

«ЧЕРНАЯ СМЕРТЬ» СЕРЕДИНЫ XIV В. И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ЗАПАДНУЮ ЕВРОПУ

Под «черной смертью» историки понимают пандемию бубонной чумы, прошедшую по Европе в середине XIV в. (1346-1351 гг.) и унесшую в могилу большую часть населения региона. Она имела значительные демографические, социальные, экономические, культурные и религиозные последствия.

Летом 1346 г. европейские купцы, ведшие дела с караванщиками, привозившими пряности и чай из Индии и Китая, стали сообщать ужасные новости. Якобы «на востоке, рядом с Большой Индией, огонь и вонючий дым спалил все города», или что «между Китаем и Персией пошел сильный дождь из огня, падавший хлопьями, подобно снегу, и сжигавший горы и долины со всеми жителями». Все это сопровождалось зловещим черным облаком, которое «кто бы ни увидел, тот умирал в течение половины дня». Затем появились очевидцы, бежавшие «из Скифии», и свидетельствующие, что там началась «казнь от Бога», и поразила она генуэзцев в колониях на берегах Черного и Азовского морей, что люди умирают в три дня, покрываясь мучительными язвами и пятнами, и немедленно чернея после смерти. Весной 1347 г. страшная болезнь появилась на Таврическом полуострове, проникла во Фракию, Македонию, Грецию, Италию, Египет, Ливию, Иудею и Сирию. 1 ноября 1347 г. «черная смерть» появилась в Марселе, к январю 1347 г. волна эпидемии докатилась до Авиньона, а затем стремительно прошла по всей Франции. К началу 1348 г. пандемия распространилась по всей Испании. Скоро чума «перешагнула» через Альпы в Баварию и прошла по Германии.

Произошла столь массовая гибель

людей, что, как заметил очевидец тех событий Боккаччо, «умерший человек вызывал столько же участия, сколько издохшая коза». В Средиземном море находили корабли, полные трупов, дрейфовавшие по воле волн и течений. В Нормандии, по свидетельству современника, «было такое критическое положение, что нельзя было никого найти, чтобы тащить трупы в могилы». Монах из Рочестера (Англия) Уильям Дин писал: «Мужчины и женщины относили детей на плечах к церкви и сбрасывали их в общий ров. От него исходило столь устрашающее зловоние, что люди опасались проходить мимо кладбища». Боккаччо, более эмоционален: «В стенах города Флоренции умерло, как уверяют, более 100 тыс. человек, а между тем до этого мора никто, уж верно, и предполагать не мог, что город насчитывал столько жителей. Сколько у нас опустело пышных дворцов, красивых домов... Сколько сильных мужчин, красивых женщин, которых даже Гален, Гиппократ и Эскулап признали бы совершенно здоровыми, утром завтракало с родными, товарищами и друзьями, а вечером ужинало со своими предками на том свете!». В Авиньоне смертность была так велика, что не было никакой возможности хоронить покойников. Тогда римский папа Климент VI освятил реку и торжественно благословил бросать в нее тела умерших от чумы людей. Он приказал анатомировать трупы, чтобы найти причину болезни. Бежав в свое имение рядом с Валенсией, Климент VI закрылся в комнате, где постоянно жег огонь, чтобы выкурить инфекцию.

Врачи пытались применять самые причудливые средства при лечении болезни. В состав одного снадобья входила

смесь из патоки десятилетней выдержки, мелко изрубленные змеи, вина и шестьдесят других компонентов. Согласно другому методу, больной должен был спать сначала на правом боку, а затем на левом. Толку от такого лечения, понятно, не было. От чумы умерло огромное количество народа и среди них – королева Арагона и король Кастилии, младшая дочь французского короля – принцесса Жанна, королевы Франции и Наварры. В далекой Москве от эпидемии умер князь Симеон Гордый. По разным местностям смертность от чумы была далеко не одинакова. Так в Шлезвиге умерло четверть пятых всего населения, в Голштейне умерло две трети всех жителей, в Баварии же только одна восьмая часть. Геккер подсчитал, что жертвами «черной смерти» стала четвертая часть всего населения Европы, то есть, 25 млн. человек. Есть мнение, что в Англии болезнь унесла до двух третей жителей.

Непосредственным последствием «черной смерти», так же как и шока и ужаса, который сопровождал ее распространение, стал экономический хаос. Средневековые люди, жившие в ужасных бытовых условиях, привыкли к инфекционным болезням, но эта не являлась обычной инфекцией. Прекратились все формы экономической деятельности: урожай не собирался, налоги или ренты не взимались, суд не работал. По всей Европе наблюдались незанятые и необработанные земли. Цены чрезвычайно упали. По словам английского хрониста, «... все шло по низким ценам из-за страха смерти, ибо мало кто беспокоился о богатстве или о любом виде собственности. Человек мог получить лошадь, которая стоила 40 шиллингов, за половину марки, жирного быка – за 4 шиллинга, корову – за 12 пенсов, телку – за шесть пенсов, овцу – за 3 пенса, барана – за 2 пенса. Овцы и скот бродили брошенные по полям и среди посевов, и никто не пас их; из-за недостатка ухода они умирали в канавах или под изгородями в огромных количествах». Огромное количество скота

в те годы сгубил ящур.

В эпоху, когда работа была ручной, а богатство основывалось на сельском хозяйстве, последствия недостатка рабочей силы вызвали коренные изменения ее стоимости. Цены за вспашку, покос и жатву, за выпас скота удвоились, а в то же время ренты и ценность земли катастрофически упали. По словам английского хрониста «нельзя найти жнеца за плату меньше восьми пенсов в день, косца – за двенадцать пенсов в день, при этом их еще нужно было кормить». Примечательно, что до начала эпидемии двенадцать пенсов получал в армии английский сотник, а четыре пенса – лучник. В Англии реакцией на экономическую катастрофу стало издание «рабочих законодательств». В июне 1349 г. в центральных графствах Англии палата общин выпустила ордонанс против «злого умысла работников»; он был усилен последующим ордонансом в ноябре. Закон давал право тем работодателям, кто платил заработную плату больше, чем было установлено в предчумные годы, изъять переплаченные деньги со своих рабочих и из них оплатить налоги. Этот же ордонанс постановил, что «каждый мужчина и каждая женщина... какого бы состояния они не были, свободного или крепостного, крепкие телом и в возрасте до шестидесяти лет, не живущие торговлей и не занимающиеся ремеслом, и не имеющие собственности, с которой бы жили, ни собственной земли» должны браться за любую работу, подходящую к их статусу, и за заработную плату, которая была принята в данной местности до чумы. Никто не может платить за сенокос более чем пенни в день, за покос луга – более чем 5 пенсов, за жатву пшеницы – более чем 3 пенса «без питья и еды и другого угощения». Работники, ищущие работу, должны были посещать «статутные сессии» в ближайших рыночных городах, неся в руках свои инструменты и «нанимаясь в публичном месте и отнюдь не в частном». Те, кто откажется, должны были быть закованы в колодки, которые было приказано выставить в каждой

деревне, или помещены в тюрьму, пока не оправдаются. Ордонанс предпринял попытку регулировать цены для «мясников, торговцев рыбой, конюхов, пивоваров и хлебников, торговцев домашней птицей и продавцов съестных припасов». Для введения закона в действие, в графствах назначались специальные судьи по рабочим.

Но правительство не могло решить проблему исполнения закона. Когда в феврале 1351 г. английский парламент встретился первый раз после чумы, общины подали петицию короне, в которой они подробно остановились на «злонамеренности слуг, ... не желающих служить иначе, как за чрезмерную плату» и на том, что они не принимают ничего во внимание, кроме как «свою праздную и исключительную алчность». Констебли в Йоркшире докладывали о некоем Уильяме Мартине, который работать мог, «но наотрез отказался это делать». Резкий демографический спад активизировал процесс освобождения западноевропейских крестьян от личной зависимости и способствовал созданию условий для развития капиталистических отношений.

Другим и очень важным следствием «черной смерти» стало распространение в Западной Европе суеверий и еретических учений, причинивших сильный ущерб влиянию католической церкви. Европейцы считали папу главным виновником божьего гнева и кары, разразившейся над миром. Для духовенства и верующих болезнь воспринималась в виде смертоносных стрел, ниспосланных сверху в качестве наказания Господня. Еще в конце XIII в. в «Золотой легенде» есть сцена видения святого Доминика, когда на небесах Христос в гневе грозит тремя копьями людям, преисполненным гордыней, алчностью и прелюбодейством. Возникает флагелланство, апологеты которого выступали против римской курии. Последователи этого учения два раза в течение дня каялись в грехах. Утром и вечером они расхаживали по улицам городов парами, распевая псалмы под звон

церковных колоколов, затем укладывались крестообразно на землю, принимая различные положения в зависимости от рода преступлений и прегрешений, и получали от экзекутора удары плетью. Толпы людей, доходившие до 100 человек, постоянно перемещались по Германии, Франции, Швейцарии и Нидерландам. Произведя в Авиньоне на папу огромное впечатление, они вызвали появление папской буллы, в которой флагелланство объявлялось ересью и подлежало преследованию. Рост негативных настроений в отношении римской курии вызвал падение влияния римского папы в западноевропейском обществе и способствовал развитию реформационных настроений.

Пандемия чумы вызвала всплеск и антисемитских настроений. Евреев стали обвинять в том, что именно они виноваты в распространении «черной смерти». Гуляло много нелепых слухов о сотрудничестве евреев с прокаженными. Европейцы верили, что гренадский эмир, видя, как часто его побеждают христиане, сговорился с евреями погубить их, но евреи, будучи от природы подозрительными, обратились к прокаженному и при помощи дьявола убедили их уничтожить всех католиков. Сир де Партенэ писал королю, что один «важный прокаженный», схваченный в своем поместье, признался, что какой-то богатый еврей дал ему денег и некоторые снадобья, состоявшие из человеческой крови, мочи с примесью тела Христова. Эту высушенную смесь бросали в источники и колодца, вызывая так эпидемию. Первые еврейские погромы случились в трех городах Франции, в мае 1348 года. Массовыми и общеевропейскими они стали осенью, когда еврейский врач из г. Шильона после кровавых истязаний признался, что он и еще несколько членов еврейской общины отравили городские колодца. Вскоре власти отбросили формальности суда и стали действовать с помощью толпы. Страх и помешательство стали всеобщими: в Базеле было построено деревянное

здание, куда собрали всех евреев и сожгли. Массовые сожжения евреев имели место в Аугсбурге, Констанце, Галле, Мюнхене, Тюрингене, Эрфурте и других германских городах. В Париже было перебито огромное количество евреев, их трупы долго служили пищей волкам в окрестных лесах, а имущество было продано магистратами «по закону и справедливости». Антисемитские настроения умело подогревались верхушкой феодального общества, рассчитывавшей направить ненависть народа в нужное русло и присвоить имущество весьма состоятельных еврейских семей. Всего же в Европе в те годы было уничтожено 50 крупных и 150 мелких еврейских общин и устроено 350 погромов. В некоторых городах Германии, где евреев не было (Магдебург, Лейпциг) обвинение в отравлении колодцев было возведено на могильщиков.

«Черная смерть», потрясая основы западноевропейского общества, стала неиссякаемым источником вдохновения для писателей и художников. На панно церковного алтаря в Геттингене уже в 1424 г. была впервые изображена сцена, ставшая сразу же популярной: Христос карает людей тучами стрел и семнадцать уже попали в цель. Но большинству людей удастся укрыться под покровом Богородицы. Делюмо считает, что художники старались подчеркнуть не только карающий аспект чумы, но также ее внезапность и вездесущность: богач и бедняк, стар и млад – никто не может льстить себя надеждой на спасение. Два последних аспекта болезни производили

особо удручающее впечатление на современников. Хорошо просматривается связь между эпидемиями чумы и сюжетом знаменитых «Плясок смерти»: заказы на эту тему исходили обычно из городов или лиц, сильно пострадавших от этой болезни. Гравюра «Пляски смерти» знаменитого Гольбейна Младшего выдержала 88 изданий. Страдания и агония умирающих, ужас и безысходность живых с поразительным реализмом показаны в «Базарной площади в Неаполе в 1656 г.» Спарадо.

Заметный след «черная смерть» оставила и в литературе. Замечено, что некоторые сказки и детские стишки корнями своими уходят во времена чумы 1348 г. Самой известной современному читателю представляется сказка о Дудочнике из немецкого города Хамельна, жители которого в 1358 и 1361 гг. были поражены чумой и полчищами крыс. Примечательно, что сюжет этой сказки хорошо накладывается на исторические факты.

«Черная смерть» середины XIV в. отступила, но эпидемии чумы не стали редкостью. Чума возвращалась еще в 1361, 1369 годах, и позже она довольно часто, вплоть до конца XV в. наведывалась в Европу. В дальнейшем перерывы между эпидемиями становились все продолжительнее. В Англии последняя крупная вспышка чумы произошла в 1665 году, унеся около 100 тысяч жизней. Но самой масштабной оказалась первая, буквально опустошившая Европу и вызвавшая важнейшие социально-политические последствия.

Литература

1. Боккаччо, Д. Декамерон / Д. Боккаччо. – М., 1992.
2. История средних веков. Хрестоматия; под ред. Н.П. Грацианского. – М., 1950. – С. 79.
3. http://ru.wikipedia.org/wiki/Черная_смерть
4. <http://ru.Supotnitskiy.ru/stat/stat9.htm>
5. http://www.krugosvet.ru/enc/istoriya/chernaya_smert.

ЦЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

На индивидуальном уровне ценности рассматриваются как основы мотивов, которыми люди руководствуются в своей жизни. Нередко ценностные ориентации определяют психологическую динамику конфликта и согласия, взаимоотношений между людьми.

Преобладающие в обществе ценности – сердцевина его культуры. В этих ценностях выражены разделяемые всеми членами общества культурные идеалы, представления о том, что хорошо и желательно в данной культуре.

Весной 2008 г. студентами исторического факультета Горно-Алтайского государственного университета было проведено социологическое исследование, целью которого было изучение модернизации образа жизни. В работе использовались опросные методы: анкетирование и интервьюирование. Проект состоял из трех блоков вопросов, каждый из которых раскрывал определенные задачи. Первый блок – оценка уровня модернизированности культуры представителями исследуемых этнических групп. Второй блок – исследование ценностно-мотивационной структуры (на индивидуальном уровне) в среде студентов. Третий блок – характеристика этнической идентичности, которая включала в себя определенность этнической идентичности и валентность этнической идентичности.

Исследования проводились в Горно-Алтайском государственном университете, где было опрошено 250 студентов в возрасте от 18 до 23 лет; среди них были русские, алтайцы, теленгиты, казахи, тувинцы, евреи.

В первом блоке исследования мы пытались рассмотреть распространение ценностей модернизации в среде студенчества. 90 % опрошенных – жители села, что говорит о низком уровне урбанизации. Традиционными предметами быта и промысла пользуются либо

«часто», либо «редко». Опросы показали, что самыми распространенными при ответах о частоте использования являются предметы домашней утвари и охотничьего промысла. Более 35 % респондентов выросли в семьях, где количество детей было 3–4 или более, более 60 % хотят иметь в будущем 3, 4 и более детей. Эти данные характерны для традиционной культуры. Общение у 30 % ограничивается преимущественно семейным кругом, у 55 % – друзьями и однокурсниками. Очевидно, высокий процент во втором случае объясняется возрастными характеристиками, когда молодые люди стараются стать самостоятельными, в зоне их интересов оказываются только ровесники. Владели родным языком 65 % опрошенных. Компетентными в своей культуре оказались 45 % опрошенных; интересно то, что при этом из них 70 % – девушки.

Исследование ценностей на индивидуальном уровне по второму блоку – проводилось на основе теоретического подхода известного учёного, профессора факультета психологии Иерусалимского университета С. Шварца. Он сгруппировал ценности в десять различных типов мотивации (блоков ценностей). Они и определяют направленность как конкретных действий индивида, так и всей его жизненной активности. Каждому типу мотивации соответствует своя ведущая мотивационная цель:

1. *Традиционализм* – уважение и поддержание обычаев, принятие и признание идей, существующих в определенной культуре и религии.

2. *Конформность* – ограничение действий и побуждений, нарушающих социальную гармонию.

3. *Универсализм* – понимание, благодарность, терпимость, стремление к поддержанию благополучия всех людей и природы.

4. *Безопасность* – стабильность, безопасность и гармония общества, семьи

и самого индивида.

5. *Саморегуляция* – свобода мысли и действия (выбор, творчество, познание).

6. *Стимуляция* – полнота жизненных ощущений, новизна и состязательность в жизни.

7. *Гедонизм* – удовольствие, чувственное наслаждение жизнью.

8. *Достижение* – достижение личного успеха в рамках разделяемых культурных стандартов.

9. *Власть* – достижение социального статуса, престижа и влияния на других людей.

10. *Благожелательность* – поддержание и повышение благополучия людей, с которыми человек находится в контакте.

Анализ материалов дал следующие результаты: в группе ценностей, отражающих интересы группы, выбор пал на традиционализм, благожелательность. Благожелательность (40 %) – потребность позитивного взаимодействия в целях благополучия группы и индивидуальная потребность в общении и объединении. Традиционализм (35 %) – традиционное поведение – становится символом солидарности группы, выражением уникальности её картины мира.

В ценностях, выражающих интересы индивида, превалирует саморегуляция и достижение. Саморегуляция (46 %) – потребность индивида быть автономным и независимым. Достижение – через личный успех получить социальное одобрение – 55 %. Наибольшее предпочтение отдано мотивационным блокам – универсализму и безопасности, которые выражают и индивидуальные, и групповые интересы. В основе универсализма (70 %), по-видимому, лежат универсальные потребности в красоте, гармонии и справедливости. Безопасность (62 %) обуславливается, вероятно, потребностями в адаптированности и предсказуемости мира, снижении неопределенности.

Таким образом, молодые люди сегодня выбирают в большей мере ценности, выражающие интересы группы,

тем самым происходит отказ от эгоистических интересов. Мы видим возможность сохранения стабильности в обществе за счет добровольного самоограничения и подчинения чужому мнению и чужим действиям, желания защиты порядка, стабильности и социальной гармонии вокруг себя. В данной ситуации, думается, есть свои положительные и отрицательные стороны. Безусловно, серьезность, озабоченность молодого поколения общечеловеческими ценностями является «идеальной» для будущего общества. Но как же юношеский максимализм? Где потребность в новизне и состязательности в жизни, которые, казалось бы, именно в этом возрасте должны быть руководящими? Ведь потребность в лидерстве, доминировании является и причиной самореализации личности.

В третьем блоке рассматривалась этническая идентичность, которая является одним из компонентов социальной идентичности и представляет собой результат «когнитивно-эмоционального процесса самоопределения индивида в социальном пространстве относительно многих этносов. Это не только осознание, но и восприятие, понимание, оценивание своей принадлежности к этнической общности».

Данные опроса выявили следующие результаты: прослеживается чёткая этническая самоидентификация. Самыми распространенными ответами были: «Несмотря на то, что вокруг меня живет столько разных народов, я хорошо знаю и всегда ясно осознаю свои национальные корни» – 37 %; «Если бы у меня сейчас была возможность выбрать национальность, я выбрал бы ту же самую» – 33 %; «Я хорошо знаю культуру своего народа» – 20 %. Ответы, характерные для неопределенной идентичности получили низкие проценты: «Мне неприятно лишний раз вспоминать о своей национальности» – 3,5 %; «Я не люблю, когда меня лишний раз спрашивают о моей национальности и в подобных случаях стараюсь аккуратно

сменить тему разговора» – 3,5 %; «Когда окружающие говорят о культуре и обычаях своего народа, я испытываю некоторый дискомфорт, потому что сам не могу точно определить, к какому народу себя отнести» – 3 %.

