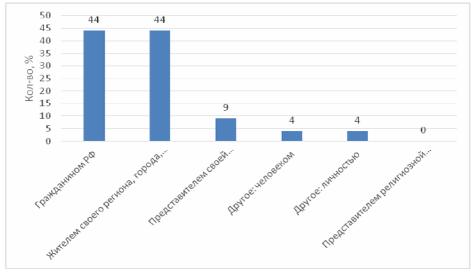


Рис. 5. Результаты ответов школьников на вопрос «Что для Вас наиболее важно, кем Вы являетесь?»

При ответе на вопрос «Что для Вас наиболее важно, кем Вы являетесь?» самыми распространенными ответами оказались: «Гражданин РФ» и «Житель своего региона» по 44% респондентов; «Представитель своей национальности» — 9% (рис. 5.). Ученики отождествляют себя частью единого народа, проявляют гражданские чувства и выражают верность Родине.

Метод проективного теста «Рисунок России» (методика «Образ России» Е.Б. Шестопал) показал, что в большинстве рисунков образ страны связан с ее природными ресурсами — 56,4% изображений. Чаще всего рисуют березы и реки. Порой на фоне природы размещены и другие символы: флаг (8,65% рисунков) и голубь (8,65%), девушки в народных костюмах или в платье в цветероссийского флага (13%), Красная площадь или смоленская крепостная стена 4,3%.При этом ученики использовали яркие, позитивные цвета. Таким образом, анализ рисунков подкрепляет результаты, полученные по анкете. Школьники испытывают чувство гордости за свое Отечество, за символы государства, за свой народ, ее природные ресурсы, ощущают себя частью единого народа.

Результаты анализа эссе на тему «Патриотизм – проведенного в 11 классе Казимировской школы показывают, что у базовые представления о патриотизме. Вот школьников имеются некоторые выдержки: «Патриотизм – это преданность и любовь к своему отечеству к своему народу и готовность к любым жертвам ради своей Родины. Это означает жить и служить на благо родины». «Лично для меня патриотизм – нечто большее, чем любовь к народу. Это любовь к роще, к одинокой берёзке, к кузнечику, что прячется в траве, любовь к запаху настоящего парного молока, к лучику солнца, что падает на волосы моей матери». «Я убежден, что быть патриотом очень сложно. Патриот – состояние души. Нельзя называть человека патриотом основываясь на каких-либо критериях. Но как бы сложно это не было, я уверен, что каждому нужно стараться быть им».

Можно сказать, что представления о патриотизме у учащихся обусловлены чувством привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; гордостью за исторические достижения и природные ресурсы страны, за свое Отечество, за символы государства и свой народ. Позиция школьников проявляется в уважительном отношении к историческому прошлому страны; стремлении к укреплению могущества и процветанию Родины. Они отождествляют себя частью единого народа; проявляют гражданские чувства и выражают верность Родине.

Литература

- 1. Горина Н.К. Основные направления патриотического воспитания в школе. 2012. URL: http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1% 8C%D0%B8/625390/ (дата обращения: 12.03.2019).
- 2. Морозикова И.В. Научное изучение проблем ментальности / менталитета (основные направления исследований) // Социально-психологические проблемы

ментальности / менталитета: сборник научных статей / под ред. И.В. Морозиковой, К.Е. Кузьминой, Н.П. Сенченкова; Смоленский государственный университет. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2016. Вып. 12. С. 72–77.

- 3. Муха В.Н. Образ страны и образ народа: россияне о Беларуси и белорусах//Теория и практика общественного развития. 2013. № 9. С. 80–82.
 - 4. Педагогическая энциклопедия. М., 1999. С. 669.
- 5. Савотина Н.А. Воспитание в контексте новых образовательных стандартов // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета: сборник научных статей / под ред. И.В. Морозиковой, К.Е. Кузьминой, Н.П. Сенченкова; Смоленский государственный университет. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2016. Вып. 12. С. 221–230.
- 6. Савотина Н.А. Моделирование воспитательного процесса как организационно-управленческая и воспитательная технология // Личность в пространстве и времени: сборник научных статей / под ред. И.В. Морозиковой, К.Е. Кузьминой, Н.П. Сенченкова; Смоленский государственный университет. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2015. Вып. 5. С. 174–179.
- 7. Савотина Н.А. Социально-педагогические акценты новой образовательной ситуации и место в ней воспитательных технологий // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета: сборник научных статей / под ред. И.В. Морозиковой, К.Е. Кузьминой, Н.П. Сенченкова; Смоленский государственный университет. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2018. Вып. 14. С. 104—112.
- 8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. 2015. URL: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 12.03.2019).
- 9. Филонов Г.Н. Интеграция знаний о воспитании как проблема фундаментально-прикладных исследований // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета: сборник научных статей / под ред. И.В. Морозиковой, К.Е. Кузьминой, Н.П. Сенченкова; Смоленский государственный университет. Смоленск: Изд-воСмолГУ, 2016. Вып. 12. С. 267–272.
- 10. Шестопал Е.Б. Представления, образы и ценности демократии в Российском обществе //Полития. 2011. №3 (62). С.34-47.
- 11. Шестопал Е.Б., Морозикова И.В. Смулькина Н.В., Карпухина К.А. Сравнительный анализ образов своей страны у жителей российских регионов // Сравнительная политика. 2019.

А.Т. Романова, М.Н. Чекрыгина,

физико-математический факультет, 2 курс grafa2010000@mail.ru; +7 920 314 39 22 mariachekro@mail.ru; +7 920 335 13 55

Научный руководитель: К.Е. Кузьмина, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии

Трансакционный анализ педагогического взаимодействия

Каждый человек в своей жизни сталкивается с конфликтами. Часто причиной конфликтов мы считаем несогласованность мнений, действий, взглядов. Всегда ли это действительно так? Как мы переходим на этап конфликта?