Думаем, что результаты исследования выявили самодостаточную личность. Даже в условиях глобализации сегодня каждый психологически здоровый индивид должен иметь четко определенную коллективную (этническую, культурную) идентичность. Только тогда он готов к осмыслению, позитивному взаимодействию с физической и социальной средой и, безусловно, способен взаимодействовать с изменяющимся и сложным современным миром. У маргинальной в плане этнической самоидентификации личности развивается целый комплекс неблагоприятных индивидуально-психологических свойств,

свидетельствующих о фрустрированности: ощущение психологической незащищенности, замкнутость, низкий уровень притязаний, пассивность, нежелание отстаивать ценности своего рода и этнической общности.

Таким образом, на основе данных материалов можно прийти к выводу, что сегодня студенты выбирают то, что воспитано в них ценностями культуры и менталитетом традиционного типа. Повидимому, это можно объяснить тесными связями респондентов с сельской местностью, где процесс влияния модернизированного общества идет более медленно. Молодой человек в первую очередь думает о проблемах окружающего его мира, ставит свои интересы ниже коллективных. Может быть, такой низкий уровень ориентации в ценностях обусловлен сегодня тем, что традиционная культура для студенчества Горного Алтая пока остается более эффективной.

Литература

1. Татарко А.Н., Козлова М.А., Лебедева Н.М. Психологические исследования социокультурной модернизации. – М.: РУДН, 2007. – 167 с.
2. Там же. – С. 28-29.
3. Стефаненко Т.Г. Поведенческий компонент этнической идентичности: за и против.//Кризис идентичности и проблема становления гражданского общества/Отв. Ред. Н.Л. Иванова. – Ярославль, 2003. – С. 127–134.
4. Парк Р.Э. Культурный конфликт и маргинальный человек.//Социальные и гуманитарные науки: РЖ. Сер. 10. социология. – 1998. №2. – С. 172–175.

И.А. Бедарева

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ФОЛЬКЛОРНО-МИФОЛОГИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ ГОРНОГО АЛТАЯ XX ВЕКА

В данной статье производится попытка рассмотреть основные эволюционные тенденции бытования фольклорно-мифологической системы в поэзии русскоязычных писателей Горного Алтая.

Закономерным считаем исследование особенностей создания

индивидуальной фольклорно-мифологической системы в первую очередь в художественном мире Валерия Куницына. Во-первых, это обусловлено хронологически: его первый сборник стихов – «Ангаков камень» – вышел в 1988 году, то есть раньше, чем заявили о себе другие поэты, чье творчество, как и

творчество В. Куницына, оказало заметное влияние на субрегиональный культурный процесс. Во-вторых, именно Валерий Куницын является прямым последователем Георгия Кондакова, причем, и фактически, – Куницын начинал свой творческий путь с литературного объединения «Синегория», руководителем которого был Кондаков, – и концептуально – художественные миры обоих поэтов имеют много созвучного, в том числе и в фольклорно-мифологическом аспекте. В-третьих, образ Хан-Алтая и составляющие его мифологемы Горы и Реки, которые являлись неотъемлемой составляющей русскоязычной литературы Горного Алтая XX века, достигли, в указанный период, благодаря произведениям Куницына, кульминационного выражения, можно даже сказать, определенного завершения.

Валерий Куницын родился в 1944 году в Горно-Алтайске и уже с 12 лет начал писать стихи. Отдельные произведения поэта начали появляться на страницах республиканских газет «Звезда Алтая» и «Алтайдын Чолмоны» с 1967 года, в 1988 году его стихотворение «Июнь» вошло в антологию стихов поэтов России – «Час России».

Именно это стихотворение Л. Чащина считает своеобразной «визитной карточкой» поэта, так как «оно объективно является программным, поскольку содержит в себе наиболее значимые и традиционные в контексте всего творчества В. Куницына элементы и категории, передает особенности стиля, и, в значительной мере, позволяет судить о тематической ориентации поэта» [1]. «Месяц малой жары наступил -/буйство жизни и красок вокруг.../Мне кузнечик зелененький мил / и пугливый лесной бурундук. / По полянам цветы разбрелись, / им до осени вольно гулять./Муравьиною трудную жизнь/на коленях пытаюсь понять...».

Творческое наследие Валерия Куницына составляет пять сборников стихов – «Ангаков камень» (Горно-Алтайск, 1988), «Речная звезда» (Горно-Алтайск, 1992), «Живое дерево души»

(Горно-Алтайск, 1997), «Я голосом встаю из трав...» (Горно-Алтайск, 2002), «Жива душа преодолением боли» (Горно-Алтайск, 2004), которые характеризуют поэта как яркого представителя русской литературы Горного Алтая.

Наличие русских и алтайских корней в родословной Валерия Куницына, вероятно, оказало влияние и на особенности творчества поэта, основной из которых, как отмечает Б. Укачин, является то, что, будучи русским человеком, он мир природы видит и ощущает как алтаец и житель этой древней земли.

В одном из ранних стихотворений Валерий Куницын открыто декларирует важность слияния славянской и тюркской культур для своего лирического героя: «Есть в России Европа и / Азия, / говорят, что здесь легче / дышать... / Ведь пришла ж моим / предкам фантазия - / кровь славянскую с / тюркской смешать...» («Есть в России Европа и Азия...»). Данное стихотворение задает определенную направленность всему творчеству Куницына, которая заключается в диалоге двух культур, что, прежде всего, нашло отражение в фольклорно-мифологической системе.

В другом стихотворении – «Связь» – поэт демонстрирует наличие в его художественном мире не только алтайских и русских фольклорно-мифологических элементов, но и соответствующих элементов разных культур, причем именно связь культур является, по его мнению, одной из важнейших миссий поэта: «Я остался для связи Земли со Вселенной. / Плыл когда-то с ахейцами я за Еленой. / У Христа жить учился, у Магомета, / Буддой сердце мое было тоже согрето. / Был я русским, алтайцем / и даже монголом...».

И действительно, художественный мир поэта полисемантический, наполнен фольклорно-мифологическими элементами многих культур: алтайских (месяц марала, месяц малой жары, шаман, Ульгень, три маралухи, горные духи, аржан), славянских (домовой, жар-птица, подкова, гадалка), православных (крест, Бог, Слово,

Душа, Творец), античных (Аполлон, Ариадна, Елена, Лета), общекультурных (Мировое древо, Река Времени) и других. Причем точкой, фокусом их слияния в картине мира В. Куницына является Алтай: «Сидели как-то на Белухе / Три бога – Индра, Тянь, Ульгень. / Скакали в небе маралухи, / И просыпался новый день. / Из края в край на весь Алтай...» («Сидели как-то на Белухе...»)

Следует подчеркнуть, что Куницын открыто декларирует аналогию Алтай – Рай: «Вот раскинулся Горный Алтай – / Богом созданный рай... / Мне в раю этом жить» («Богом созданный рай»).

Важнейшими составляющими образа Хан-Алтая у Валерия Куницына являются мифологемы Горы и Реки, где мифологема Горы конкретизирована и синонимична главным образом горе Белухе: «Ты стоишь на границе твердынь, / На охране алтайских святынь, / там где писаницы до небес... / Где Христос над Белухой воскрес» («Ты стоишь на границе твердынь...»); «Где над Белухою горою / Струится Времени река. / Следит за каждою судьбою / Всевышний сам из далека, / Врачует души нам рукою – / Секунды, месяцы, года...» («Где над Белухою горою...»); «Храма вечности сердцем коснусь – / Золотого престола Белухи. / Жестом, словом обидеть боюсь / Поднебесных невидимых духов...» («Храма вечности сердцем коснусь...»).

Следует также подчеркнуть включение образа Хан-Алтая в контекст православной культуры, что на мифологическом уровне подчеркнуто обилием христианских элементов (образов, мотивов, терминов): Христос, Бог, Творец, Душа, Храм, святыня, воскресение, истина, грех, ад, рай, зло, порок и другие.

Образы и символы православной культуры очень широко используются поэтом в стихотворениях, посвященных раскрытию темы назначения поэта, которая достигла своей кульминации в венке сонетов «Истина»: «Творцу лишь только ведомы пути, / Без стука в сердце может он войти. / Тогда на пядь продвинешься вперед. / И станешь ты

свидетелем невольно – / Жива душа преодолением боли. / И Бог меня заблудшего спасет...// Вначале все же Слово было нам. / Оно определяет в жизни выси, / И Доброту, и Красоту возвысит. / В душе ему дано построить Храм...» («Истина»).

Традиционный для горноалтайской литературы образ мирового древа в поэзии Куницына также играет важную роль. Тополь, традиционно, в мировой культуре, олицетворяющий мужское начало, у Куницына прямо ассоциируется с жизнью лирического героя – его детством, юностью, зрелостью: «С отцом тополек белолицый / я в детстве в саду посадил. / Не думал, что можно сродниться / с тем деревцем, что я растил... / Вернуть бы те годы веселые, / что в детство, как в сказку, зовут. / Но тополя листья тяжелые / до неба почти достают» («С отцом тополек белолицый...»).

Береза в поэтике Куницына имеет ярко выраженное женское начало, причем, начало божественное, дарящее свет окружающим: «Я березку белокурую / Лунным деревом зову, / Я пойду к ней через горы, / через реки поплыву. / Что за свет в тебе, родная, / так божественно сияет? / Там, где дерево взошло, – / во все стороны светло» («Я березку белокурую...»).

Считаем необходимым также отметить сравнительно частое использование Куницыным образа полыни, который практически во всех случаях ассоциируется со смертью и является, по сути, единственным образом, выполняющим в картине мира поэта семантическую функцию связи с иным миром: «Полынь, как горькая примета, / у камня этого растет. / А в зыбкой тишине рассвета / одной судьбы недостает» («Ангаков камень»), «Полынный свежий ветер / Над холмиком кружит, / Один он в целом свете / Могилку сторожит...» («Память»), «Ярый блеск января / и разверстая стынь. / Жизни крали зазря. / Души ела полынь. / Покаянье грядет, / Прочитаю меж строк, / ветер боль унесет / и родится пророк» («Реквием 30-м годам»).

Тема Беловодья – сказочной страны – также получила в творчестве поэта широкое воплощение. Куницын посвятил Беловодью целый цикл стихов – «Беловодье – есть страна такая», вошедших в сборник «Я голосом встаю из трав». Поэт практически не меняет легендарных представлений о том, что сказочная страна Беловодье находится именно на Алтае, и Алтай – Беловодье представляют собой семантическую конвергенцию в художественном мире поэта: «Беловодье – есть страна такая, / Где вмержают в небо ледники. / Там в горах рассветных, пробиваясь, / Голубые плещут родники... / Беловодье – есть страна такая, / Где до Бога и рукой подать. / Затерялась где-то на Алтае, / Но ее не могут отыскать» («Беловодье»), «Беловодье укроет от жадного взора. / Из гремучих и светлых я пью родников. / Я слезу уроню. И невольным укором / Упаду к изголовью гранитных хребтов, / Где в гранитных курганах покоятся предки...» («Беловодье укроет от жадного взора...»).

Следует также отметить значимость образа коня в поэзии Валерия Куницына, образа, который претерпел в процессе развития русской литературы Горного Алтая существенные изменения.

В большинстве стихотворений образ коня используется в трех основных семантических аспектах. Во-первых, данный образ ассоциируется в сознании лирического героя с ушедшим детством и юностью: «– Кони детства, где отстали – / на каком вы перевале?! / – Мы остались, мы остались – / Там, где зори умывались!.. / Где свистели ветры в гривах! / Где ходил и ты в счастливых...» («Где свистели ветры в гривах...»), «В степи царит крутой простор! / И мчится тут во весь опор / С восторгом юность на гнедых, / буланных, / рыжих, / вороных...» («В степи царит крутой простор!...»). Во-вторых, образ коня олицетворяет собой мифического Пегаса, который способствует полету творческой мысли и синонимичен поэтическому вдохновению: «Рассветный белый конь, приди! / Горячий красный конь, приди! / И серый в яблоках, приди! / Конь черный, яко

уголь, приди!.. / Когда последний час придет / Поэт с коней своих сойдет...» («Рассветный белый конь, приди!...»). В третьих, конь и части его тела используются поэтом для раскрытия символики «быстрой воды», которая, по утверждению А.А. Потебни [2], традиционна для славянской народной поэзии: «Апрель синегривый копытом стучит. / Над талой землей аргамаком промчится / И музыку с гребней сосулеч взметнет, / Рванется река молодой кобылицей...» («И в Горном Алтае весна наступила...»), «Где речушка подковой блеснет, / Неподвластная злему навету...» («Я голосом встаю из трав...»), «Где прячется дух водопада? / Над гривой кипящей волны... / С ним нет никакого слада / И боги над ним не вольны...» («Где прячется дух водопада?...»).

Вышесказанное дает возможность утверждать, что в творчестве Валерия Куницына прослеживается постепенный, но очень отчетливый переход от использования русско-алтайских фольклорно-мифологических элементов к использованию общекультурных, прежде всего славянских и православных, что объективно является новой тенденцией и новым этапом в развитии фольклорно-мифологической системы в русской литературе Горного Алтая.

Иная грань образа Хан-Алтая раскрывается в творчестве Юлии Туденовой. Первая публикация поэтессы состоялась в газете «Алтайская правда» в 1989 году, и это было стихотворение «Унесу твою боль, Армения...». Затем на протяжении многих лет Туденева являлась постоянным автором журнала «Алтай». Первая поэтическая книга поэтессы – «Снег на ладони» – вышла в Барнауле в 1993 году, а в 1996 – второй сборник стихов «Синий вечер» также в Барнауле, и лишь последняя книга – «Окно в сад» – появилась в Горно-Алтайске в 2000 году и вызвала большой интерес у критиков и читателей.

Алтай в художественном мире Туденовой тождественен саду, который, как известно, в мифах многих культур

«символизирует рай или начальное время, мир в его первозданном состоянии... Сад символизирует мир в его совершенном состоянии» [3]. Такое тождество Алтай – сад – рай прослеживается уже в обращении автора к читателям, сопровождающем и открывающим сборник «Окно в сад». Кроме того, в данном обращении уже совершенно четко отмечена эстетическая значимость фольклорно-мифологических элементов: они составляют основу поэтики Юлии Туденовой и являются, прежде всего, неотъемлемыми составляющими образа Хан-Алтая: «Дай руку, добрый читатель, я поведу тебя в сад. Он дышит за моим окном прохладной свежестью травы, радуется глаз живыми красками цветов, играет с ветерком застенчивыми кронами молоденьких яблонь и груш, блестит росой на огородных грядках...

Мой сад простирается дальше – где по склону до самой ее вершины поднимаются сосны и березы...

А если с горы посмотришь на запад, там, вдали блеснет голубой лентой река. Когда-то, плененная ее красотой я мечтала:

Вот бы домик купить или выстроить,

Небольшой, деревянный, на два окна,

Чтоб Катунь обязательно в них видна...

Из моих окон не видна Катунь, но если выйти из дому, спуститься проулком к тракту – прямо за ним открывается взору величественная панорама Катунь...» [4].

В данном вступлении уже совершенно отчетливо можно выделить те фольклорно-мифологические элементы, которые являются центральными в художественном мире поэтессы – Гора, Река, дерево. Существование этих мифологем в качестве основных и полифункциональных составляющих поэтики Туденовой обнаруживаются, несомненно, и в следующем стихотворении:

«И вечно длится этот спор / Волны с гранитным пьедесталом. / Катунь, тебе наперекор / Из глубины скалы восстала. /

Река от ярости кипит, / На штурм бросается лавиной, / Но разбивает о гранит / Всю силу на две половины. / Скала неизбежно стоит... / На той скале, на самом крае, / Стоит зеленая сосна. / А как растет она? – не знаю... / Неприрученная взшла, / Как чудо маленькое света!.. / Лишь словом я могу воздать: / Все – жизнь! Ничто не гибнет втуне. / Сосне – расти, скале – стоять, / Катить волну свою Катунь!» («И вечно длится этот спор...»).

Следует отметить, что в художественном мире Туденовой в качестве вертикального вектора выступает мифологема Горы, а в качестве горизонтального – мифологема Реки, но главной в ее картине мира является не Гора, а Река – Катунь.

Необходимо также подчеркнуть, что важную роль в поэзии Туденовой играет образ звезды. Лирическая героиня практически отождествляет себя со звездой, которая однажды зажглась и может погаснуть в любой момент: «Горят высокие светила, / Что наше им житье-бытье... / Но есть звезда, что осветила / В миру пришествие мое» («Не сотвори себе кумира...»), «Ах! Как же звезд на небе много! / Одна мой светоч – это ты. / Твоим сиянием согрета / Душа моя, пусть невзначай, / И ты не ведаешь об этом. / Но я молю: «Не угасай!..» («Моя звезда»).

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что в поэзии Юлии Туденовой образ Хан-Алтая представлен иначе, чем у ее предшественников: она практически не использует в своем творчестве элементы алтайской мифологии, склоняется в большей степени к образам и символам мировой культуры, что является определенным шагом вперед в эволюции русской литературы Горного Алтая, этот шаг – переход от устойчивых тенденций, в первую очередь в изображении традиционного главного объекта художественного познания – Хан-Алтая, однако сам объект остается практически неизменным и доминирующим.

Творчество Ольги Граковой представляется этапным в плане эволюции

системы фольклорно-мифологических элементов в русской литературе Горного Алтая. Произведения Граковой были известны читателям по многочисленным публикациям – в газетах «Алтайская правда», «Звезда Алтая», «Постскриптум», в барнаульском литературно-художественном альманахе «Алтай» и в горноалтайском – «Эл-Алтай», но лишь в 2002 году в Горно-Алтайске вышел первый и единственный авторский сборник стихов – «Меж сосен и звезд», в который вошли в основном произведения конца 80-х – первой половины 90-х годов.

Образ мирового древа является, как уже говорилось не однажды, традиционным в русской литературе Горного Алтая, но в поэзии Граковой он приобретает иные – новые – черты. Если в творчестве предшественников поэтессы в качестве мирового древа главным образом выступали Гора или конкретные деревья (сосна, ель, кедр, береза, тополь), то в поэзии Граковой функцию мирового древа выполняют не только какие-то определенные деревья, но и травы, причем писательница совершенно не делает никаких разграничений и любой представитель растительного мира может в ее поэзии выступать в роли мирового древа, что, на наш взгляд, особенно ярко прослеживается в стихотворении «Как все переплелось в моем саду...»:

«Как все переплелось в моем саду: /
Дубы-малютки, травы-великаны, /
Диковинные ветви и лианы, /
Которым я названья не найду. /
Садовник явно был из чудаков: /
Вдруг зацветает вишнею береза! /
Здесь здравый смысл не пользуется спросом, /
Но от чего так дышится легко? /
Бесчинствует зеленый карнавал! /
А я, сторонний зритель, одурочен /
Условьем детской простенькой задачи, /
Где дважды два – совсем не дважды два. /
Ну что же, пусть не сходитя ответ, /
Ведь древо жизни не обнять руками! /
Но сходятся деревья с облаками, /
Как запрокинешь голову в траве» («Как всё переплелось в моем саду...»).

В контексте проблем, связанных с формированием и эволюцией системы

фольклорно-мифологических элементов можно отметить следующую особенность, отличающую творчество Ольги Граковой от творчества всех ранее рассмотренных нами представителей русской литературы Горного Алтая: из художественного мира поэтессы почти исключены образы алтайской мифологии. В художественном мире Граковой, в первую очередь – в ее лирике практически отсутствует образ Хан-Алтая как объект художественного познания, что, в определенной мере, свидетельствует о расширении философско-эстетического сознания поэтессы, о сугубо индивидуальном и одновременно достаточно объективном в современном общекультурном процессе стремлении к планетарному мировосприятию, что делает практически невозможным использовать в создании поэтики одной или даже нескольких традиционных «несущих конструкций».

В творчестве Граковой данная тенденция ярко проявилась на уровне создания системы персонажей, причем, практически все они имеют фольклорно-мифологическое происхождение. Кроме того, фольклорно-мифологическая основа поэтики глубоко осознана автором и проявляется, в первую очередь как цикло- и смыслообразующая, при этом и названия большинства циклов имеют отчетливую фольклорную и мифологическую семантику: «Подкова», «Зеленая ведьма», «Звонарь», «Беседы с Гомером». Среди центральных фольклорно-мифологических элементов, имеющих значительное распространение в мировой культуре и играющих важную роль в художественном мире О. Граковой, следует отметить прежде всего языческие (водяной, русалка, леший, ведьма, колдунья, ворожейка, зелье, кукушка, Иван Купала, подкова, лесной дух) и православные (Бог, Господь, Христос, Спаситель, крест, храм, Богородица, День Творения, нимб, икона, рай, архангел, молитва, дякон, елей), причем они ситуативно могут являться как семантически оппозиционными, так и достаточно гармоничными в пространстве конкретного текста.

Помимо вышеупомянутых образов языческой и православной культуры большую долю в поэзии Граковой составляют персонажи античной мифологии (Гомер, Елена, Менелай, Троянский конь, Калипсо, Зевс, Одиссей, Пан), которые, как правило, выступают равноправными собеседниками лирической героини: «О нимфа Каллисто...», «Мой милый Пан...» и другие. В каждом таком стихотворении Гракова в сжатой форме воссоздает события античного мифа, вернее – накладывает мифологический сюжет на события нашего времени, подчеркивая тем самым актуальность античных событий в настоящее время:

Следует подчеркнуть, что в сознании лирической героини Граковой находит отражение масштабный в русской культуре процесс, связанный с жизненностью язычества в христианстве, результат которого заключается в том, что «язычество только присоединило к себе христианство, дало ему как государственной религии первое место, во многом изменилось, но не дало вырвать себя с корнем, а продолжало проявлять себя в христианстве» [5]. Испытывая, очевидно, влияние данного процесса, лирическая героиня Граковой перманентно обращается к образам и православной, и языческой культуры, причем она не отдает предпочтения кому-либо из мифологических персонажей и в равной степени эмоционально и проникновенно может обратиться как к Господу, так и к водяному, русалке или лешему. Сравните, например, обращения: «О Господи, прости! / Тебе опять нести / Тяжелый крест – / Голгофа не в новинку. / Все те же кровь и пот / Со смуглого чела / Под хор велеречивых песнопений. / А всех усердней тот, / Кто храм спалит дотла, / Не ведая печали и сомнений. / Когда Тебе молюсь, / Мне, Господи, не верь, / Как я в Твое спасение не верю. / Но я к тебе стремлюсь. / Как утомленный зверь, / Судьбой приговоренный / К высшей мере...» («Мне дяконов елей...»), «Пусть дурная слава / Ходит стороной! / Лично

мне по нраву / Здешний водяной. / Я зимой и летом / В гости прихожу. / - Ну здорова, деда! / Я тебя прошу: / Дай твоей водицы / С голубого дна...» («В проруби водица...»), «У лешего в красной рубахе / Спросить заповедной травы / И встретить речную русалку, / Спустившись в росистый ложок: / Возьми, дорогая, не жалко / на память витой гребешок...» («Молиться веселому богу...»).

В качестве еще одной важной особенности поэтики Ольги Граковой можно отметить перевоплощение лирической героини в зеленую ведьму, причем ведьма Граковой не аналогична общемировому понятию колдуньи в низшей мифологии, для которой характерно вступление в союз с дьяволом (или другой нечистой силой) ради обретения сверхъестественных способностей. Образ зеленой ведьмы используется автором для раскрытия тех граней внутреннего мира лирической героини, которые свидетельствуют о кардинальной черте этого мира – глубоком родстве с Природой, благодаря которому обретает способность проникать в тайны мироздания и, называя себя ведьмой, она отождествляет себя с женщиной, которая ведает все: «Если бродишь по белу свету, / И сухарь твой в суме – последний, / Попроси у меня совета. / Я теперь зеленая ведьма...» («Если бродишь по белу свету...»), «Мне кажется, я стала бестелесной, / По имени себя не назову. / И мне отныне вовсе неизвестно, / В каком я измерении живу...» («Мне кажется, я стала бестелесной...»).

Таким образом, в художественном мире Ольги Граковой отсутствует традиционный в русской литературе Горного Алтая художественный образ Хан-Алтая, но образ мирового древа получает полисемантическое развитие. Кроме того, отсутствие алтайских образов и символов компенсируется наличием православных и языческих элементов, и фольклорно-мифологическая основа поэтики проявляется уже на уровне циклов, названия которых имеют отчетливую фольклорно-мифологическую семантику –

и это, безусловно, является новой тенденцией в русской литературе Горного Алтая.

Отсутствие алтайских фольклорно-мифологических элементов является также отличительной чертой художественного мира другой талантливой русскоязычной поэтессы – Лилии Юсуповой.

Поэтическое наследие Юсуповой составляет на данный момент девять сборников стихов, изданных в разное время в Горно-Алтайске: «Мой голос» (1996), «Незримый свет» (1997), «Неслучайная встреча» (1998), «Качнется маятник» (1999), «Двойной портрет» (1999), «Книга перемен» (2001), «Избранное» (2002), «Остров любви» (2002), «Твой вечный свет, любовь...» (2004).

Такое количество книг Юсуповой обусловлено тем, что ее творчество пользуется большой популярностью в Горном Алтае и далеко за его пределами.

Отстранение от алтайской тематики Юсупова обосновывает в одном из стихотворений: «Меня винят алтайские поэты / За то, что я, живя среди древних гор, / Ни строчки о земле священной этой / Не написала с чувством до сих пор... / И пусть простят меня авторитеты, / Я не хочу – Лелея их заветы - / Чужие песни вновь перепевать» («Сонет»). Эти строки подтверждают сознательную ориентацию поэтессы на общую полисемантическую философско-эстетическую пространства и, в том числе, полисемантическую фольклорно-мифологическую систему.

В качестве главной особенности поэтики считаем необходимым отметить равноправное присутствие в

художественном мире поэтессы элементов православия и ислама, причем образ Аллаха и образ Христа сосуществуют порой даже в одном произведении – «Пять откровений, пять молитв / Твори Всевышнему с почтеньем, / Тогда Аллах тебя простит / За все земные прегрешенья. // Ходите чаще в Божий храм, / Покайтесь в горестных деяньях, / Тогда Христос отпустит вам / Любое зло за покаянье...» («Пять откровений, пять молитв»), и оба образа воплощают почти тождественные грани одного чувства, одной энергии – Любви.

Однако мотив любви в лирике Юсуповой имеет ярко выраженные черты суфизма, так как в большинстве случаев в нем присутствует «чувство «включенности» в Бога, завершающееся пониманием того, что в мире нет ничего, кроме Бога, который является одновременно и Любящим, и Любимым» [6].

Вышесказанное дает основание утверждать, что в русскоязычной поэзии новейшей литературы Горного Алтая существует определенная тенденция, которая четко прослеживается на фольклорно-мифологическом уровне: писатели отходят от устоявшейся, традиционной системы образов, и, с одной стороны данные образы получают иное смысловое наполнение, а с другой – жанры, символы, образы и мотивы, присущие алтайской литературе, заменяются общекультурными, то есть происходит активное движение к философско-эстетической (фольклорно-мифологической) полисемантической.

Литература

1. Чашина Л.Г. Русская литература Горного Алтая: Эволюция. Тенденции. Пути интеграции. – Томск, 2003. – С. 147.
2. Потебня А.А. Символ и миф в народной культуре. – М., 2000. – С. 45.
3. Дружиненко А. Сад и руина (Тождественное различие двух символов и его архетипический исток) // Вестник Московского ун-та. Сер. 7. Философия. 2003. № 5. – С. 87.
4. Туденева Ю. Окно в сад. – Горно-Алтайск, 2000. – С. 7-8.
5. Соболева А.Н. Мифология славян. Загробный мир по древнерусским представлениям. – СПб, 2000. – С. 188.

И.А. Бурбах

МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СТУДЕНЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ (НА ПРИМЕРЕ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА)

Большинство исследователей национального воспитания едины во мнении, что национальная культура является здоровой и надежной основой для взаимодействия с другими народами, обогащения и развития общечеловеческих духовных ценностей, для нравственного, социального, патриотического, физического и интернационального развития.

В.Г. Крысько в своей книге по социальной психологии выделяет следующие типы национальной психики человека по различным формально-логическим основаниям.

1. По *степени устойчивости проявления* – представители:

- с устойчивыми, самодовлеющими, постоянно проявляющимися национально-психологическими особенностями;
- с ситуативно проявляющимися национально-психическими особенностями;
- без выраженных национально-психологических особенностей.

2. По *степени принятия этнической культуры, влияния других наций и народностей* – лица:

- открыто и интенсивно выступающие против влияния других национальных культур, которые якобы разрушают национальную самобытность данного народа;
- выступающие за интеграцию с другими национальными культурами;
- промежуточного типа.

3. По *степени активности в распространении своей национальной культуры на другие нации и народности* –

лица:

- стремящиеся распространить свою национальную культуру на другие нации и народности (характерно для американцев, немцев, евреев и др.);
- не стремящиеся распространить свою национальную культуру на другие нации и народности (нередко это представители малых народностей);
- промежуточного типа [1].

Среди студентов и преподавателей могут встречаться представители различных типов национальной психики, требующие порой особого подхода даже в решении текущих дел и задач.

Эталоном нравственной жизни, как считают в народе, являются родители. Человек, овладевший основными правилами отношений в семье, несомненно, может свободно вращаться в обществе. Такой человек в будущем станет истинным гражданином и патриотом. В педагогике любого народа сочетаются элементы национального и общечеловеческого. Важно то, что идеалы о гармоничной и современной личности строятся у всех народов на признании приоритета общечеловеческих ценностей, что является проявлением естественного иммунитета народов против синдрома этноцентризма, национального эгоизма [2].

Результатом совместной воспитательной работы семьи, школы, а затем и учебного заведения среднего либо высшего профессионального образования должна явиться готовность индивида к межкультурному взаимодействию, под которой подразумевается состояние, испытываемое представителем конкретной этнической общности, позволяющее ему

осуществлять эффективные контакты с людьми других наций и народов и способствующее понижению враждебности, уменьшению степени выраженности негативных стереотипов между людьми.

Такая готовность формируется в процессе длительной подготовки, которая включает в себя несколько этапов.

Первый этап – просвещение, в ходе которого студентов знакомят с историей, государственным устройством, обычаями и традициями конкретных народов.

Второй этап – ориентирование, цель которого – ознакомление с новым для молодого человека этническим окружением, его основными национальными и моральными ценностями, позволяющее смягчить культурный шок и повысить эффективность этнической адаптации.

Третий этап – инструктаж, который обеспечивает широкий взгляд на возможные проблемы и фокусируется на отдельных аспектах приспособления к новому этническому окружению.

Четвертый этап – тренинг, обеспечивающий практическое ориентирование на непосредственное взаимодействие с членами других национальных групп; обучение, когда индивид получает конкретные навыки налаживания межличностных контактов в новом для себя этническом окружении, вырабатывает умения овладеть ценностями, нормами, ролевыми структурами чужой культуры [3].

Проблема приобщения к культуре народа совместного проживания и проблема воспитания культуры межнационального общения изучается, возможно, недостаточно интенсивно, хотя это одна из самых актуальных проблем для современной России.

Проблема формирования национального самосознания, рассматриваемая в последние годы в этносоциологическом, философском и психологическом аспектах, также нуждается в педагогическом осмыслении. Одна из важных составных национального

самосознания – овладение национальной культурой. С точки зрения формирования гуманных отношений в многонациональном студенческом коллективе приобретает особую нравственную ценность дружба молодых людей разных национальностей.

Республика Алтай является регионом совместного проживания представителей разных этносов и дети, живущие на ее территории уже с младшего школьного возраста очень быстро усваивают стиль межэтнических отношений. У них формируется присущая им эмоциональная позиция по отношению к своему и не своему этносу, находящемуся в едином геоисторическом пространстве.

Проблема гуманизации межличностных отношений является одной из острых проблем современной социологии, психологии, педагогики. Проблема формирования гуманных взаимоотношений в многонациональном коллективе волнует и преподавателей колледжа. Изучив данную проблему на основе педагогических, социально-педагогических и этнопедагогических исследований мы определили принципиальные моменты в организации воспитательной работы со студентами.

1. В воспитании эмоционально-положительного отношения студентов к сверстникам иной национальности нужно учитывать взаимосвязь познавательных ценностей, ценностей преобразования и переживания. Наличие у студентов представлений о культуре и традициях другого народа, эмоциональной реакции на тот или иной выразительный элемент культуры и непосредственное деятельностное общение студентов разных национальностей в единстве должны привести к доброжелательным отношениям между ними.

2. В качестве содержания модели воспитания культуры межнационального общения студентов наиболее оптимальным будет приобщение студентов к национальной культуре народов совместного проживания через

национальные праздники, фольклор и песни.

В состав контингента студентов колледжа входят 50% студентов алтайской национальности, 39% - русских, 4% - казахов и 7% - студентов других национальностей.

В колледже проведен опрос студентов. На вопрос «Знаете ли Вы, студенты каких национальностей учатся в вашей группе?» 100% студентов первого курса, 91% студентов второго курса и 100% - третьего курса ответили «да». При выборе друзей и знакомых учитывают национальность людей 40% студентов первого курса, 27% студентов второго и 15% - третьего курса. Имеют друзей другой национальности 100% студентов первого и третьего курса и 91% опрошенных студентов второго курса.

На вопрос «Что, по Вашему мнению, нужно сделать, чтобы отношения между студентами различных национальностей в Вашей группе и колледже в целом были более доброжелательными?» 17% студентов первого курса отвечают, что нужно знакомить с культурой других народов. Такой же процент студентов считает, что необходимо проводить общеколледжские мероприятия, 50% полагают, что разговаривать в группе нужно на одном языке, понятном всем и 16% считают, что ничего особенного делать не надо.

Одной из неоспоримых общечеловеческих ценностей является эмоционально положительное отношение к окружающему миру, доброжелательное отношение к людям, готовность к общению. Безусловно, эффективным является приобщение студентов к национальной культуре народов совместного проживания через национальные праздники, фольклор и песни. В колледже проводился праздник Чага Байрам, Алтайская свадьба, Масленица. Для студентов первого и второго курса проводятся классные часы на темы «Происхождение алтайских и русских имен», «Алтайская, казахская и русская кухня» и т.д. Студенты успешно готовят выступления на университетском фестивале «Многоликая планета». За несколько лет представлены различные страны, в том числе Казахстан. Студенты подготовили танец и песню на казахском языке, познакомили зрителей с музыкальными инструментами и национальной кухней страны. Конечным результатом такого приобщения является эмоционально-положительное отношение студентов разных национальностей друг к другу, формирование готовности к межкультурному взаимодействию, являющееся важной составляющей подготовки конкурентоспособного специалиста.

Литература

1. Крысько М. Ю. Социальная психология. Завтра экзамен. – СПб.: Питер, 2005.- 221 с.
2. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Владос, 1997. – 688 с.
3. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2002. – 752с.

Н.С. Васин

**ТОЧКА «ПОРОГА» В НОВЕЛЛЕ «НАСМЕШКА МЕРТВЕЦА»
В.Ф.ОДОЕВСКОГО, КАК ЭЛЕМЕНТ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С «ФАУСТОМ» И.В. ГЕТЕ
(РГНФ № 09-04-95377 и/Мл)**

Новелла «Насмешка мертвеца» В.Ф. Одоевского – причудливый, эмоционально сфокусированный ответ на историю любви Фауста и Маргариты «Фауста» И.В. Гете.

Если в новелле «Бал» ставится вопрос жизни и смерти, знания и иллюзорности познания, соотносящейся со сценой первой «Ночь», в «Бригадире» обнаруживается пересечение с тем же фрагментом «Диалог с Вагнером» в аспекте пользы [1], то «Насмешка мертвеца» закономерно диалогична центральной теме первой части «Фауста» – теме любви. Более того, оппозиционность трагедии Гете в целом характерна для «Экономиста» и прослеживается, как композиционно, так и тематически.

В новелле «Насмешка мертвеца» намечается не просто сходство отдельных параметров, а подтекстовое взаимодействие создающее эффект «двойного зазеркалья» на уровне композиции, мотивной структуры и пространственной доминанты. Его верхняя часть – соотнесение с автором цикла отрывков под общим заглавием «Экономист», который, создавая очередной текст, наблюдает свое второе «я», своего двойника со знаком минус. Тот же самый прием персонификации использует Гете, изображая противоположность Фауста в образе Мефистофеля – его оппонента, как в идеологическом, так и философском смысле. За верхним отражением (то есть за тем, что непосредственно составляет новеллистическое повествование «Русских ночей»), открывается скрытый «пратекст», которым можно считать трагедию Гете. С каждой последующей новеллой «зеркало» соответствия все более фокусируется, обретая четкие границы сюжетного пересечения, устанавливая вполне точное соотношение тематики и персонажей – и что более важно – сцен, которые вступают между собой в диалог, создают систему интертекстуальных взаимодействий [2].

В новелле «Насмешка мертвеца» Фауст и Маргарита меняются местами: из-за несчастной любви погибает юноша (в новелле это «мертвец»), а красавица (Лиза)

заводит выгодное знакомство и выходит замуж по расчету. На поверхности сюжета оказывается стандартный треугольник, который также имеет место у Гете (Маргарита – Мефистофель – Фауст). Но Одоевский усиливает его с помощью эффекта «перевернутого зеркала», где место Фауста замещает Лиза, а на месте Маргариты выступает мертвый молодой человек.

Кроме этого автор «Русских ночей» усложняет треугольник взаимоотражением мертвеца и красавицы: «в беспмятстве она ухватилась за окраину гроба, - гроб нагибается, голова мертвеца прикасается до головы красавицы, холодные капли с лица его падают на ее лицо, в остолбенелых глазах его упрек и насмешка» [3].

Этот эпизод подтверждает, что ее состояние души – это труп, лежащий в гробу (смерть души). Юноша, напротив, хотя и физически умер, остается, жив душой (смерть тела). Указанный отрывок Одоевского, с точки зрения семантики прикосновения соотносится с поцелуем Маргариты и Фауста [4]. Роль Мефистофеля в новелле выполняет муж Лизы, отобравший ее у юноши. На это же указывает и выбор самой девушки: она отказалась от бескорыстной и светлой любви юноши, выбрав «хорошую партию», богатство, чтобы выгодно выглядеть в глазах света [5]. Сходство не ограничивается композиционным и аппозиционным соотношением.

Мотивная структура фрагментов, их символический и образный аспект имеет несомненное пересечение. Мотив смерти и разрушения воплощается в следующих доминантах: гроб, где лежит юноша, и гроб в котором видит себя Маргарита [6]; потоп, как символ кары за грехи человечества, символ очищения от скверны, у Гете – праведный, божественный суд, от которого бежит Фауст и Мефистофель.

Мотивное пересечение фрагментов усиливается семантикой выбора Маргариты: она отказывается от свободы, предложенной Фаустом, так как для нее

это не свобода, а путь, ведущий к смерти. Фауст, напротив, не хочет замечать, что стал причиной гибели ее близких и, в конце концов, ее самой. Таким образом, жизнь для нее становится искушением и смертью (путь Фауста и Мефистофеля = судьба Лизы), а смерть физическая – вечной жизнью и искуплением (судьба Маргариты = судьба юноши). Как Фауст смог избежать этого «праведного суда», так и Лиза временно остается ненаказанной – она просыпается после обморока и последующего кошмара. У Гете, Маргарита, целуя Фауста, ощущает мертвенно холодные уста; у Одоевского: «гроб нагибается, голова, и лицо мертвеца висит над ее лицом». Когда Фауст приходит освободить ее, Маргарита сначала не узнает его и называет своим «палачом», что собственно оказывается истиной. Так Лиза, увидев гроб с юношей, понимает, что стала причиной его смерти.