Рассмотрим пример. Представим ситуацию: 8.00 – звенит будильник. Вы просыпаетесь, и вместе с вами просыпается «ангел», который говорит: «Давай, вставай, а то опоздаешь на работу!», но в противовес ему говорит «демон»: «Давай полежим еще 10 минут!». И тут встает выбор — кого послушать? Понятное дело, если послушать «ангела», то все будет замечательно. А что, если послушать «демона»? Тогда вы, хоть и получите удовольствие от лишних минут отдыха, но есть большая вероятность опоздать на работу, что спровоцирует конфликт с начальником.

Взаимосвязь между нашими «внутренними голосами» попытался объяснить известный психиатр Эрик Берн. Он рассматривал поведение человека и его чувства в конкретной ситуации, как проявление одного из трех состояний личности (эго-состояний), определяемых как Взрослый, Родитель, Ребенок. В процессе взаимодействия человек выстраивает свое поведение исходя от доминирующего состояния эго, представляющего собой множество идей и чувств, проявляющихся в соответствующих моделях человеческого поведения. Теория Эрика Берна (1955 г.) получила название трансакционного анализа [4, с. 255–265], а её применение к реальным жизненным ситуациям, в том числе и из педагогической деятельности, позволяет найти решение простых проблем человека, которые связаны с семьей, карьерой, взаимоотношениями с окружающими.

Состояние называемое «Родитель» происходит от образов поведения родителей. В этом состоянии эго человек реагирует и проявляет свое отношение к чему-либо так же, как это делали его родители. Поведение в качестве Родителя вполне соответствует общению при воспитании собственных детей, но провоцирует конфликт, в случае если относится к начальнику или партнеру по бизнесу, например. По внешнему виду определить тип состояния «Родитель» можно по таким физическим признакам, как нахмуренный лоб, суровый взгляд, топанье ногой, скрещенные на груди руки, поглаживание другого по голове и тому подобное. Часто в речи человека, находящегося в состоянии Родителя можно услышать фразы: «Ни в коем случае...», «Запомни на всю жизнь...», «Сколько раз я тебе говорил...», «Я бы на твоем месте...» и другие. Слова — «должен» и «следует» являются явный признаком состояния эго, обозначаемого как Родитель.

Состояние Я называемое «Взрослый» характеризуется способностью к адекватной оценке окружающего мира, анализу своих поступков и действий на основе прошлого опыта, принятию обдуманных решений. Человек, находящийся в этом эго-состоянии, постоянно стремится получить как можно больше информации, переработать её и принять разумные решения. Он использует такие слова, как: кто, что, где, когда, почему и как, по сравнению, верно, неверно, вероятно, возможно и другие. Все эти слова выступают проявлением процесса обработки информации Взрослым.

Третья группа состояний Я, называемая «Ребенок», отличается чувствами, мыслями, действиями, словами и реакциями, свойственными

детскому характеру. В данном состоянии эго возраст является ключевым фактором. Важно добиться понимания себя в этом состоянии не только потому, что оно «сопровождает» человека на протяжении всей жизни, но и потому, что это одна из самых важных сторон его жизни. Довольно легко определить, что человек находится в состоянии «Ребенок»: слезы, дрожащие или надутые губы, хныкающий голос, закатывание глаз или потупленный взор, пожимание плечами, передразнивание, бурный восторг или хохот, кусание ногтей, хихиканье — эти признаки указывают о вовлечении дитя в трансакцию. В речи ребенка вы можете услышать такие слова, как: хочу, желаю, это не я, не мое дело, кажется, когда я стану старшим, больше, лучше всех. Все эти слова направлены на то, чтобы повлиять на родителя и преодолеть недостатки.

Каждое из состояний эго — «Ребёнок», «Родитель», «Взрослый» имеет для общения и деятельности человека определенную ценность. Все три в целом и каждое из них по отдельности позволяют личности проявить себя в обществе и реализовывать свои замыслы. Но неуместное, несоответствующее ситуации проявление любого из эго-состояний может нарушать процесс коммуникации и приводить к конфликтам.

В процесс общения включаются шесть состояний Я личности. Необходимо понимать, какое из состояний во время встречи активируется в каждой из личностей и как эти состояния взаимодействуют. Обмен взаимоотношений между людьми, точнее, между состояниями их эго называют трансакциями. Обычно они связываются в цепочки: трансакционный стимул от X вызывает транскакционную реакцию Y; эта реакция становится стимулом для X, чей ответ, в свою очередь, становится стимулом для Y. Трансакционный анализ изучает такие цепочки и особенности их построения [1, с. 109–110].

Простейшими трансакциями являются такие, в которых и стимул, и реакция исходят от Взрослых. Эти трансакции, главным образом, связаны со сбором информации. Когда вы спрашиваете у кого-нибудь: «Который час?» и вам отвечают: «Без четверти четыре» — это Взрослая трансакция. Это прямой ответ на прямой вопрос.

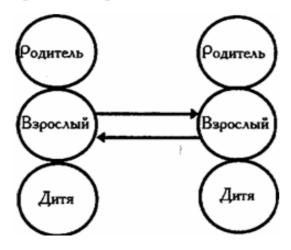


Рис. 1. Простейшие трансакции

Чуть сложнее трансакция Ребенок – Родитель. Представим ситуацию на уроке.

Ребенок: «Мария Ивановна, можно выйти?».