Мотив бессмертия и вечной жизни также отчетливо воплощается в обоих фрагментах. Он отражается в сходном движении персонажей по пространственной вертикали.

Маргарита выбрала Бога (небо = пространственное выражение верха); Фауст остался с Мефистофелем — духом земли, олицетворением ада и разрушения (соответственно, пространственное выражение низа). Так же и Лиза осталась с «демоном», а юноша из-за бескорыстной, чистой, но неразделенной любви не смог жить на земле, где всем руководит ложь, определяющая общественные идеалы, извращающие чистую, светлую природу человеческой души.

Поражает и эмоциональное напряжение, реализованное в этих фрагментах, пересечение чувственного фона повествования. Новелла «Насмешка мертвеца» выдержана в эсхатологическом и апокалиптическом ключе. Автор выстраивает один масштабный и монументальный образ за другим – создавая небывалое психологическое напряжение, волну разнонаправленных переживаний. Эмоциональной вершиной обозначенных фрагментов «Тюрьма»

(«Фауст») и «Насмешка мертвеца» («Русские ночи») становится отчетливо очерченная грань выбора между добром и злом. В этой же точке «порога» сходятся стихии в последнем сражении, как олицетворение духовных сил человека, противоборствующих между собой. Движение этих стихий хаотично и непредсказуемо. Земля сходит с небом в страшной битве, между ними оказывается человек в точке выбора. Эта точка присутствует во фрагменте «Тюрьма» трагедии Гете и, несомненно, в новелле Одоевского «Насмешка мертвеца».

Различие положения, в которое помещены герои Одоевского и Гете заключается в том, что Фауст, выбрав Мефистофеля, духовно не умирает и не заканчивает свой путь саморазвития, как это происходит с Лизой, а идет дальше, за грань жизни и смерти, получив перерождение и забвение.

Пространственное соотношение дополняется совпадением горизонтальных локусов: помещение (тюрьма, зала), взаимодействие внутри и снаружи (гроб и карета; дом, как внутреннее пространство и внешнее пространство свободных стихий – земля, вода, небо).

У Гете пространство разделено на две части: где находится Маргарита (тюрьма), здесь же сосредоточены силы добра, куда пытается вмешаться Фауст [7] и где остается Мефистофель. Так как Мефистофель есть олицетворение зла он не может переступить порог темницы и остается у входа (вне тюрьмы). Фауст же находится как раз между своей возлюбленной и духом земли, то есть в своеобразной точке «порога», последнего выбора: или остаться с Маргаритой и умереть вместе с возлюбленной, тем самым спасти любовь, сохранить верность или пойти дальше бесконечным путем познания.

Фауст выбирает второй путь, испугавшись наказания, заслуженной кары за свои преступления. Тюрьма становится своеобразным символом свободы для Маргариты – небом, где она получит избавление, и успокоение для своей души.

Пространство за пределами тюрьмы символизирует стихию земли – Мефистофеля. Фауст отказывается от добра, предает возлюбленную физической смерти, но, тем самым, освобождает и делает ее бессмертной. Одоевский также ставит Лизу в точку «порога», только персонажи меняются местами: Зал, где происходит празднование свадьбы, это своеобразная «тюрьма», карающая находящихся в ней людей. Присутствует и выбор: Лиза сама хотела этой свадьбы – союза с человеком, который никогда ее не любил и которому она была нужна в качестве красивой мебели. Налицо совпадение мотива сделки, союза: договор между Фаустом и Мефистофелем в произведении Гете, свадьба Лизы с пустым и подлым человеком. В главе «Тюрьма» Маргарита так же указывает на спутника Фауста, как на своего противника. Если у Гете камера Маргариты вмещает в себя всю вселенную (небо), то зал, где оказывается Лиза – выполняет функцию могилы (земля).

Только вмешательство умершего молодого человека позволяет ей покинуть пространство этого помещения. Функцию «порога» выполняет окно, куда выносит Лизу вместе с гробом. Так уже, будучи мертвым, он помогает ей понять и на себе ощутить весь ужас божественного суда и отмщения. Пространство вне этого зала – есть поле свободы, которое всецело заливают вода всепоглощающего потопа. Потоп обрушивается и на Фауста, который пытается увести Маргариту из темницы силой. Только вместо воды Гете ниспровергает на него праведное небо, и Фауст вынужден бежать перед страхом суда и наказания за свои страшные поступки.

Когда Лиза остается наедине со своим возлюбленным (как Фауст наедине с Маргаритой, которая сначала не узнает его), она ужасается его вида и ей даже

кажется, что он говорит с ней. Так как она сделала выбор в пользу союза с демоном земли, суть которого – ложь, ее начинает увлекать на дно, то есть к земле, тем самым Одоевский, подчеркивает сущность прижизненного выбора Лизы. Муж приведет ее сердце и душу к постепенной гибели, что и вскоре и происходит – она превращается в бездушную светскую даму, окруженную многочисленными поклонниками.

Различие положений, в которое помещены герои Одоевского и Гете заключается в том, что Фауст, выбрав Мефистофеля, духовно не умирает и не заканчивает свой путь саморазвития, как это происходит с Лизой, а идет дальше, за грань жизни и смерти, получив перерождение и спасение.

Таким образом, точка «порога» выражается в трех основных доминантах: пространственной, экзистенциальной и тематической. Пространственная особенность «порога» заключается в пересечении горизонтальных и вертикальных объектов, общности семантических выражений перехода, сходстве аппозиции «внутри - снаружи», как это было рассмотрено выше.

С экзистенциальной точки зрения, «порог» заключается в предоставлении выбора между добром и злом, любовью и ненавистью, спасением и гибелью. Персонажи (Фауст – Лиза) попадают в пограничное состояние. Их выбор имеет много общего, но дальнейшее продвижение, развитие и завершение жизненного пути имеет разные результаты.

С тематической стороны «точка порога» связана с любовной семантикой указанных фрагментов, которая решается в рамках «любовного треугольника», осложненного и в том и другом произведении внутренней аппозицией героев на уровне «композиционного зеркала» и мотивного пересечения.

Литература

1. Гете, И. В. Фауст: Пер. с немецкого Н. Холодковского / И. В. Гете - М.: Дет. лит., 1983. С. 53 - 68.

2. Маймин, Е. А. Владимир Одоевский и его роман «Русские ночи» [Электронный ресурс]: В. Ф. Одоевский «Русские ночи» - М.: Наука, 1975. - Режим доступа: <http://az.lib.ru>. - 11.05.2008.

3. Одоевский, В.Ф. Сочинения. В 2-х т. Т. 1. Русские ночи; Статьи. / В. Ф. Одоевский - М.: Худож. Лит, 1981. С. 85.

4. Гете, И. В. Фауст: Пер. с немецкого Н. Холодковского / И. В. Гете - М.: Дет. лит, 1983. С. 240.

5. Одоевский, В.Ф. Сочинения. В 2-х т. Т. 1. Русские ночи; Статьи. / В. Ф. Одоевский - М.: Худож. Лит, 1981. С. 82.

6. Гете, И. В. Фауст: Пер. с немецкого Н. Холодковского / И. В. Гете - М.: Дет. лит, 1983. С. 245.

7. Там же. С 236 – 244.

В.А. Водолева, И.А. Титов

МЕСТО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Способности разных видов спорта в укреплении здоровья, коррекции телосложения и осанки, повышении общей работоспособности, психической стойкости, в самоутверждении личности значительны. При этом здоровье выступает как ведущий фактор, который описывает не только гармоничное развитие человека, но и удачливость освоения профессии, плодотворность будущей профессиональной деятельности. Тесно со здоровьем связано физическое развитие, как процесс конфигурации и становления естественных морфологических и функциональных параметров организма человека в течение его жизни (рост, масса тела, окружность грудной клетки, жизненная емкость легких и др.). Общее физическое состояние человека зависит от многих факторов, как естественных, так и социальных, но главное - оно управляемо с помощью подходящим образом подобранных и организованных мероприятий с внедрением физических упражнений, разных видов спорта, оптимального питания, режима труда и отдыха [3,46]. Можно в широком спектре изменять в нужном направлении характеристики физического развития и функциональной подготовленности организма, поэтому

физическая культура и спорт обширно используются для укрепления здоровья, физического развития и подготовленности человека в современном обществе. Физическая культура и её составная часть - студенческий спорт, в структуре образовательной и профессиональной подготовки будущих бакалавров и специалистов выступают не только в роли учебной гуманитарной дисциплины, но и как средство направленного развития целостной личности.

В настоящее время довольно острой и требующей кардинального решения является проблема недостаточной физической подготовки и физического развития студенческой молодежи. Истинный объем двигательной активности молодых людей не позволяет в полной мере обеспечить полноценное и гармоничное физическое развитие и укрепление здоровья. Растет число студентов и школьников, которые имеют отклонения в состоянии здоровья. Студент - это не социальный статус, не категория учащегося, это образ жизни.

На жизнь современного российского общества влияет большое количество внешних и внутренних факторов. Молодежь, как самая динамичная, более восприимчивая к

изменяющимся условиям социально-демографическая группа, легче адаптируется к новой ситуации и поэтому является фаворитом процесса трансформации общества. Отмечаемая в публичном мировоззрении разнонаправленность, диверсификация образцов поведения в молодежной группе, пассивность, индифферентность, апатия, за которыми остаются непонятными базовые ценности, ориентации и стратегии поведения молодежи, непременно требуют научного осмысления. Молодежь в возрасте 18-25 лет является в большинстве собственно студентами, самой интеллектуальной её частью. Как говорит Л.С. Щенникова, для студентов типично рвение к культурной новации, время от времени во вред традиции. Культурные ценности и эстетические пристрастия старших, которые те пробуют передать юным людям, встречаются у студентов, как правило, критическое отношение. Вместе с тем, в силу особенностей возраста, для которого характерны максимализм и внушаемость, студенты, как и остальные юные люди, частенько путаются в критериях собственных оценок и порой не могут объяснить, чего им фактически хочется [4, 124].

Резкий слом общественно-политической системы в 1990-е годы привел к существенным изменениям в социокультурной преемственности поколений. Такие важнейшие составляющие механизма преемственности, как образование и воспитание за последнее время заметно потеснены в системе социализации молодежи институтами и ценностями культуры массового общества. В системе жизненных ценностей, отмечает К. Мяло, «образовался парадокс гипертрофированного рвения иметь материальные блага, не обеспеченные равнозначным рвением эти блага создавать» [3, 86]. У современной молодежи не сформировано общее ценностное поле: нет сфер жизни, однозначно важных либо незначимых для большинства; не проявилось и ярких

различий в ориентации в зависимости от пола, возраста, образования. Структуру предпочтений молодежи можно поделить на три подгруппы: сферы жизни, важные в высокой степени - работа, досуг, общение со сверстниками, дела с родителями; важные на среднем уровне - учеба, здоровье, семья, брак, любовь, секс; важные в низкой степени - религия, общество, страна, город, среда обитания [2, 97]. Обнаружились значительные различия у молодежи и взрослого населения в отношении значимости разных сфер жизни. Большую часть юных людей удовлетворяет жизнь в целом и отдельные её стороны. Относительно ценностных ориентаций молодежи принципиально выделить: несформированность ценностного поля, полярность суждений, расплывчатость нравственных позиций, огромную ориентацию на материальные блага, нежели на духовные ценности; слабый энтузиазм к проблемам общества и страны. Основная масса современной молодежи предпочитает развлечения, чаще пассивные, реже активные. Только незначительная часть посвящает свободное время образованию, познанию и саморазвитию. Досуг студента можно поделить на две категории: пассивное и активное времяпрепровождение. К пассивному времяпровождению можно отнести такие занятия, как чтение книг, журналов, просмотр телепередач, видеофильмов, прослушивание радиопередач, музыки. Также к пассивному отдыху можно отнести нетрадиционные занятия молодежи: вязание, шитье, плетение, вышивание, столярные работы, рисование, лепка и остальные виды народных промыслов. Отдельные студенты занимаются сочинением стихов, прозы и иным творчеством. Но в основном на свободное времяпрепровождение студента наложил свой отпечаток научно-технический прогресс. Огромную часть «прогрессивной молодежи» занимает компьютер. Как правило, он употребляется как сфера развлечения - компьютерные игры. Однако

около половины всей студенческой молодежи все же предпочитают употреблять свое свободное время активно. Это занятие спортом, посещение различного рода массовых и спортивно-массовых мероприятий.

Повседневная учебная работа, зачетно-экзаменационные сессии с их интенсивной перегрузкой дважды в течение года, учебные и производственные практики - все это требует от учащихся и студентов не только усердия, но и хорошего здоровья, хорошей психофизической подготовленности. Исследование многими специалистами бюджета времени студентов различных учебных заведений показало, что общественная перегрузка учебной работой, включая и самоподготовку, в разных университетах, по факультетам (отделениям) и курсам в учебном году существенно колеблется. Она определяется конкретными условиями, трудоемкостью и сложностью изучаемых дисциплин, уровнем предварительной подготовленности и, естественно, отношением самого студента к учебе. В период экзаменов практически «затворниками» становятся около 90% студентов. Их пребывание на открытом воздухе ограничивается не более чем 30 мин в день. Наблюдается систематическое недосыпание, редкий и нерегулярный прием пищи. Все вышеперечисленное приводит к понижению защитных возможностей организма из-за перенапряжения во время сессии, а также вследствие общего недостатка двигательной активности. Вместе с тем мы можем констатировать и тот факт, что учащиеся и студенты, регулярно занимающиеся спортом и не прерывающие

занятий даже в период экзаменов, более благополучно для собственного здоровья проходят эти «подводные рифы» студенческой жизни. Поэтому, в принципе, выбор студентом любой формы двигательной активности: разнообразный физический труд, танцы, занятия физической культурой, различными видами спорта - уже сам по себе становится благоприятным явлением для организма, поскольку снижает дефицит двигательной активности, способствует нормальному функционированию разнообразных систем организма, укрепляет здоровье.

Возможно, причины слабой ориентации молодежи на здоровье и высокий уровень физического развития - недостаточная мотивация, утрата и слабое развитие культурно-исторических традиций, стимулирующих здоровый образ жизни и физическое совершенство. Трансформация современного общества не может быть в полной мере успешной, если не обеспечивается солидарность ценностных ориентаций молодежи базисным ценностям общества. Изменения в социальных ценностях, происходящие в настоящее время, представляют собой переход от традиционного типа ценностей к современному, «достиженческому». Эту тенденцию в определенной степени подтверждают и выявленные нами особенности ценностных ориентаций. Поэтому озадаченность молодых людей проблемами материально обеспеченной жизни, достижения высокого статуса, профессиональной ориентации и трудоустройства, а также желание устроить свою личную жизнь, оттесняют на второй план ценности здоровья, физического культуры и спорта.

Литература

1. Ильин, В.И. Студенческий спорт и жизнь / В.И. Ильин. – М., 1995.
2. Карпухин, О.И. Самооценка молодежи как индикатор ее социокультурной идентификации / О.И. Карпухин. – М., 1998.
3. Коваленко, В.А. Физическая культура / В.А. Коваленко. – М., 2001.
4. Щенникова, Л.С. Эстетические и культурные интересы / Л.С. Щенникова. – Псков, 1997.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОРТРЕТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АЛТАЙСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

Образ литературного героя в художественном произведении строится из совокупности различных описаний: описание облика, образа мыслей, поведения и душевного мира и т.д.

Портрет персонажа является одним из важных компонентов произведения, органически слитый с композицией текста и идеей автора. У каждого писателя своя манера создания образа-персонажа.

Анализ портретных описаний в произведениях писателей Горного Алтая позволяет выделить основные виды портретных описаний, проследить этапы развития портретного искусства в алтайской литературе.

В литературоведении под портретом понимается изображение всей внешности человека, включая и лицо, и телосложение, и одежду, и манеру поведения, и жестикуляцию, и мимику. Как отмечает исследователь А.Б. Есин: «Если рассматривать историю литературного портрета, то можно заметить, что эта форма литературной изобразительности двигалась от обобщенно-абстрактной портретной характеристики ко все большей индивидуальности» (77, 2000).

В начальный период становления алтайской литературы портретное описание внешности героев почти не встречается. В 30-е годы XX века П.В. Кучияк делает первые попытки введения портретных описаний в художественный текст. Автор рассказов, описывая различные события, дает небольшие детальные описания персонажей, в которых часто использует устойчивые сравнения. Как известно, сравнения связаны с концептуальной системой носителей языка, с их стандартными представлениями, с системой оценок, которые существуют в мире и

вербализуются в языке. Поэтому в художественном мире писателя данный прием может выступать механизмом, позволяющим показать исконно национальный характер. К примеру, в рассказе во внешности Оскус-Уула выделяются глаза, которые сравниваются с глазами рыси: «шелезеннип кэзиндий, тазырак сур кэзи» (24, 1997), лицо героя Элик-Баша сравнивается с оленьей головой: «эликтип бажынды куу-сеери жежи». Индивидуализированная деталь, закрепляясь за персонажем, может становиться его постоянным признаком, знаком, по которому опознается данный персонаж.

Дискретность портретных описаний не дает полного представления о внешнем облике персонажа, однако в некоторых случаях носит характерологическую функцию, помогающую показать разные стороны характера персонажа в конкретных ситуациях. К примеру, хитрость Ымжая выражается через сравнение его внешности с маслом: «Ымжай тыш кебери сарјудый јымжак отурды» (37, 1997). В романе «Адыјок» П.В. Кучияк дает более подробное описание внешности, в которой прослеживается индивидуализация персонажа: «Бойыннып бедежи: колыбудунып балтырлары кайыннып урыдый кату, бек јарынду уулчак болды» (143, 1997).

Ч.А. Чунижеков в повести «Мундузак» расширяет рамки литературного портрета, утвердившегося в начальной стадии развития алтайской литературы. Писатель дает более подробную характеристику внешности, которая позволяет представить облик персонажа. К примеру, внешность Мундузака: «таларкак сынду, кара кэсте, кара чачту, телбек јесте уулчак болгон.

Бойы бқққ, кечеркек». Однако писатель, описывая внешность, не раскрывает внутреннее состояние героя.

Психологический портрет как отдельный вид портретного описания утверждается в прозе Д.Б. Каинчина. Автор пытается описать психологическое состояние героя. В повести «Дорога отцов» тревожное состояние бабушки Манырчы передается через описание ее движений, ее мыслей, ее ощущений: «Байла письмо-самара болбайсын. Оны көргөн жерде, Манырчы эмегеннип жүреги кенетте оозына келди. Бастыра бойы шимиреп, бажы мылкыс салактай берди. «Та түбек, та ырыс? Та ырыс, та түбек?» Кудай ла де». Алтынай жеде конды. Онып жүзи жаар көрзө, киж и ончозын билип ийбезин. Je ол жаар канай көрөтөн? Ондый күчти киж и канай табатан? Эмеген тармаладып койгондый, кыймык та эдип болбойт.» (320, 1989).

В прозе Д.Б. Каинчина следует выделить такой вид описания внешности как портрет-деталь. Писатель характеризует персонажа через отдельные детали, которые создают цельный образ. К примеру, в рассказе «Дочь черневой тайги» образ псевдоинтеллигента выстроен из нескольких деталей («сытый», «блестящие ботинки»): «јылмар тойу эр киж и», «јалтыруш ботинкалар чыкыражып, жере берди. Одеколон јыды артып калды». В обрисовке данного образа немаловажную роль играет речь героя.

В эпилоге рассказа «Дочь черневой тайги» автор вводит образ девочки, которая символизирует «будущее». В облике девочки отмечается лишь одна деталь «белые бантики»: «Ак бантикту кызыкчак јааназыла кожо јереп калды» (176, 1994). Именно данная деталь несет символику чистоты, детской непосредственности, открытости, невинности.

В романе «Синяя птица смерти» А.О. Адаров во внешности героя Эрела Яприна отмечает лишь несколько отличительных черт: «Кашык кара чырайлу, узун тумчукту, узун сынду, узун

сабарларлу киж и. Qдени сур кqстqриле кандый ла немени лапту кqр јерер». Кроме описания облика в тексте дается авторский комментарий, который дополняет представленный внешний портрет: «Кqп эрмек айтпас. Кезикте qсқ тилле нени де кимиректенип турар» (45, 1993).

В некоторых случаях писатели используют портрет-впечатление, в котором нет портретных черт и деталей. Данный вид портрета в алтайской литературе встречается в прозе К.Ч. Телесова. В повести «Следы на камне» образ Учур в разных ситуациях рисуется по-разному. В повести нет детализированного портрета героя, автор лишь описывает впечатление, производимое на других персонажей, которое помогает выразить их отношение к герою, их взаимоотношения. К примеру, отношение тещи к Учуре, выражается через сравнение его с серым кротом: «Боро момон ошкош борорып калган неме» (61, 2004).

В повести «Где та дорога?» К.Ч. Телесов, обрисовывая главного героя Лантык-Курта, использует несколько видов портрета: это и описательный портрет, и портрет-впечатление, где выражается авторское отношение к персонажу: «Бистип јуртта сеенчиле јакшы уулчак qсқqн. Онып чачы сап-сары, саамайлары сап-сары, кqстqри чап-чапкыр болгон. Кqстqринде бир де qчqш јок, бир де tqген јок – ап-ару» (33, 2004).

Следует отметить, что в современной алтайской литературе нет большого многообразия портретных характеристик, однако это не схематичные типизации, а сложные образы. Таким образом, можно выделить следующие виды портретов: портрет-описание, детализированный портрет, портрет-впечатление, психологический портрет и др. Каждый писатель обладает индивидуальным стилем и системой поэтических приемов для создания ярких образов.

Литература

1. Адаров А.О. Қлемнип чапқыр кужы / А.О. Адаров. – Горно-Алтайск, 1993. – С. 45
2. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учебное пособие / А.Б. Есин. – М.: Флинта, Наука, 2000. – С. 76-79
3. Каинчин Д.Б. Адалар јолы / Д.Б. Каинчин // Јастып јаны эзини. – Горно-Алтайск, 1989. – С. 320
4. Каинчин Д.Б. Карган тыт / Д.Б. Каинчин. – Горно-Алтайск, 1994. – С. 176
5. Мурзак И.И. Портрет / И.И. Мурзак // Введение в литературоведение. Учебник для вузов. – 2-е изд., испр. – М.: Издательство Оникс, 2007. – С. 250
6. Кучияк П.В. Ергелјик сееш / П.В. Кучияк. – Горно-Алтайск, 1997. – С.137
7. Телесов К.Ч. Кеектип ени / К.Ч. Телесов. – Горно-Алтайск, 2004. – С. 61

Н. Кандаракова, И.А. Бурбах

ДРЕСС-КОД В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Проблема выбора стиля одежды для конкретного случая, безусловно, является актуальной для современной молодежи. Касается это и студентов, обучающихся в сельскохозяйственном колледже. Существуют неписанные правила этикета и делового общения, и предполагается, что каждый студент должен знать и соблюдать их, но на практике, увы, мы часто наблюдаем, что стиль одежды последних весьма далек от делового.

Dress-code в переводе с английского буквально означает «одежный код», под которым принято понимать профодежду или униформу. Если в школе, гимназии или колледже принято носить форму, то данная одежда - dress-code. Нужна она для того, чтобы было удобно распознавать профессиональную принадлежность и социальный класс человека. Нередко «дресскодирование» спасало жизни людей. На войне, например, солдаты распознают противников прежде всего по их форме.

Dress-code появился в результате потребности подчеркнуть социальные различия между людьми. Он способен многое рассказать о человеке без слов. Например, о его статусе. Так, во времена Римской Империи любой гражданин мог легко опознать сенатора по пурпурному одеянию. Только им было разрешено носить одежду этого редкого цвета [3].

Самый древний пример социального мероприятия, на котором употребляется dress-code — это свадьба. Даже такой привычный элемент, как обручальное кольцо, по сути является элементом дресс-кода для состоящих в браке людей.

К потребности подчеркнуть социальный и семейный статус добавились необходимость при помощи одежды показать профессиональную деятельность, этническую, религиозную или культурную принадлежность и даже сексуальную ориентацию. Благодаря дресс-коду мы с первого взгляда поймем, что перед нами священнослужитель, военный или шеф-повар.

Dress-code западного мира имеет четкие стандарты, поэтому достаточно изучить несколько основных его видов, чтобы уверенно чувствовать себя, собираясь в свет или устраиваясь на работу в любой точке земного шара.

Для жителя мегаполиса актуальны четыре основных варианта дресс-кода: White tie (дословно переводится как «белый галстук»), Black tie («черный галстук»), бизнес и casual.

White tie / Formal White tie получил свое название от белого галстука-бабочки, который обычно надевают мужчины, приглашенные на мероприятие. Это самый

формальный и строгий вариант одежды из всех возможных для людей, не состоящих на службе при королевском дворе, сопровождающий мероприятия с участием королевских особ, международные дипломатические приемы высокого уровня, государственные приемы, балы, свадьбы, банкеты в некоторых старых университетах Европы.

Мужчина, приглашенный на мероприятие с кодом white tie, будет одет в черный двубортный фрак и черные брюки с явно выраженными стрелками, белую накрахмаленную рубашку с манишкой. Поверх рубашки белый жилет, дополняя костюм белым галстуком-бабочкой.

Дамам полагается носить бальные платья, длиной, по крайней мере, до щиколотки. Если платье декольтированное, его должна сопровождать строгая накидка или шаль. Из ювелирных украшений приветствуются серьги и кольцо. А вот о наручных часах придется забыть, если только они не украшены драгоценными камнями и не выглядят издали как браслет. Туалет завершает маленькая вечерняя сумочка, предпочтительно ридикюль.

Black tie / Semi-formal/Le smoking

Black tie употребляется для большинства формальных мероприятий, проходящих вечером. Чаще всего это званые ужины и представления. Основным компонентом мужского туалета является смокинг. Рубашка в black tie обязательно должна быть белой, ее дополняет галстук-бабочка черного цвета. Экзотичным компонентом мужского black tie является кушак, или широкий тканевый пояс, располагающийся поверх брюк.

Женский вариант Black tie довольно гибок и позволяет носить как коктейльные платья длиной до колена или на пять сантиметров выше щиколотки, так и бальные. В отличие от white tie, black tie не требует от дам носить накидку, если их платье декольтировано. В этом варианте дресс-кода разрешены наручные часы на тканевом или тонком кожаном ремешке.

Наиболее деловыми цветами костюма и платья считаются темные:

темно-синий, темно-серый, коричневый, черный, сине-зеленый; светлые: бежевый, светло-серый.

Business / Коктейль

Этот вариант дресс-кода также известен как «неформальный». Он уместен в абсолютном большинстве ситуаций, где не требуется формальный подход к одежде, как на дневных мероприятиях, так и вечерних. Для мужчин соблюдать этот дресс-код — значит носить костюм и галстук.

Женский вариант этого дресс-кода обычно предполагает ансамбль из пиджака, блузы и брюк или юбки. Слишком яркие, кричащие цвета не противоречат дресс-коду, однако считаются дурновкусием. Основная разница дресс-кода в бизнес-среде и на коктейльном приеме заключается в обуви и чулках/колготках. На деловой встрече голые ноги неприемлемы, а на коктейле босоножки и отсутствие чулок/колготок разрешаются и смотрятся вполне органично.

Casual — самый ненормированный из дресс-кодов. Существуют разные типы, casual каждый из которых применяется в разных ситуациях. Наиболее строгий вариант — smart casual (или «умный» кэжуал) обычно употребляется в компаниях со строгим дресс-кодом в дни, когда у сотрудников нет встреч с клиентами. Мужчины могут выбирать между деловым костюмом, рубашкой с длинными рукавами, свитером или водолазкой, спортивным жакетом. Галстук опционален. Женщинам предлагается облачиться в брюки или юбку, блузу, водолазку или свитер, жакет или пиджак. Допустимы сапоги или ботинки. Этот дресс-код не позволяет мужчинам носить джинсы в отличие от варианта — business-casual.

Business-casual — самый популярный и самый молодой среди дресс-кодов. Обычно business-casual определяют как стиль, позволяющий вам выглядеть профессионально и в то же время расслабленно. Как мужчинам, так и женщинам разрешено носить джинсы.

Женщины могут себе позволить носить короткие брюки-капри, а мужчины — брюки полуспортивного вида.

Одежда для активного отдыха — тоже один из вариантов кэжуала, который предполагается на корпоративных мероприятиях на открытом воздухе или совместных неформальных походах в клуб или ресторан [4].

Разнообразие дресс-кодов позволяет сориентироваться в собственном гардеробе и отыскать вещи, которые будут уместно смотреться на званом ужине или стадионе.

Очень хочется, чтобы в нашем учебном заведении студенты и сотрудники соблюдали правила этикета и делового общения. Казалось бы, нет четких границ, что и как носить в учебном заведении, но нужно различать, куда ты идешь: на учебу или на дискотеку.

У студентов сельскохозяйственного колледжа есть определенная форма дресс-кода. Это белые халаты, которые должны носить студенты, обучающиеся по специальности «Ветеринария» на занятия по специальным дисциплинам. Хотелось бы, чтобы в колледже ввели свой дресс-код, какое-то отличие от других учебных заведений. Возможно, это может быть не полностью форма, а какой-то определенный аксессуар (типа галстука).

Главное, что все мы должны понимать — это то, что дресс-код создан для человека, а не наоборот. К списку правил следует относиться как к помощнику, способному подчеркнуть вашу индивидуальность не только в привычной одежде, но и при выборе туалетов, о которых вы когда-то не имели ни малейшего представления.

Литература

1. Андреев, В.Ф. Золотая книга этикета / В.Ф. Андреев. - М.: «Вече», 2004. – 400 с.
2. Ягер Д. Деловой этикет / Д.Ягер - М., 1994 .

А.А. Костюнина

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ТРУДОВОЙ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Среди проблем связанных с гендерными различиями мужчин и женщин пристальное внимание исследователей в последние годы привлекает вопрос о профессиональной идентичности личности. Профессиональная карьера, как правило, занимает в жизненном проекте ведущее место.

Проблеме профессиональной идентичности личности посвящено значительное число публикаций. Известно, что долгое время деловой мир был миром мужчин. Но как только женщинам стало позволено участвовать в общественном производстве (в средние века), ситуация изменилась. Мужчины стали воспринимать женщин как конкурентов и

относиться к ним как к конкурентам. Мужчины не уступали женщинам престижные и хорошо оплачиваемые виды занятий, но женщины довольствовались тем, что было, и постепенно осваивали те профессии, которые раньше принадлежали мужчинам. Кризис и реформы 90-х годов в России изменили ситуацию. Многие оказались перед неизбежностью «слома» жизненного и профессионального проекта, создаваемого годами выбора и обучения профессии, выстраивания карьеры, формирования навыков, профессионального опыта, связей и др.; другие пытались продолжать его несмотря ни на что. В переходный же период, в условиях нестабильной ситуации, «испытания на прочность» многих

социальных норм, мотивационно-ценностная сфера поведения становится особенно подвижной и противоречивой.

Социологические исследования показывают, что по стилю поведения можно выделить несколько типов женщин. Первая группа несет в своем поведении все признаки своего пола: мягкость, материнско-опекунское отношение к группе. Чаще всего лидеры этого плана представляют гуманитарно-демократический стиль поведения. Вторая группа проявляет явные маскулинные качества и практически ничем не отличается от поведения мужчин-лидеров, а иногда и превосходит их по жестокости и решительности. В основном их поведение характеризуется авторитарным стилем. Третью представляет очень динамичный и гибкий тип лидеров, легко адаптирующихся к различным ситуациям и группам, представляющий признаки обоих полов, так называемый, андрогинный (синтетический) стиль поведения.

Авторы (Бендас Т.В., Рощинская О.В) в своих исследованиях отмечают, что нет существенных различий между лидерами-женщинами и лидерами-мужчинами, либо мужчины превосходят женщин. Определяющими в каждом конкретном случае являются лидерская позиция и индивидуальность конкретного лидера в независимости от гендерного фактора. Однако анализ, осуществленный Т.В.Бендас, показал, что, хотя в целом лидеры разного пола не отличаются по эффективности, существуют условия, при которых эти различия проявляются, а именно:

1. подобие гендерной и лидерской ролей – мужчины были более эффективными, если роль лидера требовала способности к решению задачи, а не на сохранение хороших отношений в коллективе, более склонны к риску; женщины – в ситуациях, где необходимо было проявить межличностные способности. Женщины не склонны рисковать, болезненней реагируют на критику, грубость, оскорбления, склонны

использовать неофициальные отношения;

2. пол подчиненных – мужчины-лидеры были особенно продуктивными, когда управляли мужчинами;

3. сфера деятельности – проявилось значительное превосходство мужчин в традиционно мужских областях и занятиях (военные и спортивные организации) и небольшое преимущество женщин – в областях, считающихся женскими (образование, социальная служба);

4. мужчины чаще пользуются властью, которая дает им занимаемая должность, и характеризуются авторитарным стилем руководства, рассматривают свою руководящую роль как серию сделок с подчиненными и неохотно оделяться информацией с подчиненными. Женский стиль руководства в большинстве случаев более демократичен. Они чаще отмечают заслуги подчиненных, активнее взаимодействуют с сотрудниками, приглашая их к участию в управлении фирмой.

Таким образом, мужской и женский стиль руководства взаимодополняют друг друга и приводят к созданию оптимальной модели управления на всех его уровнях. Эти результаты свидетельствуют о том, что нет четкой взаимосвязи между полом и успешностью лидера. Мы считаем, что целесообразнее было бы выявить взаимосвязь лидерства с гендерной характеристикой личности, а не биологическим полом.

Несмотря на то, что явных различий лидерства мужчин и женщин Т.В.Бендас (2003), О.В. Рощинская (1999) не выделяют, однако, отмечают они, женщины встречают больше препятствий в профессиональном росте, чем мужчины. К факторам, порождающим гендерную диспропорцию, по Т.В.Бендас, относятся:

1. традиционные ортодоксальные взгляды на женское лидерство;

2. трудности продвижения женщин в сфере принятия решений. Не случайно так популярна метафора о «стеклянном потолке» («glass ceiling») - невидимого, искусственно созданного барьера, выше которого женщины не могут продвинуться

по служебной лестнице. Для мужчин такой преграды не существует, женщина же в любом марафоне за лидерскую позицию часто обречена на «комплекс усталости» и вынуждена сходить с дистанции. Общество при этом теряет талантливых потенциальных лидеров;

3. огромная нагрузка на женщину в семье. Кроме профессиональной деятельности женщине приходится выполнять и работу по дому, которая не рассматривается окружающими работой как таковой, но занимает массу сил и времени. К тому же сам факт наличия семьи, которая считается минусом для женской карьеры, в случае лидера – мужчины рассматривается как плюс.

Исследуя профессионально-мотивационный комплекс стратегий на рынке труда, И.П.Попова отмечает несколько весьма интересных моментов, говоря о профессиональной успешности. И у мужчин, и у женщин напрямую наиболее сильно связана с успешностью карьерная ориентированность личности. Профессиональная ориентированность не является прямым показателем успешности: сильная профессиональная мотивированность, может стать как фактором прорыва, так и фактором краха. Однако следование своей профессии, использование профессиональных навыков – один из существенных факторов определенной степени успешности. При этом ориентированность на профессию (ее содержание) – гендерно-нейтральная характеристика стратегий на рынке труда. Она присуща в одинаковой степени и мужчинам, и женщинам. Гендерные различия в ориентированности на профессию проявляются, прежде всего, в признании тех или иных нюансов,

определяющих роли, исполняемые в этой профессии, чем в содержании профессиональной деятельности как таковой. Возможно, поэтому возникает такая черта, как гендерное неравновесие в успешности стратегий профессионально ориентированных мужчин и женщин. Если среди более успешных они примерно в одинаковых пропорциях, то среди менее успешных – явное преобладание женщин.

Опираясь на данные ряда исследований, Е.П.Ильин, отмечает, что для мужчин более важны содержание и общественная значимость труда, разнообразие работы, творческие возможности, тип выпускаемой продукции. Кроме того, мужчины в большей степени осознают социальную значимость своего труда. Для женщин же важнее взаимоотношения в коллективе, условия труда, размер заработной платы.

Итак, анализ литературы дает нам основание утверждать, что если рассматривать вопрос лидерства в профессиональной сфере, то нет ясного представления какой пол успешнее в роли лидеров. Все зависит от гендерного аспекта, а не от биологического пола. Хотя многие авторы отмечают неравенство шансов и ресурсов мужчин и женщин на рынке труда, выявляя трудности у женщин с продвижением по служебной лестнице в связи со сложившимися стереотипами. В профессиональном плане ориентированность на профессию, стремление к карьере в равной степени выражены и у женщин, и у мужчин. Различия в значимости профессии в представлениях мужчин и женщин скорее касаются ролей, чем содержания профессии как таковой.

Литература

1. Бендас, Т.В. Методика изучения эффективности лидеров разного пола. Практикум по гендерной психологии [Текст]/ под. Ред. И.С. Клециной. –СПб.: Питер, 2003.
2. Берн, Ш. Гендерная психология. [Текст]/ Ш.Берн. - СПб.: Працм – ЕВРОЗНАК, 2001
3. Попова, И.П. Профессионально-карьерная мотивация в адаптационных стратегиях «слабых групп» на рынке труда: гендерное измерение: [Электронный ресурс]/ <http://>

ecsocman.edu.ru/db/msg/ 130772/print. И.П. Попова //Поиск эффективных институтов для России XXI века: материалы Интернет - конференции – 2003.

4. Бодров, В.А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности [Текст]// Психологический журнал. – 2008. - № 6. – с.66-74.

5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. [Текст]/ Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2000

Н.В. Левинская

К ПРОБЛЕМЕ ХРИСТИАНИЗАЦИИ СКАНДИНАВИИ

Под христианизацией следует понимать процесс принятия и усвоения тем или иным обществом христианской религии, включая такие её составляющие, как символика, ритуалы (обряды), догматика (вероучения), богослужение, а также процесс формирования церкви и её интеграции в общественные структуры, процесс рецепции христианской морали и культуры.