Родитель: «Нет. У нас новая тема, опять ничего не поймешь».

Такие трансакции характерны для детей и подчиненных. С одной стороны, они поставлены в условия, которые предопределяют такие взаимодействия, но с другой стороны, такие взаимоотношения позволяют перекладывать всю ответственность за последствия на «старшего» и воспитывают безволие и пассивность [3, с. 127–144]. Обе эти трансакции являются дополняющими, то есть реакция на стимул верная, ожидаемая. Первая трансакция (дополняющая трансакция типа 1) представлена на рис. 2А. Вторая (дополняющая трансакция типа 2) – показана на рис. 2Б. Нетрудно заметить, что трансакции соединяются в цепочки таким образом, что каждая реакция, в свою очередь, становится стимулом [2, с. 172–173].

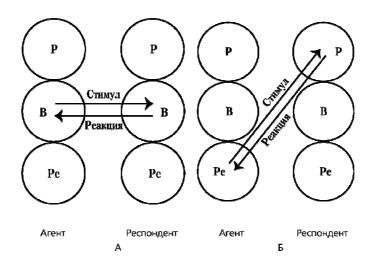


Рис. 2. Дополняющие трансакции

На основе этого было сформулировано **первое правило коммуникации:** коммуникация будет происходить свободно, пока трансакции остаются дополняющими. Отсюда вытекает следующее: пока трансакции остаются дополняющими, коммуникация, в принципе, может продолжаться достаточно длительное время. Это правило не зависит от свойств или содержания трансакций; оно основано главным образом на направлении действий.

Обратное правило гласит: коммуникация прерывается, когда происходит перекрестная трансакция [2, с. 174–175]. На рис. ЗА представлена одна из распространенных трансакций — перекрестная трансакция, которая всегда вызывала и вызывает взаимное недопонимание и ведет к проблемам в процессе общения (пересекающаяся трансакция типа 1). Стимул был задан типа Взрослый — Взрослый: «Вася, не мог бы ты одолжить мне карандаш?». Ответ: «Отстань, Иванов. А то я из-за тебя не

успею дорисовать». Эта реакция соответствуют типу Ребенок – Родитель, и, как видно на рисунке, их векторы пересекаются. В таких случаях Взрослому следует что-либо придумать, чтобы векторы параллельными. На это может потребоваться некоторое время. Либо Взрослый должен активировать свое состояние Я – «Родитель», чтобы дополнить неожиданно активировавшееся состояние Я – «Ребенок» своего собеседника, либо должно быть активировано состояние Я – «Взрослый» партнера в дополнение к состоянию Я – «Взрослый» первого. На рис. 3Б представлен случай обратной перекрестной реакции первого типа. Это собеседник реакция контрпереноса: делает адекватное, замечание, другой собеседник, в свою очередь, пересекает вектор, отвечая по типу Родитель - Ребенк. Это перекрестная трансакция типа 2. Так в повседневной жизни на вопрос: «Вася, не мог бы ты одолжить мне карандаш?», может последовать ответ: «А тебе зачем? Все равно рисовать не умеешь». Довольно часто в диалоге, казалось бы, двух взрослых людей можно отследить перекрещивающуюся трансакцию Родитель-Ребенок:

Родитель—Ребенок: «Ольга Степановна, чтобы журнал к завтрашнему дню был заполнен!».

Родитель—Ребенок: «Вы не можете мне приказывать, Ирина Вячеславовна. Я подчиняюсь только, Анне Павловне».

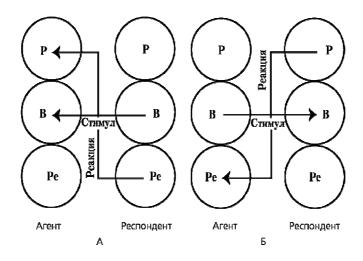


Рис. 3. Перекрестные трансакции

Наиболее сложными являются *скрытые трансакции*, в которых участвуют одновременно больше двух состояний Я. Давайте представим ситуацию: учитель смотрит тетрадку ученика и говорит: «Ну и где, Поташов, твоя работа над ошибками?». Казалось бы, это простой вопрос, то есть взаимодействие Взрослый—Взрослый. Но на самом деле подобная фраза несет скрытый смысл (скрытая трансакция), которая подразумевает: «Я удивляюсь, как вообще так можно вести тетрадь. Ведь здесь черт ногу сломит. Конечно, любой, кто так же вел бы тетрадь, получал подобные оценки. Да и вообще я сомневаюсь, что ты сделал работу над ошибками. Человеку с твоими умственными способностями она не по силам».

Последующая реакции на данную ситуацию будет зависеть от того на какую из трансакций отреагирует Поташов. Если он прибывает в хорошем настроении, то он ответит на открытую трансакцию Взрослый—Взрослый: «Она, Инна Павловна, вверху четвертого листа». Возможно даже, что Поташов примет замечание и будет вести тетрадь опрятнее. В противном случае, если учитель смогла зацепить его состояние Ребенка, тем самым активировав чувство «Я—плохой», то он может последовать и такой ответ: «Учитель с таким стажем работы, как у вас, Инна Павловна, уже должна отличать классную работу от домашней» [3, с. 127—144].

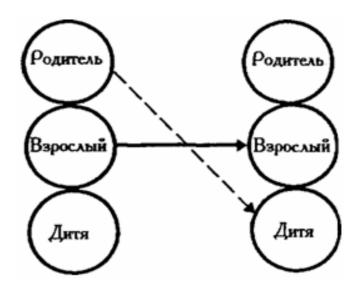


Рис. 4. Скрытые трансакции

Таким образом, в связи с ранее рассмотренными примерами из педагогической деятельности, ОНЖОМ сделать вывод TOM, что трансакционный анализ крайне важен в работе педагога. В силу возраста детям сложнее контролировать свои эго-состояния. Поэтому очень важно, чтобы педагог умел работать со своими внутренними Я, а так же грамотно взаимодействовать с внутренними Я своих подопечных. Благодаря грамотной работе педагога с эго-состояниями Я учащегося можно добиться отличных результатов учебы, улаживать конфликты внутри класса, способствовать развитию личности. Поэтому мы считаем, что каждый педагог должен быть знаком с трансакционным анализом и применять его в своей деятельности.

Литература

- 1. Берн Эрик. Трансакционный анализ в психотерапии / Эрик Берн; [пер. с англ. А. Грузберга]. Москва: Эксмо, 2019. 368 с.
- 2. Берн Эрик. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Эрик Берн; [пер. с англ. А. Грузберга). Москва: Эксмо, 2019. 576 с.
- 3. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Книга и технологии превращения детей в хороших учеников // Транзакции (взаимодействия). Что может быть проще или сложнее? 2008. с. 127–144.
 - 4. Рудестам К. Групповая психотерапия. Спб.: Питер Ком, 1998. 384 с.

КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В.В. Несина,

социологический факультет, 1 курс viktorya.nesina@yandex.ru; +7 950 706 24 60

Научный руководитель: В.С. Андреев, доктор филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков

Идиолект в классификации субкультур

Социология с давних времен изучает общество и взаимодействие в нем. Ни одна из сфер нашей жизни не обходится без взаимодействия в ней людей, которое осуществляется посредством языка.

Человек и его речь являются объектом изучения самых различных наук — философии, лингвистики, психологии и целого ряда других — на протяжении долгого времени. В настоящее время на первое место выходят исследования на стыке наук, позволяющие комплексно подойти к изучению объекта исследования. Мы ставим задачу реализовать элементы такого комплексного подхода для достижения цели работы: предложить алгоритм автоматического определения субкультуры автора на основании тематических групп лексики в его речи.

Субкультуры как явление известны каждому. Они появляются, достигают своего пика, исчезают или перерастают в новое движение. Субкультура — понятиев социологии, антропологии и культурологии, обозначающее часть культурыобщества, отличающейся своим поведением от преобладающегобольшинства. Отличаются они не только поведением, но и ценностями, внешним видом, общением.

Социология изучает внешнее «строение» субкультуры, ее составляющее, отличительные признаки и влияние на преобладающую группу населения.

Достижение целей нашего исследования возможно благодаря тому, что речь каждого человека индивидуальна. Стиль — это исторически сложившаяся система речевых средств, используемых в той или иной сфере человеческого общения. И в этом плане субкультуры не являются исключением.

В речи человека сочетаются черты нескольких стилей, а также есть свои, присущие только ему особенности использования языка. Такой индивидуальный стиль называется идиолектом.

На настоящий момент накоплен богатый опыт исследования идиолектов в лингвистике, а именно вобласти количественного исследования стиля – стилеметрии. В стилеметрии разработаны методики, позволяющие, например, узнать полавтора текста, его настрой, возраст,

типаж [1, 2]. Мы полагаем, что можно также произвестианализ идиолекта для различных субкультур.

Важной чертой идиолекта человека являются те группы лексики, которые он использует, помимо общеупотребительных слов языка. Возьмем самые распространенные:

- 1. Поэтизмы группа лексики с окраской возвышенности, ограниченная употреблением преимущественно в стихотворных жанрах литературы;
- 2. Сленг набор особых слов или новых значений уже существующих слов, употребляемых в различных группах людей;
- 3. Профессионализмы слова, составляющие принадлежность речи к той или иной профессиональной группе;
- 4. Арго язык какой-либо социально замкнутой группы лиц, характеризующийся специфичностью используемой лексики, своеобразием её употребления, но не имеющий собственной фонетической и грамматической системы.
- 5. Термин слово или словосочетание, являющееся названием некоторого понятия какой-нибудь области науки, техники, искусства и так далее.

В большей или меньшей степени каждый из нас употребляет данные группы лексики. Но давайте вернемся к нестандартным общественным группам, которые отличаются от всех не только типом речи, но и рядом иных аспектов.

Каждый из нас имеет представление хотя бы о трех субкультурах. Возьмем самые распространённые:

- 1. Битники субкультура, которая появилась в середине XX века и получила широкое распространение. К этой субкультуре относили молодых людей с бородой, носящие сандалии, их часто можно увидеть шатающимися по городу, сидящими в кофейнях. Но это были не просто молодые люда, а те, которые каким-либо образом были связаны с артистической средой Нью-Йорка. Зачастую внешний вид представителей этого направления путали со студентами художественных академий. За долгое время своего существования битническая культура породила множество литературных произведений, как в прозе, так и в стихах.
- 2. Гопники это одна из субкультур, которая возникла в начале 20 века в РФ. Гопниками называют представителей агрессивно настроенной молодежи, которые близки к криминальному миру или с криминальными чертами поведения. Гопник имеет свои «отличительные черты. Его можно узнать по кепке-таблетке, которая является ключевым элементом. Представители данной субкультуры предпочитают спортивные штаны, которые считаются наиболее удобными для посиделок.
- 3. Гранжеры является одной из самых старых субкультур, которая возникла под влиянием музыкального направления гранж. Ее родоначальники, группа Нирвана. В их гардеробе всегда имеется клетчатая рубашка и кеды. Предпочтение отдается изношенной одежде. Философия

гранжа носит пацифистко-агитаторский характер. Гранжеры любят мир, они «скрытые» патриоты.