Обращение в христианство народов Скандинавии началось еще в V или VI в., но по причине отдаленности региона от папской курии растянулось на несколько столетий. Викинги-воины и скандинавские купцы, бывавшие в Западной Европе и на Руси, уже в раннее время имели представление о христианстве, а кое-кто из них даже принимал эту религию. Однако массовая христианизация Скандинавии началась только с появлением в регионе миссионеров. Первую миссионерскую поездку в Скандинавию совершил около 700 г. из Фрисландии святой Виллеброрд. Датский конунг не чинил ему никаких препятствий, однако народ скептически воспринял призыв сменить веру, и первая миссия не имела видимого успеха. Вторая экспедиция была подготовлена более основательно. Святой Лиудгер, фриз по происхождению, свел знакомство с некоторыми скандинавами, часто посещавшими его город – Доресталь. За материальной помощью он обратился к Карлу Великому, но получил отказ: король был убежден, что со скандинавами, уже в его времена начавшими дерзкие набеги на территорию империи, следовало

придерживаться политики твердой руки, а не заигрывать, тщетно пытаясь обратить их в христианство. С восшествием на престол Франкской империи Людовика Благочестивого (814-840 гг.), «всегда ревностного в том, что касается Господа», наступил новый этап в истории крещения Северной Европы: разрозненные попытки обратить скандинавов в христианство сменились продуманной государственной политикой. Её осуществление связано с именами двух крупных политических фигур того времени – реймского архиепископа Эбона и Гамбург-бременского архиепископа Ангария. В 822-823 гг. Эбон Реймский ездил в Данию, вел там проповедь и крестил многих датчан. Он стал первым папским легатом к северным народам [1]. Более того, Эбон Реймский уговорил короля Харальда Клака прибыть во дворец Людовика Благочестивого и принять там христианство. В «Больших Королевских Анналах» за 826 г. говорится: «В то время Хериольд (Харальд), явившись вместе с женой, а также с великим множеством данов (датчан), был крещен в Майнце у святого Альбана (т.е., в соборе святого Альбана) вместе с теми, кого привел с собой. Получив от императора много даров, он возвратился через Фризию, той же дорогой, которой прибыл». Из «жития святого Ангария» следует, что Людовику Благочестивому с большим трудом удалось найти сопровождающих Харальду, и это были лишь монахи Ангарий и Аутберт. Там миссионеры начали с успехом распространять христианскую

веру, но в 827 г. Харальд Клак был изгнан королем Хориком I, и проповедники были вынуждены удалиться [2]. Как бы то ни было, Ансгарию удалось основать христианские миссии в языческой Дании, и вскоре за первым походом последовал второй, на этот раз в страну свеонов – в Швецию. Миссионеры там «были радушно приняты королем свеонов Бьёрном и сообщили, ради чего они явились. Узнав о цели их прихода и посоветовавшись об этом деле со своими верными, Бьёрн с общего согласия и одобрения разрешил Ансгарию и его спутникам проповедовать Евангелие, дабы все, кто хочет, могли свободно обратиться в христианство». Тем не менее, миссия не вполне удалась: сам Бьёрн креститься не соизволил, а толпа свеонов вскоре, сговорившись, ворвались в дом епископа, ограбила его и изгнала из своих пределов. Северогерманский хронист Адам Бременский свидетельствует, что первым шведским королем, принявшим христианство, стал Эйрик Победоносный, который, впрочем, потом вновь вернулся к язычеству. Крестителем Швеции стал его сын, король Олав Шётконунг. Предполагаемым крестителем Олава является некий епископ Сигфрид. Адам Бременский свидетельствует, что английский миссионер Сигфрид состоял при дворе норвежского короля Олава Святого, проповедовал в Норвегии, затем был послан королем в Швецию и проповедовал там. Местная устная традиция сохранила сведения об епископе с таким именем, который в XI в. проповедовал в Ёталанде и был погребен в городе Векшё.

Гренландия, находясь на пересечении миграционных путей, стала местом пересечения разнообразных культурных традиций. Это способствовало быстрому знакомству гренландцев с христианством. Центральным моментом христианизации, по мнению исландского историка Оулавура Халльдоурсона, является проповедническая деятельность Лейва Эйрикссона, описанная в «Саге об Олаве Трюггвасоне» из «Круга Земного»: «Лейв, сын Эйрика Рыжего, который

первым поселился в Гренландии, приплыл в то лето из Гренландии в Норвегию. Он предстал перед конунгом и крестился, и пробыл зиму у Олава конунга...ХСVI. В ту самую весну (1000 г.) Олав конунг послал Лейва сына Эйрика в Гренландию, чтобы возвестить там христианство... Он подобрал в море людей, потерпевших кораблекрушение, с обломков их корабля, а потом открыл прекрасную Виноградную Страну (Винланд). Летом он приплыл в Гренландию и привез с собой священника и христианских учителей [3]». Наиболее близкими по времени и, одновременно, наиболее достоверными источниками по истории Гренландии начала XI в. являются «Деяния архиепископов гамбургской церкви» Адама Бременского и «Книга об исландцах» Арии Торгильссона, написанная между 1122 и 1132 гг. Опираясь на сведения Адама Бременского, можно предположить, что первые миссионеры появились в Гренландии не ранее 40-х – начала 50-х гг. XI в. Адам прямо об этом сообщает: «недавно к ним (гренландцам) тоже пришло христианство». А первые проповедники (возможно, англичане), были направлены «на острова» датским королем Свеном Эстридсенем [4].

Огромная роль в христианизации Норвегии принадлежит конунгу Олаву Трюггвасону. Он, согласно литературной традиции, в 994 или 995 г. прибыл в Норвегию с Британских островов и предъявил претензии на престол. Впервые вступив на норвежскую землю на острове Мостер в Хордаланде, Олав по этому случаю велел отслужить в своем шатре мессу. Если верить «Саге об Олаве Трюггвасоне», «конунг (Олав Трюггвасон) явился в Вик и потребовал, чтобы все люди приняли христову веру. Тех, кто противился, он жестоко наказывал: одних повелел убить, других искалечить, а некоторых изгнал из страны...». И далее, «тех, кто не хотел креститься, он велел убить или замучить...» [5]. Как видим, далеко не все жители Норвегии желали добровольно перейти в католическую веру. Любопытно, что литературная традиция

связывает дело христианизации Норвегии не столько с Западной, сколько с Восточной церковью. Историки убеждены, что четыре норвежских конунга, последовательно правивших с небольшими перерывами начиная с Олава Трюггвасона, были связаны крепкими личными узами с Восточной Европой, в первую очередь, с Русью – Гардарикой. Каждый из них – Олав Трюггвасон и Олав Святой, Магнус Добрый и Харальд Суровый – провели некоторое время на Руси и установили династические связи между этой страной и Норвегией. Более того, имеется множество свидетельств, что Харальд Суровый был не понаслышке знаком и с Византией, где он в 1030-1040-е годы находился на военной службе. Ни одна из этих поездок, конечно, не была частным, сугубо личным предприятием, касающимся одного лишь правящего или будущего государя. Можно без сомнений считать, что эти контакты свидетельствуют о широких культурных связях, которые, по нашему мнению, весьма важны для решения вопроса о том, как была крещена Норвегия. Дело, видимо, обстояло значительно сложнее, чем обычно представляется на основе изучения письменных источников. Единственное явное свидетельство влияния Восточной церкви в Норвегии в первые десятилетия после крещения, которое было отмечено в литературе, связано с церковно-политическими шагами Харальда Сурового против Гамбург-Бременского архиепископства. Йонсен А.О., опираясь на сообщение Адама и папские послания 1050-1060-х годов, доказывает, что Харальд ввел в Норвегии цезарепапистскую власть над церковью под влиянием своего византийского опыта. Церковно-политические идеи Харальда привели к его полному разрыву с Гамбург-Бременом, результатом чего, в свою очередь, стало провозглашение анафемы Харальду. Нет ни одного источника, который указывал бы на то, что между Харальдом и архиепископом или папой римским было достигнуто согласие. Более того, независимые от Адама источники рисуют Харальда грубым и упорным

еретиком. Безусловно, что литературная традиция далеко не полностью отражает контакты и возможные влияния с Востока в период христианизации – по крайней мере, в отношении Норвегии [6].

Начальным этапом христианизации Исландии можно считать время от начала заселения страны (870/874 г.) до официального принятия христианства в 999-1000 годах. Знакомство первопоселенцев с христианами на территории Исландии произошло в начале «времени заселения страны». В необитаемой Исландии, оказалось, жили ирландские монахи-отшельники, «христиане, которых норвежцы называли папами. А потом они ушли, потому, что не захотели жить с язычниками, но оставили ирландские книги, колокольчики и посохи. Поэтому можно было понять, что они были ирландцами». Но и среди иммигрантов были уже христиане. Арии назвал Ауд (Унн) Мудрую и Хельги Тощего первопоселенцами, от которых ведут свои родословные многие исландцы, в том числе и первые епископы. В «Книге о заселении страны» говорится, что Ауд, взяв землю, «велела установить крест, потому, что она была крещённой и хорошо соблюдала веру». Хельги Тощий, напротив, «был очень смешан в вере. Он верил в Христа, но обращался к Тору, прося о стойкости, и выходя в море». Начало активной проповеди христианства Арии связывал с именем Тангбранда, священника из Саксонии. Вероятно, в 997 г. Тангбранд по поручению Олава Трюггвасона прибыл в Исландию, крестил «всех, кто принял веру... убив противостоявших ему двух или трех человек» и вернулся в Норвегию. Новая вера приживалась очень тяжело и по этой причине Исландия дала нам уникальный вариант ранней христианизации. В июне 1000 г., после долгих споров между христианами и язычниками, законоговоритель года Тойгейр произнес со Скалы Закона свою знаменитую речь, закончив ее словами: «Если закон не будет един, то и мира не будет». По его предложению христианство было

признано официальной религией, но некоторые языческие законы сохраняли силу. На альтингге 1000 года был объявлен закон, гласящий. Что «все люди должны быть христианами и должны креститься те, кто не был раньше крещен. Но разрешалось по старому закону выносить детей и есть конину. И люди, если хотят, могут тайком совершать языческие жертвоприношения, но подлежат трехгодичному изгнанию, если это подтвердят свидетели». Боги (Асы и ванны) не подверглись адаптации христианством, и не превратились ни в святых, ни в чертей. Исландцы относились к старым и новым богам как к представителям двух ранних династий:

одна правила в древности, а другая, более могущественная, сменила её и правит ныне. Исландцы перестали с прежней силой чтить прежних богов, поскольку время их прошло, и они уже не были так всесильны [7]. Мягкий вариант христианства практически не изменил организацию исландского общества. По-прежнему существовал Альтинг, на котором первенствовали годи, заменившие капища на храмы. Существенными были изменения лишь в жизни культурной: христианизация открыла исландцам европейскую цивилизацию в значительно большей степени, чем она им была известна до этого.

Литература

1. Сванидзе, А.А. Из ранней истории шведского народа и государства: первые описания и законы / А.А. Сванидзе. – М.: РГГУ, 1999.
2. Роскильльская хроника // Рыбаков, В.В. Хроника Адама Бременского и первые христианские миссионеры в Скандинавии / Б.Б. Рыбаков. – М.: Языки славянской культуры, 2008. – С. 260-262.
3. Цит по: Рыбаков, В.В. Хроника Адама Бременского и первые христианские миссионеры в Скандинавии / Б.Б. Рыбаков. – М.: Языки славянской культуры, 2008. – С. 183.
4. Рыбаков, В.В. Хроника Адама Бременского и первые христианские миссионеры в Скандинавии / Б.Б. Рыбаков. – М.: Языки славянской культуры, 2008.- С. 193.
5. Сага об Олаве Трюггвасоне // Хрестоматия по истории средних веков; Уч. пособие: В 3 т.Т.1 / Ф.М. Адамба, Э.А. Грантовский [и др.]; под ред. С.Д. Сказкина. – М., 1961. – С. 665.
6. Хагланд, Я.Р. Христианизация Норвегии и возможные влияния Восточных церквей / Я.Р. Хагланд. – М., 2004. – С. 259.
7. Казанский, В.О. «Книга об исландцах» Арии Мудрого и история Исландии IX-XII вв. // Скандинавские чтения. 1998. – СПб.: Наука, 1999.

И.С Лихих

БЫТОВАЯ СОЛИДАРНОСТЬ И САМООРГАНИЗАЦИЯ КАК ОСНОВА ИНСТИТУЦИАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В РОССИЙСКИХ УСЛОВИЯХ

Для современного общества характерна тенденция к усложнению его структуры, в которой в последнее время повышается значимость общественных движений и организаций. В условиях дальнейшей демократизации современного

российского общества особый научный интерес представляют общественные движения, которые и выступают одним из главных индикаторов демократии.

Общественные объединения граждан, созданные и зарегистрированные

в соответствии с действующим законодательством, составляют авангард гражданского общества и его институциональную основу, и потому анализ их деятельности и условий, в которых они развиваются, дает представление об уровне участия граждан в жизни общества в целом.

Термин «гражданское общество» введен Аристотелем, который называл гражданским обществом сообщества свободных и равных граждан, связанных между собой определенной формой политического устройства (государство-полис). В XVII-XVIII века гражданское общество противопоставлялось абсолютистско-феодальному государству. В современном значении гражданское общество в широком смысле представляет собой совокупность общественных институтов, непосредственно не включенных в структуры государства и позволяющих гражданам и их объединениям реализовывать свои интересы и инициативы.

Некоммерческие объединения граждан, как формальные, так и неформальные, развивались в России на протяжении последних 15 лет, однако информированность граждан, даже вовлеченных в их деятельность, о существовании подобных институтов остается на очень низком уровне. Более половины россиян ничего не знают и не слышали о деятельности некоммерческих организаций в регионе своего проживания. Лишь менее четверти граждан считают, что в России существуют и развиты независимые организации. В целом отношение граждан к деятельности некоммерческих и общественных объединений остается несформированным.

Гражданское общество проявляет себя в первую очередь благодаря общественной активности своих членов. В настоящее время высок уровень заинтересованности граждан в общественной активности и личное позитивное отношение к общественно активным людям и одновременно уверенность в том, что условий проявить

свою активность для граждан нет.

Общественная деятельность не всегда бывает по-настоящему добровольной, так как людям приходится принимать в ней участие по просьбе или под давлением начальства либо местных властей. Среди мотивов участия в общественной жизни выделяются возможность принести пользу людям и общение с интересными людьми. Лишь немногие рассматривают общественную активность как возможность реализовать собственные идеи и повысить свой социальный статус.

В то же время потенциал укрепления гражданского общества в огромной степени зависит от того, насколько распространены проявления бытовой солидарности и самоорганизации, которые при благоприятных условиях эволюционируют в направлении более развитых форм. Бытовая солидарность и самоорганизация, в отличие от общественной работы, не были скомпрометированы советской практикой и являются привычными и общераспространенными.

Самоорганизация в самом общем понимании означает самодвижение, самоструктурирование, самодетерминацию природных, естественных систем и процессов. Самоорганизация - основной процесс эволюции сложных систем состоящий из необратимых последовательных процессов. Начало изучения данного процесса положил еще Аристотель. Любая макросистема, согласно Аристотелю, допускает отклонения в поведении входящих в неё элементов, но в пределах заданной траектории развития. В конце Средневековья этой же проблемой занимались Френсис Бэкон, Рене Декарт и Людовик Молина введших в понятие самоорганизации термины «свободная воля» и «случай». В начале нового времени идеи самоорганизации восходят к работам Канта, Гегеля, Дарвина, а в 20 веке - Шредингера, Богданова, Винтера, Эйгена, Пригожина и др. Основные научные предпосылки феномена изложены

А.А. Богдановым в «Тектологии». Сама концепция самоорганизации - одно из наиболее ярких многообещающих направлений в научной жизни последнего десятилетия. В основе исследования процессов самоорганизации лежит её междисциплинарный характер и системный подход. В работах по синергетике отмечается универсальность явления самоорганизации, как для живых, так и для неживых систем.

Социальная самоорганизация - основана на общественной социальной программе гармонизации общественных отношений, включающих меняющиеся во времени приоритеты, ценности и законы. Причины, побуждающие процесс самоорганизации, могут быть как внешними, так и внутренними.

Согласно результатам опросов проведенных Государственным университетом высшей школы экономики совместно с Общероссийским общественным фондом «Общественное мнение» в ноябре 2007 года, почти две трети россиян вовлечены в добровольческую деятельность.

Если говорить об участии в деятельности именно некоммерческих организаций, то число таких граждан невелико. Кроме того, число граждан, реально участвующих в деятельности общественных объединений и некоммерческих организаций, значительно различается по регионам России. Этот низкий уровень участия граждан в деятельности общественных объединений связан и с тем, что они не чувствуют в достаточной степени своей ответственности за происходящее.

По мнению властей, главным препятствием для проявления активной гражданской позиции является привычка надеяться на то, что кто-то все сделает за них, безразличие к общим делам, недостаток знаний и некомпетентность. Одновременно опросы показывают, что в сельской местности отношения взаимопомощи выражены сильнее. Среди мотивов, которые могли бы подвигнуть жителей на участие в общественной

жизни, лидирующее место занимают четыре: возможность улучшить качество жизни, благоустроить окружающую территорию; возможность заработать; гарантии того, что эта деятельность принесет результаты; возможность решить проблему, волнующую лично.

Проведенный анализ показывает, что, с одной стороны, участие граждан в общественной жизни остается низким и пока не является нормой жизни, а с другой – даже добровольчество и личная благотворительность не рассматриваются россиянами как гражданская активность.

Анализ структуры гражданского общества за несколько последних лет говорит о том, что доля общественных и религиозных организаций сократилась, а доля других форм – фондов, общественных движений, автономных некоммерческих организаций и некоммерческих партнерств – возросла, в том числе в связи с изменением законодательства. Региональная структура организационно-правовых форм, как и численность некоммерческих объединений по регионам, неоднородна.

Важно заметить, что сегодня финансирование деятельности общественных объединений происходит в основном за счет государства и институциональных доноров, а не средств граждан, и говорить о действительной поддержке объединений со стороны граждан пока рано.

Гражданское общество, по мнению Р. Дарендорфа, является общим знаменателем подлинной демократии и эффективной рыночной экономики. Но чтобы достичь такого качества, необходимы благоприятные условия для становления и развития гражданского общества. В частности, это невозможно как без установленных государством демократических «правил игры» — соответствующих законов, так и без строгого соблюдения государством общепринятых норм и процедур, а также его участия в формировании демократических структур. Вопрос в том, «хочет» ли этого государство, готово ли

оно помогать появлению и усилению своего конкурента — гражданского общества. И желает ли этого само гражданское общество? Готово ли оно взвалить на себя груз ответственности? Современное гражданское общество должно держаться не столько на силе закона, сколько на тонко отработанных, отточенных и согласованных друг с другом нормах человеческих взаимоотношений, а также политической культуре, качестве личности.

Учитывая все вышесказанное, необходимо отметить, что в России только предстоит формировать гражданское общество как разветвленную сеть

взаимозависимых и не зависимых от социального государства общественных отношений и институтов, выражающих волю и защищающих интересы граждан. Вследствие этого необходимо формировать определенный уровень гражданской культуры населения, осознание ценности гражданского общества и понимание необходимости его развития. Возможно, в этих условиях удастся достичь разрешения противоречий между институтами гражданского общества и сильным государством, достичь равновесия двух сил в демократизме.

К.П. Лутова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ В СИТУАЦИИ РАЗВОДА

В настоящее время семья, как и все российское общество, переживает ряд системных трансформаций, что коренным образом влияет на специфику ее жизнедеятельности.

Социально-экономическая нестабильность в обществе во многом обуславливает неустойчивость процесса выполнения семьей своих функций в отношении подрастающего поколения, снижения уровня ее социально-интеграционного потенциала. Это обусловило необходимость рассмотрения специфики особенностей современной семьи, ее кризисов, и определить направления, формы и методы оказания ей необходимой психологической помощи и поддержки в период протекания одного из самых тяжелых кризисов семьи - развода.

Семья – это сложное социальное образование. Исследователи определяют ее как исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малую группу, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью, как социальную необходимость, которая обусловлена

потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения [14, с. 13].

Развод — это прекращение брака путем его юридического расторжения, порядок, условие и правовые последствия которого регулируются Семейным кодексом. С юридической точки зрения развод есть «результат установления судом по требованию одного из супругов того факта, что брак нарушен в совокупности своих отношений, расстроен и потерял смысл как для самих супругов и их родителей, так и для общества»[13, с. 123].

По мнению отечественных социологов, основные условия, предопределяющие развод, — это урбанизация образа жизни, миграция населения, индустриализация, развитие науки, эмансипация женщин.

Взаимоотношения супругов в период развода характеризуются центрацией супругов на эмоциях, связанных с конкуренцией, соперничеством в противовес центрации на эмоциях, связанных с любовью, заботой друг о друге, поддержкой друг друга. Следовательно, возможно возрождение

порушенных эмоциональных связей с целью вывода супругов из предразводного состояния и негативных способов поведения, с ним связанных.

Психологическое консультирование на разных стадиях развода

По мнению Кочюнаса Р. [10], утрата близкого человека случается не только при его смерти, это происходит в результате свершения и других актов гражданского состояния. Развод представляет собой аналогичную ситуацию и порождает схожую динамику переживаний. Развод — это смерть отношений, вызывающая самые разнообразные, но почти всегда болезненные чувства.