- 4. Анимешники это фанаты аниме, то есть японских мультфильмов или комиксов, которые имеют специфическую рисовку. История развития такой субкультуры как аниме берет начало еще в XX веке. Манеру поведения в этой субкультуре достаточно сложно определить для всех анимешников. Используемый в российскиханимесообществах сленг в зависимости от тематики можно условно разделить на категории.
- 5. Готы это относительно новое движение, которому нет ещё и 40 лет. Первые представители «людей в чёрном» появились в Великобритании. Типичного гота легко узнать: чёрная одежда и волосы, густо подведённые, будто бы прорисованные углём глаза, такие же губы и, ногти. Готы живут по принципу «умирай с улыбкой», выражают себя через одежду, внешний вид, особую музыку, картины. Они всю свою жизнь проводят в поисках красоты, находя её даже там, где, казалось бы, её и быть не может.

Мы предлагаем новый способ определения принадлежности человека к субкультуре, который представляем в таблице (таблица 1).

По описанию каждой субкультуры мы распределили какими именно группами лексики чаще всего пользуются представители направлений.

Конечно, не исключено, что представитель субкультуры Гопники могут использовать термины, обучаясь или работая в определенных местах, но мы говорим о часто употребляемой лексики.

Как мы видим, ни одна группа лексики по отдельности не может служить критерием для определения принадлежности говорящего к той или иной субкультуре. Однако сочетание используемых групп лексики уникально для каждой субкультуры и позволяет однозначно определить субкультуру говорящего. Иными словами, даже на такой небольшой выборке мы выявили возможность однозначной автоматической классификации субкультур на основе речи.

Таблица 1 Распределение тематических групп лексики в речи представителей различных субкультур

	Поэтизмы	Сленг	Профес- сионализмы	Арго	Термины
Битники	✓		✓		√
Гопники		✓		√	
Гранжеры		✓	1		
Аниме		√	1		√
Готы		✓			

Можно также заметить, что колонка сленг заполнена почти у всех направлений субкультур, но совершенно очевидно, что сленг разнороден и будет, если не полностью, то в значительной мере отличаться у каждой субкультуры, что может стать дополнительным критерием для классификации.

Перспективами дальнейшего исследования является расширение материала как в плане привлечения большего количества групп лексики, так и дополнительных субкультур, а также проведение экспериментов по определению субкультуры на основании речи говорящего.

Литература

- 1. Андреев В.С. Языковая модель развития индивидуального стиля (на материале стихотворных текстов поэтов-романтиков). Смоленск: СмолГУ, 2011. 338 с.
- 2. Андреев В.С. Распределение лексики в тексте как признак индивидуально-авторского стиля // Известия Смоленского государственного университета. 2018. № 3(43). С. 246–256.
- 3. Башкатов И.П. Психология неформальных подростково-молодежных групп. М., 2000.
- 4. Введение в языкознание: учебник для вузов / В.Н. Немченко. М.: Дрофа, 2008. 703 с.
- 5. Введение в языкознание: учебное пособие / Э.А. Исламова, Р.М. Болгарова. Казань, 2016. 81 с.
- 6. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание. М.: Политиздат, 1984. 336 с.
- 7. Мартыненко Г.Я. Основы стилеметрии. Издательство Санкт-Петербургского университета. 1988.

Ю.А. Туманова, А.С. Лазаренкова, художественно-графический факультет, 1 курс yul.tumanova1998@yandex.ru; +7 920 317 92 32 aarenki@bk.ru; +7 910 711 02 21

Научный руководитель: О.П. Аделева, кандидат филологических наук, доцент

Архитектура Нормана Фостера в Великобритании

Островное расположение Великобритании, ее особенное историческое и географическое положение отражается на всех сферах жизни страны, оказывает непосредственное влияние на искусство. Архитектура Великобритании не является исключением. На современном этапе она представляет собой эклектичное многообразие архитектурных стилей.

Кто же они, современные архитекторы Великобритании, задающие современные тенденции, определяющие направление развития архитектуры страны, оказывающие мощное влияние на развитие мировой архитектуры в целом?

Среди наиболее известных имен можно назвать Гленна Маркатта (1936), родившегося в Лондоне, однако выросшего и получившего образование в Новой Гвинее. Его архитектурный стиль отличается экологически приспособленными конструкциями с ярко выраженным австралийским характером. В его зданиях сочетаются модернизм, местная культура, ремесла, а также бережное отношение к природе. Модернист, натуралист, эколог, гуманист, экономист — все это о Гленне Маркатте. Мировую известность его работы получили после 2002 года, когда он был удостоен Притцкеровской премии.

Ричард Джордж Роджерс (1933) родился во Флоренции, в 1959 году окончил Школу архитектурной ассоциации, для продолжения образования отправился в США, где поступил в Йельский университет. Там он познакомился с Норманом Фостером. Эта встреча стала знаковой в его профессиональной карьере. В 1963 году друзья вернулись в Англию, где основали собственное архитектурное бюро «Теат 4». Архитекторы занялись постройкой современных зданий, став основателями стиля «хай-тек». Совместно с Ренцо Пьяно Ричард Джордж Роджерс выиграл конкурс на проект Центра Помпиду в Париже в 1971 году. Эта постройка является ярким представителем стиля «хай-тек». В 1977 году Ричард Роджерс открыл собственное архитектурное бюро в Лондоне, а в 1985 стал обладателем Золотой медали Королевского института Британских архитекторов (RIBA). Роберт Роджерс долгое время сотрудничал с правительством Великобритании на посту Главного советника по городской реконструкции. В 1991 году он был удостоен звания сэра. К наиболее известным работам Роджерса можно отнести 4 терминал мадридского аэропорта Барахас, Центр Помпиду в Париже, Миллениум Дом в Гринвиче, Деловой центр компании Ллойд в Лондоне, Европейский суд по правам человека в Страсбурге, Национальная ассамблея Уэльса в Кардифе. Архитектура Роджерса отличается смелостью, оригинальностью, здания необычны и привлекают к себе внимание.