Модели прохождения клиентом стадий в ситуации развода:

1. Ситуация отрицания. Первоначально реальность происшедшего отрицается. Обычно человек затрачивает на близкие отношения много времени, энергии и чувств, поэтому трудно сразу смириться с разводом. На этой стадии ситуация развода воспринимается с выраженной защитой, посредством механизма рационализации обесцениваются брачные отношения: "Ничего такого не случилось", "Все хорошо", "Наконец пришло освобождение" и т.п.

2. Стадия озлобленности. На этой стадии от душевной боли защищаются озлобленностью по отношению к партнеру. Нередко манипулируют детьми, пытаясь привлечь их на свою сторону.

3. Стадия переговоров. Третья стадия самая сложная. Предпринимаются попытки восстановить брак, и используется множество манипуляций по отношению друг к другу, включая сексуальные отношения, угрозу беременности или беременность. Иногда прибегают к давлению на партнера со стороны окружающих.

4. Стадия депрессии. Угнетенное настроение наступает, когда отрицание, агрессивность и переговоры не приносят никаких результатов. Человек чувствует

себя неудачником, уменьшается уровень самооценки, он начинает сторониться других людей, не доверять им. Нередко испытанное во время развода чувство отвержения и депрессия довольно долгое время мешают заводить новые интимные отношения.

5. Стадия адаптации. Когда консультант встречается с разведенным клиентом во время одной из вышеназванных стадий, его цель — помочь клиенту "перейти" в стадию приспособления к изменившимся условиям жизни. В тех случаях, когда после развода остается неполная семья, детям тоже нужна поддержка в адаптации к новой ситуации. Такую поддержку может оказать как оставшийся с ними родитель, так и консультант, помогающий матери или отцу преодолеть кризис. [10]

Диапазон проблем, возникающих после развода, довольно широк — от финансовых до ухода за детьми. В разрешении проблем существенное место занимает умение жить без супруга (мужа или жены) и преодолевать одиночество. Неизбежна определенная ломка социальных отношений — приходится привыкать одному (одной) ходить на концерты, в гости. Важно здоровым и приемлемым путем удовлетворять сексуальную потребность. Роль консультанта в этих обстоятельствах может оказаться довольно значительной. Он должен помочь отделить одиночество от уединенности, открыто анализировать отношение к сексу и т.п. [7]

На каждой из вышеназванных стадий, консультанту необходимо использовать техники и методы, которые помогут клиенту прийти к последней стадии — адаптации.

На первых стадиях, как рекомендует автор, от консультанта требуется применение следующих техник: беседы, интервью, наблюдения, диалога, а также слушания. Затем, по мере продвижения клиента в переживаниях по стадиям и, особенно, на стадии депрессии, необходима поддержка и понимание, укрепление уверенности, убеждение и

разъяснения.

На стадии адаптации следует применить информирование клиента, совет, поиск решений и определить алгоритм по разрешению проблемы.

Метод психологического консультирования заключается в оказании помощи клиенту на каждой стадии в преодолении кризиса, оказания поддержки

и приведения к адаптации в новых условиях жизни и в новом социальном статусе [10].

По данным статистики количество разводов в России за минувший год достигло 800 на 1000 заключенных браков, что на 200 больше, чем 10 лет назад. И это свойственно не только нашей стране, но и стало уже мировой тенденцией

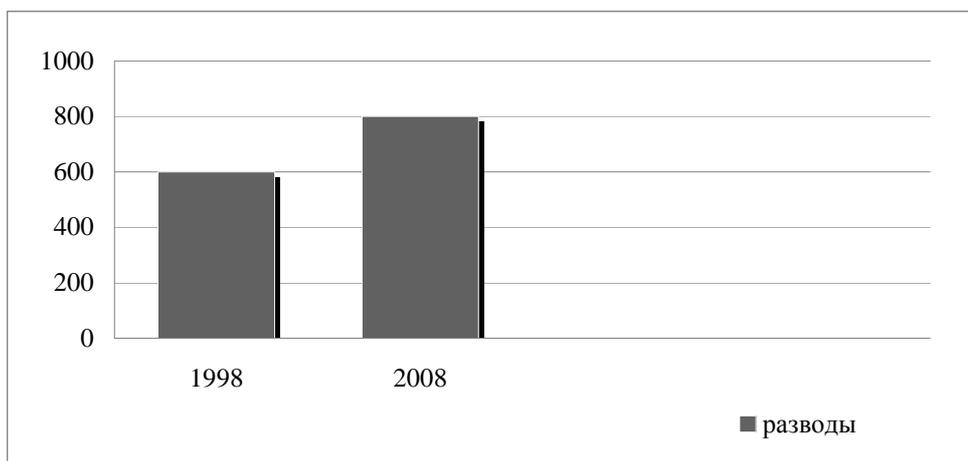


Рис. 1. Диаграмма числа разводов на 1000 заключенных браков по России [<http://psy911.ru>].

По данным Информационного агентства "АМИТЕЛ"

Самый высокий показатель числа разводов на 100 браков в Кемеровской области – 95, Республике Алтай – 92 и Алтайском крае – 88. Самый низкий в Республике Тыва – 31

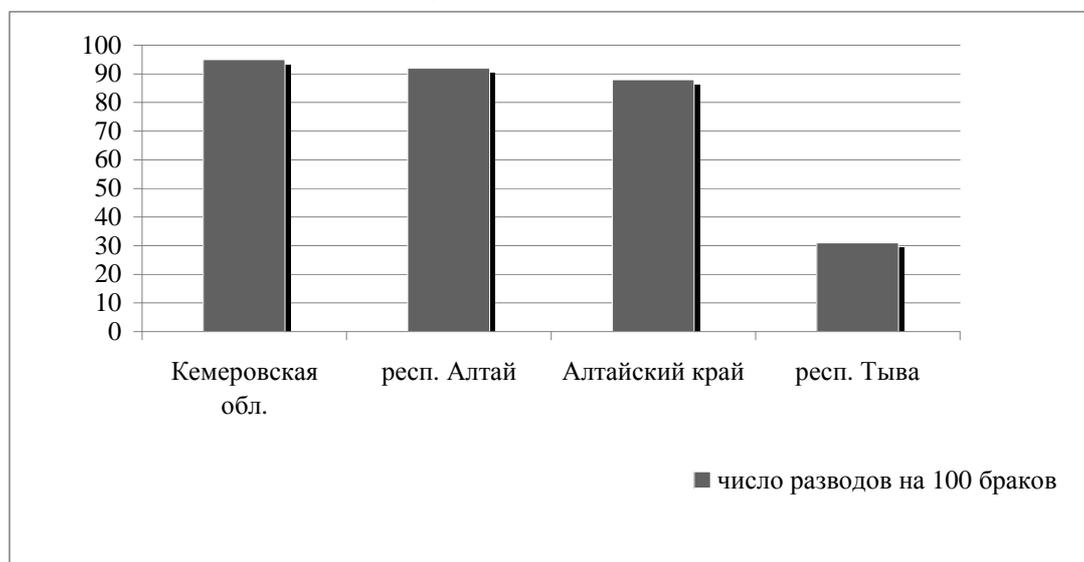


Рис.

2. Диаграмма числа разводов на 100 заключенных браков [<http://www.amic.ru/>].

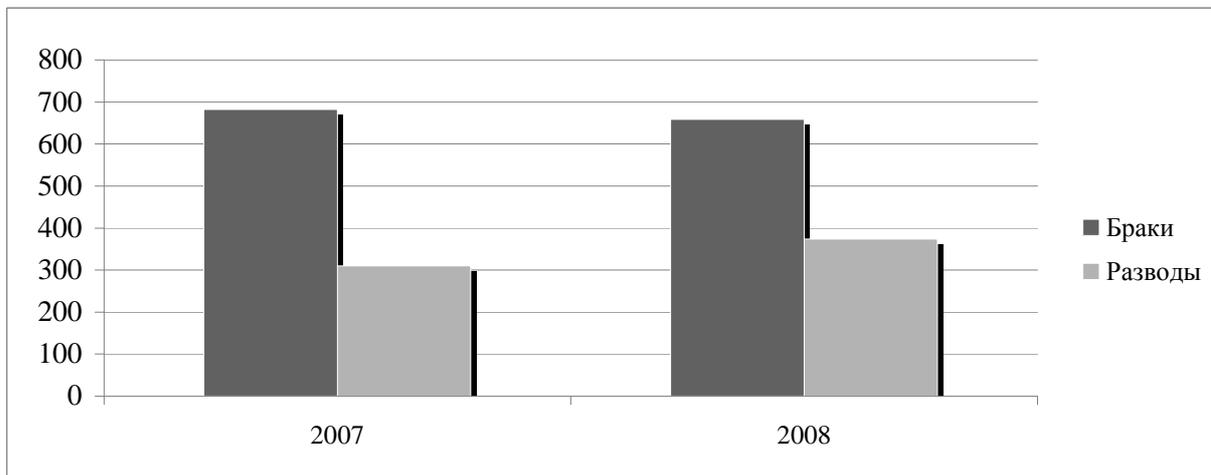
ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЙ ОРГАН ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СТАТИСТИКИ ПО Республике Алтай приводит следующие данные:

Браки и разводы

	Браки	Разводы	на 1 000 человек населения	
			браков	разводов
2002	1743	867	8,6	4,3

2003	1804	840	8,9	4,1
2004	1703	738	8,4	3,6
2005	1772	722	8,7	3,5
2006	1803	800	8,8	3,9
2007	2088	911	10,1	4,4

По данным органов записи актов гражданского состояния г. Горно-Алтайска в 2007 г. было зарегистрировано 682 брака, а расторгнуто – 310. В 2008 г. зарегистрировано 659, расторгнуто



374.

Рис. 3. Диаграмма соотношения числа браков и разводов за 2007-2008 гг. по г. Горно-Алтайску [].

Цифры потрясают и еще раз доказывают, как необходима помощь психологов – консультантов семьям на грани разрыва брачных отношений.

Для работы в данном направлении, можно предложить следующее:

Организовать совместную деятельность органов ЗАГС и психологической консультации;

Или открыть кабинет психолога-консультанта непосредственно в ЗАГСе;

Семьям, решившим расторгнуть брак, при подаче заявления предлагать посетить психолога;

В данной психологической консультации непосредственно организовать работу с каждой семейной парой – выявлять причину конфликта, диагностировать, работать над проблемой с помощью различных методов, упражнений и тренингов;

Помочь семьям сохранить отношения, если это возможно, а если же -

нет, то подготовить ее к достойному, цивилизованному разрыву отношений;

При необходимости организовать постразводные консультации;

А так же необходимо организовывать добрачное консультирование, психологическое просвещение и консультирование людей, заключивших брак.

Но все, же психолог должен стремиться, чтобы помочь людям сохранить семью, сохранить отношения. Нужно и необходимо работать с такими семьями, потому что семья, как главный социальный институт, формирует растущего человека, готовит его стать полноценным членом нашего общества - нашего будущего!

Литература

- 1.Абрамова Г.С. Психологическое консультирование. Теория и опыт. - М., 2000.
- 2.Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование.-

Класс. 2005, -208с.

3.Видра Д. Помощь разведенным родителям и их детям. - М., 2000.

4.Галустова О.В. Психологическое консультирование: Конспект лекций.- М.:А-Приор, 2007, - 240с.

5.Ежова Н. Н. Рабочая книга практического психолога / Н.Н. Ежова. — Изд. 4-е. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 315 с. : ил. — (Психологический практикум).

6.Елизаров А.Н. Психологическое консультирование семьи. - М., 2004.

7.Зайцев Г. Кризисы супружества: причины разрушения брака / Г. Зайцев, А. Зайцев // Семья и школа. - 2001.- 11-12.- С. 28-31.

8.Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб.пособие/О.А. Карабанова – М.:Гардарики, 2007. - 320 с.

9.Колесникова Г.И. Психологические виды помощи: психопрофилактика, психокоррекция, консультирование/ Г.И. Колесникова. – Ростов н/Д:Феникс, 2006. – 350с – (Высшее образование)

10.Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. – М.: Академический проект, 2005. – 463

11.Мастерство психологического консультирования. / Под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родиной. — СПб.: Речь, 2007. — 240 с.

12.Осипова А. А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А. А. Осипова. — Изд., 2-е. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 315, [1] с. — (Справочник).

13.Прохорова О.Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учебное пособие / Под общей ред. В.С. Торохтий. М.: ТЦ Сфера, 2005. — 224 с. — (Учебное пособие).

14.Силяева Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова и др.; Под ред. Е. Г. Силяевой. – 3-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.-192 с.

15.Филиппова Ю. В. Психологические основы работы с семьей. Учеб. пособ./ Институт «Открытое общество». Российское Психологическое Общество. Ярославль, 2003. – 103 с.

Н.Н. Маматова

УСТАНОВЛЕНИЕ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СО СТУДЕНТАМИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Согласно «Концепции модернизации российского образования на период до 2010» сегодня динамично развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью и стремлением к саморазвитию и самореализации.

Поддержка индивидуального развития студента является сутью гуманистической позиции педагога по

отношению к обучающемуся. Она выражается в совместном с ним определении возможностей самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни, а также поиск путей преодоления препятствий, мешающих такому развитию. Средства поддержки могут быть групповыми, обеспечивающими эмоциональный фон доброжелательности, взаимопонимания, сотрудничества. Индивидуальные средства поддержки предполагают диагностику развития, выявление личных проблем и отслеживание процесса социализации

студентов.

Очевидно, что требуется тщательная координация взаимодействия студента и педагога на уровне «субъектно-субъектных» отношений. Однако если на деле мы, преподаватели, будем единолично и жестко определять все параметры учебной деятельности так, как привыкли это делать до сих пор, то не сможем в полной мере выполнить социальный заказ общества на подготовку обучающихся к самостоятельной жизни. Готовность студентов получать профессиональное образование, проявлять потребность к трудовой деятельности и проявлять гражданскую активность сопровождается потребностью взаимодействовать с педагогами, выступающими в роли партнеров, индивидуальных консультантов. Более того, инициативность обучающихся надо не просто поддерживать, но и целенаправленно, последовательно формировать, поскольку самостоятельность и ответственность за результат собственных решений есть звенья единой цепи.

Для педагога становится важным уметь организовать свою профессиональную деятельность таким образом, чтобы научить студентов брать на себя ответственность за самостоятельное решение личностных и учебных проблем. Практика показала, что для такой работы требуется особая профессиональная компетенция, которая характеризует учителя не просто как предметника, но и как менеджера образования, психолога, управленца и реально осуществлять мониторинг учебной деятельности, меняя траекторию его движения по обстоятельствам.

Что же входит в эту особую профессиональную компетенцию? По мнению профессора Дебры Майхил (Университет Эксетера, Великобритания) хорошие знания своего предмета, а также интеллектуальные способности важны, но недостаточны, чтобы быть хорошим педагогом. Главное – это способность учителя оценить свою деятельность и

затем менять ее. Кроме этого она призывает к здравому скептицизму в отношении инициатив государственной политики. Не следует, по ее мнению, пассивно и безропотно принимать все государственные инициативы, также как и не следует отвергать их внедрение. Вместо этого педагогам следует принимать их творчески, критически осмысливая [1]. Другой эксперт, профессор Патриция Бродфут, вице-президент Университета в Глостершире, настаивает, что хороший учитель умеет создать атмосферу взаимного уважения и справедливости в классе и обеспечивает возможности для активного познания [1]. Действительно, пока дети растут и развиваются, на каждом шагу их жизненного пути их нужно хвалить, любить и поощрять. Оказывая такого рода поддержку, мы делаем величайшее из дел – помогаем подростку вырасти в счастливого взрослого, который полностью сможет реализовать свой потенциал. У нас всегда есть возможности привить ему высокую самооценку и позитивные установки, помочь ему осознать и оценить не только собственную уникальность, но и уникальность самого чуда жизни. Любое свидетельство успеха – повод признать и восславить усилия ребенка [2].

Всем известно, что самооценка, самовосприятие, черты характера, инициативность формируются на очень ранней стадии развития человека (усилия школы и семьи в этом направлении желательно координировать более тщательно.) Однако принцип обучения и воспитания успехом также актуален для среднего профессионального образования. Способствуя развитию позитива в жизни подростка, мы помогаем ему действовать в окружающей его среде с большей уверенностью и правильностью. Создание атмосферы «свободы учения» в классе, использование методов, стимулирующих активность ученика и его развитие, смена позиции учителя помогает создать такое обучение, целью которого является развитие личности, ее самосознания, ее самореализации.

Атмосфера «свободы учения» в классе характеризуются тем, что обучающиеся не боятся делать ошибки, свободно обсуждают проблемы, взаимодействуют в учении друг с другом, видят в преподавателе источник опыта, знаний, старшего члена группы.

Одним из необходимых условий создания ситуации успеха на уроке является присутствие атмосферы доброжелательности в классе на протяжении всего урока. Доброжелательность подразумевает не только отношение педагога к обучающимся (улыбка, добрый взгляд, приветливость, мягкие жесты), но формирование и поощрение учеников к выражению расположенности, внимания друг к другу, интерес к каждому.

Кроме того, на уроке необходимо проводить снятие страха, т.е. авансирование обучающихся перед тем, как они приступят к реализации поставленной задачи. Авансировать успех – значит объявить о положительных результатах до того как они получены. Данная операция увеличивает меру уверенности в себе ребенка, повышает его активность и его свободу. Здесь поможет прием персональной исключительности, где основанием служит любое соответствующее предлагаемой деятельности достоинство студента: физическая сила, четкость мышления, оригинальность восприятия, хорошая память, находчивость и т.д.

Ключевым моментом создания ситуации успеха на уроке служит высокая мотивация предлагаемых действий, поскольку мотив является сильнейшим механизмом формирования интереса. Определение мотивации – «вызывать к действию, пробуждать мотивы». Для обеспечения продолжительной мотивации человеку нужно получать ее регулярно.

Еще одно условие создания ситуации успеха на уроке – реальная помощь обучающемуся в продвижении к

успеху. Это скрытая инструкция деятельности, посылаемая студенту для инициирования мыслительного образа предстоящей деятельности и пути ее выполнения. Оценка на таком уроке не производится в целом, она не произносится «сверху», она ставит акцент на деталях выполненной работы.

Данные основы обучения и воспитания необходимы для успешной социализации студентов в образовательной среде, где должен осуществляться процесс соединения качества подготовки выпускников с индивидуальными качествами личности. Следовательно, успешная социализация определяется, с одной стороны, социально-экономическими параметрами жизни общества, а с другой - способностями педагогического коллектива создать эффективные условия, необходимые для успешной социализации (здесь работает принцип обучения и воспитания успехом). Необходимо создавать ситуации успеха на уроке. Несколько слагаемых – атмосфера доброжелательности в классе на протяжении всего урока, снятие страха, высокая мотивация предлагаемых действий, реальная помощь в продвижении к успеху, педагогическая поддержка в процессе выполнения работы, оценивание не в «целом», а акцентирование на деталях выполненной работы – помогут преподавателю в формировании адекватной самооценки и самовосприятия. Практикуемая достаточно регулярно, эта методика может способствовать развитию позитива в жизни обучающихся, помогая им действовать в окружающей их среде с большей уверенностью и правильностью.

Таким образом, педагог создает атмосферу взаимного уважения и справедливости на уроке, обеспечивает возможность «активного познания», мотивирует студентов и делает обучение интересным. Он должен создавать яркие эмоциональные взаимоотношения между учителем и обучающимися.

Литература

1. Baker M. What makes a good teacher? // «English» 1 сентября. – 2008. – 26 января (№6). – С. 3.
2. Кехо Д., Фишер Н. Сила разума для детей / Пер. с англ. П.А.Самсонов. – М.: ООО «Попурри», 2003.

О.А. Попова

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (НА ПРИМЕРЕ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА)

Опыт применения информационных технологий в процессе обучения в сельскохозяйственном колледже насчитывает более пятнадцати лет.