Заха Хадид (1950) родилась в Багдаде, однако ее карьера архитектора связана с Великобританией. Она окончила школу Архитектурной ассоциации в Лондоне, обучалась у именитых мастеров. В начале своей деятельности снискала славу «эксцентричной чудачки», ее проекты не нравились, воплощать их никто не хотел. В 1977 году она открыла свою архитектурную фирму «ZahaHadidArchitects» в Лондоне. Больших заказов долго не было, многие проекты оставались лишь на бумаге. Ее лондонская мастерская регулярно выигрывала со своими проектами в престижных международных конкурсах, однако, воплотить их не удавалось. Ее архитектурные идеи казались не в меру радикальными, оригинальность ее замыслов пугала, хотя и притягивала внимание. Ситуация изменилась в 1999 году, когда по проекту Захи Хадид началось строительство Центра современного искусства в Цинцинатти. Центр был открыт в 2003 году, после чего посыпались заказы и предложения. Принципы эргономики и ee функциональности В работах учитываются, но не являются

первостепенными. Наиболее важным является индивидуальность автора. Заха Хадид не вписывается ни в один архитектурный стиль, кроме собственного. В 2004 году Захе Хадид в Эрмитажном театре Санкт-Петербурга была вручена Притцкеровкая премия. Став одним из самых востребованных архитекторов в мире, Заха Хадид доказала, что ее работы хороши не только на бумаге, но достойны того, чтобы быть воплощенными в жизнь.

Норман Роберт Фостер (1935) является одним из знаменитых архитекторов Великобритании. Он родился в семье простых рабочих. Из-за недостатка денежных средств не смог продолжать обучение и пошел работать в казначейство. Затем Фостер был призван в ВВС, и прослужил в Королевских военно-воздушных силах с 1953 по 1955 годы. После чего он работал в пекарне, на заводе и в мебельном магазине. В свободное времяНорман изучал места для будущих построек, проектировал и делал зарисовки, гуляя по городу.

Архитектурное образование Норман Фостер получил, поступив на архитектурное отделение Манчестерского университета. Однако архитектурный диплом он получил, окончив Йельский университет в США. Именно в Йельском университете он познакомился с Ричардом Роджерсом. Как уже упоминалось выше, результатом их сотрудничества стало появление стиля «хай-тек». Впоследствии стиль стал очень популярным. Хай-тек, в отличие от деконструктивизма, не нарушает традиции архитектуры. Главными характеристиками стиля являются престижность, функциональность, сложная простота и своеобразная красота. Основы стиля зародились в конце XIX века. Их можно проследить в работах советского архитектора Владимира Шухова, которого Фостер считал своим кумиром и использовал изобретенные им сетчатые оболочки.

В 1967 году, когда «Теат 4» распалась, Норман Фостер организовал собственную компанию «Foster+ Partners». До 1983 года у него была возможность сотрудничать с Бакминстером Фуллером, известным американским изобретателем и архитектором. Совместная работа дала хороший результат, был создан ряд проектов, например, подземный театр Сэмюэла Беккета в Оксфорде (1971).

Фуллер обратил внимание на нестандартное мышление Фостера, он решил не вмешиваться в процесс проектирования, принимать все идеи Фостера, чтобы посмотреть, каким в итоге получится здание. Результат превзошел все ожидания. Это был инновационный тип офиса, стены которого состояли из черного стекла, а на крыше располагался бассейн для сотрудников. Все это было революционно для архитектуры семидесятых годов. Так Норману Фостеру удалось заявить о своих идеях. Он считал Фуллера своим учителем и вдохновителем.

Норману Фостеру удалось создать глубоко индивидуальное творческое направление вопреки «обезличенности» новейшего зодчества. В его архитектурном творчестве технологические новшества

осмысляются образно, а порой экстравагантно. Работы его завораживают, производят монументальное впечатление.

Фостер считает, что современное общество нуждается в функциональной, удобной, экономичной и экологичной городской среде — всё это может дать придуманный им стиль хай-тек. Свои здания архитектор оснащает ультрасовременной техникой так, что они больше походят на сложные машины, управляемые компьютерным центром.

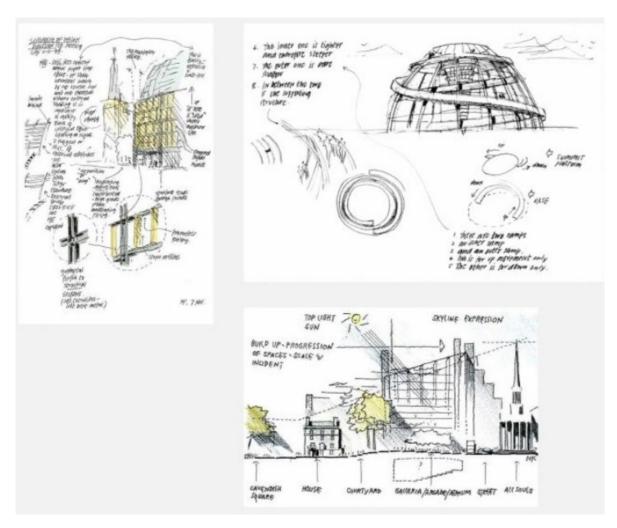


Рис. 1. Скетчи Нормана Фостера, демонстрирующие, как здания будут взаимодействовать с окружающей средой

Норман Фостер при проектировании будущих зданий бережно относится к природе, стремится к максимальной экологичности. Недаром его называют «зеленым архитектором». Потоки света и воздуха регулируются самими зданиями, что значительно экономит энергию. Ему нравится работать со сталью и стеклом. Фостер стремится, чтобы созданные им постройки органично вписывались в окружающую среду. К разработке дизайна здания Фостер приступает, только скрупулезно изучив местность, климат, экологическую обстановку. Архитектор просчитывает, насколько сильно нагреваются части постройки от солнца,

каким образом ветер обдувает здание, какое количество электроэнергии будет потреблять здание.

Кроме экологичности, технологичности, по мнению Фостера, здания должны отражать общественные ценности. Так, основным материалом для лондонской мэрии стало прозрачное стекло. Если днём в окнах могут отражаться небо и облака, то вечером здание просматривается насквозь. Так Норман воспринимает идею бесцензурной демократии.

Другой пример — все построенные архитектором офисные здания, больше похожи на вертикальные города. Помимо офисов, в них находятся бассейны, тренажёрные залы, спа, сады на крыше, множество ресторанов и кафе. По выходным здания превращаются в площадки для различных городских мероприятий. Так Фостер выражает своё видение рабочего пространства. Для него — это место, где приятно работать и проводить свободное время.

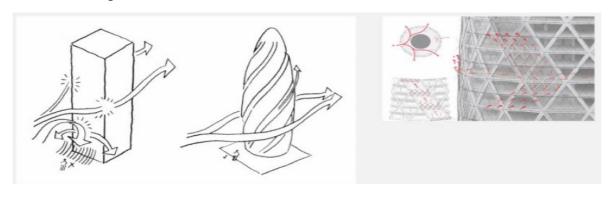


Рис. 2. Скетчи Нормана Фостера показывают, как должны распределяться воздушные потоки

В скетче, представленном на рисунке 3, можно увидеть, как, по мнению Фостера, должен выглядеть вид из окна кабинета. При этом, окно — это внутренняя прозрачная стена, а вид открывается на атриум, который пронизывает здание от первого до последнего этажа.

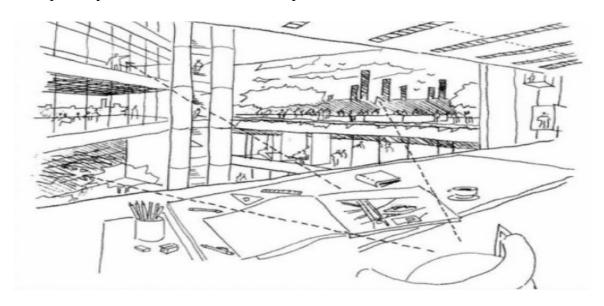


Рис. 3. Скетч Нормана Фостера. Вид из окна кабинета

За полувековую карьеру Норман Фостер построил огромное количество сооружений. Почти каждый проект на момент окончания строительства получал какой-нибудь титул с припиской «самый»: самый экологичный дом, самый высокий небоскрёб, самый длинный мост, самое инновационное и многофункциональное здание и так далее.

Остановимся несколько более подробно на сооружениях, изменивших современный облик Великобритании и прославивших Нормана Фостера на весь мир.

1) Башня «Мэри-Экс». Лондон, 2004 (рис. 4).

При реализации этого проекта Фостер был ограничен лишь тем, что заказчики пожелали, чтобы из окон здания были видны все главные достопримечательности центра британской столицы. Правительство Великобритании, узнав о начале разработки проекта, выдвинуло требование: здание должно максимально вписываться в историческую картину центра Лондона. С пожеланием заказчиков Фостер справился великолепно, а указание правительства воспринял по-своему.



Рис. 4. Башня «Мэри-Экс»

Среди архитектурных особенностей здания необходимо отметить его сигарообразную форму, благодаря которой здание отбрасывает меньше тени, более устойчиво к ветровым нагрузкам. Потоки воздуха плавно огибают здание, причем не создаются завихрения и мини-облака. Фасад здания представляет собой прозрачную сетчатую оболочку, что дает обилие естественного освещения, а значит, башня потребляет значительно меньше электроэнергии, чем постройки аналогичного типа. Фасад оснащен панелями, которые пропускают свежий воздух внутрь здания. Таким образом, вентиляция осуществляется естественным образом. На самом верхнем этаже находится смотровая площадка, где иногда проводятся конференции, а чуть ниже — бар-ресторан с панорамным видом.

Башня «Мэри-Экс» считается самой дорогостоящей постройкой в Великобритании. Это связано с огромным количеством инновационных

разработок, которые потребовались в ходе строительства. Кроме того, в постройке здания использованы только экологичные материалы.

После окончания строительства Норману Фостеру пришлось выдержать мощный шквал критики. Градостроительный совет был возмущен очевидной несовместимостью здания с историческим центром Лондона. Фостеру даже советовали деконструировать здание и впредь подходить к решению творческих задач гораздо более ответственно. Однако, несмотря на негативную оценку, этот проект Нормана Фостера получил ряд премий, в том числе, премию EmporisSkyscraperAward как лучший небоскреб в мире.

2) City Hall, Лондон, Великобритания, 2002 (рис. 5).

Лондонский Сити-холл известен, прежде всего, своей необычной формой. Норман Фостер объяснял необычный вид здания требованиями инсоляции, стремлением сократить его поверхность и сэкономить потребляемую энергию. Нижние этажи здания намного шире, чем верхние. Благодаря этому, все этажи здания получают достаточное количество солнечного света. У Сити-холла нет главного фасада. Здание состоит из 3844 уникальных стеклянных панелей. Ни одна панель не повторяет по форме другую, каждый лист вырезался отдельно. Все строение опоясывает галерея, с которой можно наблюдать за работой членов лондонского собрания. Помимо внешней формы, отличается здание функциональностью, энергоэффективностью И максимальным использованием естественного освещения.



Рис. 5. City Hall

3) «Большая оранжерея» Национального ботанического сада Уэльса, Великобритания, 2000 (рис. 6).

Здание «Большой оранжереи» является центральной частью Национального ботанического сада Уэльса. В проекте здания были

учтены экологические условия данной местности. Отопление здания частично осуществляется при помощи котла, работающего на биомассе. Котел представляет собой современную установку по сжиганию древесных отходов от садовой стрижки. По сравнению со сжиганием нефтепродуктов в данном процессе в воздух выделяется незначительное количество серы и азота. Количество углекислого газа, получается в результате горения, приблизительно равно его количеству, растениями роста. поглощенному во время Благодаря обеспечивается близкий к равновесию цикл углекислого газа. Для управления климатическими параметрами в оранжерее применяется автоматизированная случае система управления, которая необходимости открывает стеклянные панели, из которых состоит кровля

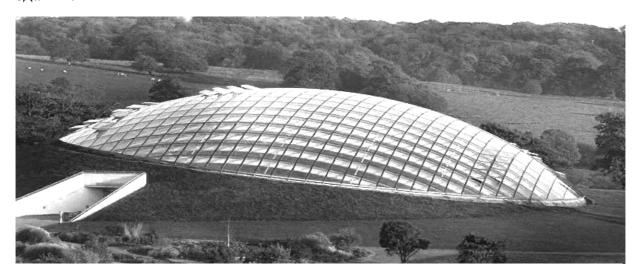


Рис. 6. «Большая оранжерея» Национального ботанического сада Уэльса

Среди проектов Нормана Фостера, реализованных в других странах, нельзя не упомянуть станцию метрополитена «Ехро» в Сингапуре, башню Хёрста в Нью-Йорке, купол на крыше здания немецкого парламента Рейхстага в Берлине, космопорт «America» в США, небоскреб «Торре Каха» в Мадриде, штаб-квартирубанка «Коммерцбанк» во Франкфурте. Список его уникальных архитектурных проектов можно продолжать и продолжать.

Известнейшей его работой стала завершенная в 1999 году реконструкция здания берлинского рейхстага, призванного вновь стать местопребыванием парламента объединенной Германии; бережно сохранив исторический облик здания, вплоть до части надписей, оставленных советскими солдатами, он увенчал его новым стеклянным куполом — с подводящей к нему широкой спиралевидной зеркальной полосой (позволяющей видеть, что происходит внизу, в зале заседаний, и тем самым символизирующей «новую демократическую открытость» германской политики).

Норман Фостер – лауреат Притцкеровской и Императорской премий. Британская королева произвела архитектора в рыцари, а затем и в бароны. Также Фостер является зарубежным почетным членом Российской академии художеств.

Выдающиеся архитекторы современности, и Норман Фостер, несомненно, в их числе, создают новое «лицо» Великобритании, оказывают влияние на развитие архитерктурного стиля будущего, определяют его основные тенденции. Среди них отметим экологичность, экономичность, функциональность и удобство. Фостер пишет: «Мы продолжаем учиться у прошлого и творчески принимаем вызовы будущего, твердо веря, что хороший дизайн имеет значение».

Литература

- 1. Бродач М. 7 выдающихся пректов Нормана Фостера URL: http://zvt.abok.ru/upload/pdf_articles/281.pdf (дата обращения: 18.04.19).
- 2. Всеобщая история искусств: В шести томах / Академия художеств СССР, Институт теории и истории изобразительных искусств. Москва: Государственное издательство «Искусство», 1956—1966.
- 3. Кипина Ж. Норман Фостер архитектор будущего // Архитектура. Биографии. 2018 URL: https://losko.ru/norman-foster (дата обращения: 18.04.19).
- 4. Коуэн Г.Д. Мастера строительного искусства: История проектирования сооружений и среды обитания со времен Древ. Египта до XIX в. / Генри Дж. Коуэн; Пер. с англ. Д. Г. Копелянского. М.: Стройиздат, 1982. 240 с.
- 5. Краткая художественная энциклопедия, Искусство состояние и народов мира. Т. 1. М., 1962, С. 285–333.
- 6. Официальный сайт компании «Foster + Partners». URL: https://www.fosterandpartners.com (дата обращения: 10.04.19).
- 7. Сити-холл в Лондоне Нормана Фостера // DelovoyKvartal: современная архитектураURL: https://delovoy-kvartal.ru/city-hall (дата обращения: 18.04.19).
- 8. 15 самых значимых проектов культового архитектора барона Нормана Фостера URL:https://novate.ru/blogs/080215/29912 (дата обращения: 14.04.19).

Издательство Смоленского государственного университета

Редактор *Т.В. Ватлина* Компьютерная верстка *И.В. Сысоева*

Подписано к печати 12.12.2019. Формат 60х84 1/16. Бумага офсетная. Печать ризографическая. Усл. п. л. 16,75. Уч.-изд. л. 16,75. Тираж 200 экз. Заказ № 61.

Отпечатано в ИТЦ СмолГУ 214000, Смоленск, ул. Пржевальского, 4