Переход от плановой экономики к рыночной принципиально изменил содержание и перечень дисциплин циклов социально-экономических, общепрофессиональных и специальных дисциплин, но в первую очередь эти изменения затронули знания в области информатики и навыки работы с техническими устройствами. Кардинально изменился за прошедшие года перечень необходимых реальных знаний, навыков и умений, требующихся современному молодому специалисту для успешной конкуренции на рынке труда.

Процесс обучения в колледже направлен на подготовку специалиста, который должен иметь не только базовые, профессиональные знания, но и свободно владеть информационными технологиями, обладать гибким и творческим мышлением для принятия решения.

Студенты учатся жить в информационном обществе: строить информационные модели процессов и объектов, структурировать свои сообщения, владеть навыками использования информационных технологий, у будущих специалистов происходит постепенное формирование информационной культуры: от элементарной грамотности до навыков работы в различных программных средствах, которые, будучи усвоенными, служат средством реализации

индивидуальных творческих замыслов. При этом разноплановое использование новых технологий в колледже позволило существенно повысить качество учебного процесса и профессиональной подготовки специалистов. Умение принимать решения на основе информационных технологий способствует более эффективной деятельности будущего специалиста, а также востребованности и конкурентоспособности колледжа на рынке труда.

Применение информационных технологий в системе образования позволяет совершенствовать учебный процесс. Обучение студентов ведется в комплексной лаборатории «Информационные технологии в профессиональной деятельности», основной задачей которой является обеспечение оптимальных условий для эффективного проведения учебных занятий. Создан сервер колледжа, обеспечивающий работу локальной сети, сети Интернет и электронной почты, укомплектовано два компьютерных класса. Каждый класс рассчитан на 12 мест, что дает возможность студентам работать индивидуально, приобретать умения и навыки. Постоянно обновляется антивирусная база. Все средства компьютерной техники колледжа составляют сетевую структуру информационной технологии и обеспечиваются доступом к глобальным информационным ресурсам.

Эффективность обучения с использованием информационных

технологий определяется качеством обучающих программ, степенью их соответствия особенностям образовательного процесса. [1]

В Сельскохозяйственном колледже компьютерные и информационные технологии широко используются при изучении дисциплин: «Информатика», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Информационные системы управления», «Документационное обеспечение управления», «Компьютерный практикум», «Налоговый контроль», «Организация налоговой системы РФ».

Компьютерные технологии реализуются в направлениях:

- Эффективное использование наиболее распространенных программных средств – Microsoft Word.
- Решение экономических задач с помощью табличного процессора Microsoft Excel.
- Создание базы данных в Microsoft Access.
- Использование мультимедийной техники.
- Использование справочно-правовой системы «Консультант Плюс».

Электронные таблицы Microsoft Excel имеют множество функций, которые можно с успехом использовать. Вот некоторые из них:

- автоматический расчёт больших массивов данных (ограничением является объем оперативной памяти);
- наличие более 400 математических, статистических, финансовых и других функций;
- возможность связывать различные таблицы между собой;
- выбор произвольных форматов представления данных;
- графическое представление данных в виде всевозможных встроенных и созданных пользователем диаграмм.

Электронные таблицы не только автоматизируют расчеты, но и являются эффективным средством для моделирования разных вариантов и ситуаций. Меняя значения параметров,

можно наблюдать за изменением расчётных параметров и анализировать полученный результат. [1]

Степень изучения информационных технологий, а также их применение в процессе обучения различаются по курсам. Практика показывает, что систематическое проведение занятий с компьютерной поддержкой приводит к лучшему усвоению учебного материала, повышает интерес к учёбе, вырабатывает стабильное знание, умения и навыки, позволяет изучить за одно занятие достаточно большой материал и избежать механической записи информации

Использование информационных технологий в определенной мере облегчает работу преподавателей. Преимуществами новых технологий являются удобство и наглядность изложения материала, легкость его перемещения, обновления, возможность быстро найти нужную информацию, а также показать социально-экономические процессы в динамике.

В современном понимании информационные технологии обучения — это педагогические технологии, использующие специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио, видео, компьютеры) для работы с информацией. [2]

Применение информационных технологий позволяет построить диалог динамично, привлечь к участию в нем большую часть студентов, повысить эффективность конечных результатов.

Одним из приемов, позволяющим сделать учебный материал ярким и убедительным, способствующим интенсификации процесса его усвоения, является компьютерная презентация. Эта форма подачи материала уже стала обычной при преподавании дисциплин. Тексты сформированы компактно, материал изложен внятно и образно. Каждый слайд содержит иллюстративный материал и уже отобранную главную информацию, оформленную в виде схем. [3]

Урок преподносится так, чтобы студенты, отталкиваясь от содержания

слайда, могли принять участие в беседе и в обсуждении проблемных вопросов, которые составляют к каждому слайду, информация, воспроизведенная на слайдах, воспринимается быстро и легко, повышается качество обучения. Слайд-фильмы легко редактируются.

В презентациях учебного материала используются элементы:

- графики, таблицы, схемы различных процессов, диаграммы;
- анимация, вставки видеофрагментов, фотографии, рисунки;
- основные понятия и определения, необходимые для изучения.

Студенты всех специальностей закрепляют полученные теоретические знания по многим предметам на практике с

помощью специализированных программ: пакет Microsoft Office, справочно-правовая система «Консультант Плюс», «1С: Предприятие 8.0».

Кроме этого преподаватели в компьютерных классах колледжа проводят тестирование с помощью специальных программ, в которых проводят проверку полученных знаний. Данные программы позволяют быстро выявить допущенные ошибки в тесте, просмотреть правильные ответы, а также оценить тестируемого.

Таким образом, опыт показывает, что уровень знаний, полученных на занятиях, проведенных с применением информационных технологий выше, чем на занятиях без использования компьютерных программ.

Литература

1. Борисова Т.Н., Захарцова Л.М., Кузьмина А.Н., Урашкина Е.К. Применение в учебном процессе компьютерных и информационных технологий // Специалист 2008.-№ 6, С.29.
2. Соколова М.Г., Петухова В.С. Использование компьютерных презентаций при преподавании специальных дисциплин // Специалист 2008.-№ 8, С.24.
3. Леонтьева И.П. Применение информационных технологий // Специалист 2008.-№ 11, С.16.

М.И. Свидерских

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ОБЛАСТИ КРИЗИСНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Социальная работа - это относительно молодая профессиональная деятельность (в России нормативно регламентирована в 1991 году). Поэтому отмечается отсутствие распространенности достаточно эффективных технологий, ощущается недостаток в квалифицированных специалистах по социальной работе, что вызывает необходимость переподготовки и повышения квалификации, которое можно проводить через курсовую подготовку, тренинги-семинары, мастер-классы.

В социальной работе можно выделить инновационные и рутинные

технологии. Если первые базируются на инновационных подходах к решению социальных проблем, то вторые характеризуются, как правило, набором уже устаревших методов и средств, основанных на обыденном сознании, практической смекалке, не отличаются высокой наукоемкостью. Их применение связано обычно с оказанием, нуждающимся людям элементарной помощи, не требующей специальной подготовки, тогда как инновационные технологии требуют дополнительного обучения.

Практика социальной работы

показывает, исследовательская деятельность это подтверждает, что огромная часть кризисного консультирования осуществляется чаще не врачами-психотерапевтами, а психологами и специалистами по социальной работе и даже волонтерами. Данный факт доказывает тезис о том, что кризис это не заболевание, а ситуативное состояние, которое сопровождается повышенной тревогой, напряжением, агрессией и человеку необходима поддержка для позитивного переживания кризиса (это объясняется, скорее, в терминах социальной природы человека, чем в терминах болезни). Следовательно, тому, кто помогает переживающему кризис, не нужно быть психотерапевтом, а процесс помощи не нужно определять как кризисную терапию.

В связи с этим возникает необходимость рассмотрения технологий, которые могут применяться специалистами по социальной работе в кризисных ситуациях или при кризисных состояниях. Кризисное консультирование – это одна из таких инновационных технологий социальной работы, применяемая в этих ситуациях.

Прежде чем рассмотреть консультирование как технологию социальной работы, необходимо определить сам термин «консультирование».

Консультирование – это технология, при которой один человек оказывает помощь другому, используя для этого целенаправленную беседу. Целью консультирования, как технологии, является поиск приемлемого пути решения проблемы, который для клиента может способствовать достижению результата.

Задачами консультирования могут являться:

- диагностика проблемы клиента;
- помощь при анализе ситуации или проблемы;
- анализ последствий действий клиента;
- предоставление информации и разъяснение возможностей для клиента;

- изменение поведения клиента или его отношения к проблеме;

- определение желательных изменений ситуации или решение проблемы.

- совместный поиск путей решения проблемы и разработка дальнейших действий, которые клиент может предпринять;

- содействие на начальном этапе: например, уточнение и получение информации у третьих лиц (других организаций, специалистов).

В учреждениях социального обслуживания могут использоваться несколько видов консультирования:

- консультирование семей (что не рекомендуется в ситуации домашнего насилия);

- групповое консультирование;

- индивидуальное консультирование;

- информационное консультирование;

- консультирование по телефону доверия

То, что кризисное консультирование это именно технология, подтверждает наличие следующих признаков:

- динамичность, состоящая в постоянной смене содержания и форм работы специалиста с клиентом и в эвристическом характере деятельности;

- непрерывность, обусловленная необходимостью постоянно поддерживать непосредственную или опосредованную связь с клиентом и оказывать на него влияние;

- цикличность, проявляющаяся в стереотипном, устойчивом повторении этапов, стадий и процедур при работе с клиентами;

- дискретность процесса, которая заключается в неравномерности воздействия на клиентов с момента определения цели до исполнения решения.

Важно отметить, что кризисное консультирование не является ничего не значащим первичным действием, незначительным, по сравнению с

настоящей психотерапией. Одновременно, кризисное консультирование – это не психотерапия, так как кризис – это не заболевание, а ситуативное состояние, которое сопровождается повышенной тревожностью, напряжением, агрессией и человеку необходима поддержка для позитивного переживания кризиса. То, что такие техники как активное слушание и активная обратная связь используются как психотерапевтами, так и кризисными работниками, не означает, что психотерапия и кризисное консультирование по своей сути совпадают. При кризисном консультировании избегается проникновение в глубокие психологические проблемы, что является прерогативой психотерапии.

В то же время даже специалисты часто испытывают повышенное беспокойство и растерянность при столкновении с различными случаями, кризисными ситуациями. Например, сексуальное насилие, попытка суицида почти всегда вызывают у окружающих тревогу, воспринимаются ими как катастрофа, как что-то необратимое. Кроме того, у специалистов возникают особые трудности, касающиеся того, как разговаривать с клиентом о том, что произошло, чтобы не навредить ему. В силу того, что у консультантов существуют опасения нанести новую травму клиенту в процессе разговора о случившемся, они подчас вообще избегают таких разговоров. В результате многие клиенты, находящиеся в той или иной кризисной ситуации, особенно нуждаются в получении своевременной психологической помощи.

В связи с этим возникает необходимость рассмотрения такой технологии, которая может применяться специалистами по социальной работе, психологами в кризисных ситуациях более детально.

В качестве примера предлагаем мастер-класс «Кризисное консультирование подростков, подвергшихся сексуальному насилию»,

основанный на опыте работы КГУСО «Краевой кризисный центр для женщин» (г.Барнаул). Здесь под термином «подростки» понимаются девочки, так как они чаще подвергаются сексуальному насилию, чем мальчики.

Цель мастер-класса: обучение специалистов по социальной работе кризисному консультированию подростков, подвергшихся сексуальному насилию через демонстрацию опыта работы по данной проблематике.

Задачи:

1. осветить основные принципы кризисного консультирования;
2. отразить специфику кризисного консультирования по теме сексуального насилия;
3. обозначить особенности работы с подростками, подвергшимися сексуальному насилию;
4. продемонстрировать работу со случаем (кейс) КГУСО «Краевой кризисный центр для женщин»;
5. осуществить супервизорскую работу.

Ход мастер-класса.

6. Знакомство, представление Кризисного центра для женщин, ведущей мастер-класс, участников (10 минут).

7. Обозначение основных принципов работы кризисного консультирования «Я рядом» - постоянное оказание поддержки через техники активного слушания; «Безоценочный подход» - принятие личности пострадавшей и ее ситуации без оценки с позиций «хорошо - плохо», «правильно - неправильно» и т.д.; «Анонимность и конфиденциальность» – для консультанта не имеет значения то, как на самом деле зовут пострадавшую, ее точный возраст, образование и другие социальные статусы (она имеет право говорить или молчать о них) и вся полученная информация о пострадавшей остается внутри Центра и является информацией для служебного пользования; «Не давай советы» - принцип помогающий избежать «спасательства», влекущего за собой эмоциональное выгорание и помогающий активизировать

пострадавшую в принятии ее ситуации и поиске решений; «Не подвергай сомнению слова и чувства пострадавшей» - нарушение этого принципа может повлечь за собой углубление посттравматического стрессового расстройства, вызвать агрессию и недоверие со стороны пострадавшей; «Ремонтируй только то, что сломалось» - консультант работает именно по тому запросу, который предъявляет пострадавшая, не ставя диагнозов и не выдвигая гипотез; «Индивидуальный подход» - консультант помогает найти именно то решение, которое подойдет пострадавшей, не используя стереотипных решений.

8. Рассмотрение специфики кризисного консультирования подвергшейся сексуальному насилию. Теоретический блок, включающий в себя понятие сексуального насилия, его виды, мифы в отношении сексуального насилия; практический блок: этапы

консультирования, техники и приемы, применяемые в работе с подростками (45 минут).

9. Рассмотрение особенностей работы с подростками, пережившими сексуальное насилие: психологические особенности, чувства пострадавшей, специфика консультирования пострадавшей, техники, применяемые в работе с подростками (45 минут).

10. Представление случая из практики работы Кризисной линии для женщин: описание хода консультации с комментариями (15 минут).

11. Супервизорская работа (по запросу): выявления затруднений, поиска обобщенного принципа регуляции деятельности, несоблюдение которого порождает проблемы, поиска готового или разработки нового способа разрешения конкретной ситуации – адекватного обобщенному принципу.

И.В. Табакаева

СИСТЕМА РЕГУЛИРОВАНИЯ УРОВНЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КОММУНИКАЦИОННО- ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Для того чтобы решить одну из важнейших задач практической педагогики, необходимо повысить качество обучения студентов. Именно это и обеспечивает применение коммуникационно-информационных технологий. В связи с реформированием образования повышение качества обучения встает на первое место.

Коммуникационно-информационных технологии выступают как специфические средства, позволяющие более качественно и эффективно строить процесс обучения, если рассматривать методический аспект использования коммуникационно-информационных - это одна из лучших форм контроля учебных достижений студентов, а также способ представления результатов

самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Определяя функции коммуникационно-информационных технологий, выделим их значение в период подготовки к экзаменам:

- индивидуализировать весь процесс обучения, обеспечив замечательность содержания учебного материала по педагогике;

- объективизировать проверку и контроль уровня знаний, умений и навыков студентов, повысив мотивацию обучения, давая возможность саморегуляции уровня учебных достижений.

Текущая подготовка к экзамену состоит:

а) перечень ЗУН по каждой теме,

разделу, модулю;

б) индивидуальные задания материалов для подготовки;

с) систематический и последовательный как контроль, так и самоконтроль ЗУН;

д) мониторинг уровня учебных достижений студентов (обязательно с поэлементным анализом).

Итак, построенная система представления ЗУН активизирует студентов:

1) систематически и последовательно изучать учебный материал (как целые, так и отдельные дидактические единицы);

2) повышать ответственность за

результаты усвоения материала, создавая положительный психологический настрой на все виды деятельности;

3) формировать умения, навыки оформления результатов выполненных тестовых заданий.

Для того чтобы выявить уровень учебных достижений студентов, можно применить тест.

Педагогический тест - это инструмент, состоящий из квалитетрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов. [1]

Существует следующая классификация тестовых заданий.

КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

ЦЕЛИ	ПЕД. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗ. ПРОЦЕССОМ	СРЕДСТВА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ
1. тематические	1. обучающие	1. автоматизированные
2. текущие	2. диагностические	2. на бумажных носителях
3. итоговые	3. контролирующие	

Различают тренировочные педагогические тесты:

✓ тест с выбором ответа из предложенных вариантов;

✓ тест на дополнение;

✓ тест на самостоятельное формулирование ответа в свернутом или развернутом виде.

Пример.

А

1. Принципы обучения - это:

а) Исходные правила и закономерности, которые указывают на пути организации познавательной деятельности учащихся.

б) Исходные положения, которые определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы в соответствии с целью воспитания и обучения.

с) Общие закономерности и методы учителя в соответствии с потребностями общественно-экономической формации.

2. Дидактическое правило это:

а) Правило, которое указывает учителю, как следует в практической работе реализовать дидактический принцип. Правило конкретизирует принцип.

б) Правило, которое является выражением всеобщей закономерности, принцип подчинен правилу и вытекает из него.

с) Правило, которое имеет субъективный характер. Учитель в каждом отдельном случае формулирует правило, исходя из своих субъективных суждений. Принцип является продолжением правила.

3. Правило «Как можно чаще используйте вопрос «почему?», чтобы научить учащихся мыслить причинно: понимание причинно-следственных связей – неперенное условие развивающего обучения» относится к принципу:

а) Сознательности и активности.

б) Наглядности.

с) Доступности.

4. Правило «Следите за тем, чтобы наблюдения учащихся были систематизированы и поставлены в отношении причин и следствия независимо от порядка, в котором они наблюдались» относится к принципу:

- а) Научности.
- б) Наглядности.
- с) Связи теории с практикой.

5. Правило «Пользуйтесь проверенной схемой формирования теоретических знаний, т.е. установите объект и предмет (природы и научной теории), изложите основания теории, раскройте инструментарий теории, объясните следствия теории, покажите границы её применения» относится к принципу:

- а) Прочности.
- б) Принцип единства образовательной, развивающей, воспитательной функции обучения
- с) Систематичности и последовательности.

6. Правило «В современном обучении мышление главенствует над памятью. Следует экономить силы учащихся, не растрчивать их на запоминание малоценных знаний, не допускать перегрузки памяти в ущерб мышлению» относится к принципу:

- а) Прочности.
- б) Наглядности.
- с) Доступности.

7. Правила «от легкого к трудному; от известного к неизвестному; от простого к сложному» относятся к принципу:

- а) Сознательности и активности.
- б) Наглядности.
- с) Доступности.

8. Правило «В методах преподавания отражайте методы научного познания, развивайте мышление обучаемых, подводите их к поисковому, творческому, познавательному труду» относится к принципу:

- а) Научности.
- б) Принцип единства образовательной, развивающей, воспитательной функции обучения

с) Связи теории с практикой.

9. Правило «Развивайте, закрепляйте, переносите успехи учащегося в одном виде деятельности на другие: от эпизодического успеха идите к высоким стабильным достижениям» относится к принципу:

- а) Систематичности и последовательности.
- б) Прочности.
- с) Сознательности и активности.

10. Принципы обучения нацелены на осуществление ведущего принципа:

- а) Единства образовательной и развивающей функций обучения
- б) Единства образовательной и воспитательной функций обучения.
- с) Единства образовательной, развивающей, воспитательной функций обучения.

А - задания обучающего характера, можно выполнять с помощью ЭВМ.

Пример.

В

11. Вставьте нужное слово. Принцип ... - это когда ученики осознают цели учения, планируют и организуют свою работу, умеют себя проверить, проявляют интерес к знаниям, ставят проблемы и умеют искать их решения.

12. Вставьте нужное слово. Принцип ... - эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала.

13. Вставьте нужное слово. Принцип ... - требует логического построения, как содержания, так и процесса обучения, что выражается в соблюдении ряда правил.

14. Вставьте нужное слово. Принцип ... - требует, чтобы знания закреплялись в памяти учеников, стали бы частью их сознания, основой привычек и поведения.

15. Вставьте нужное слово. Принцип ... - требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала с точки зрения их реальных возможностей и такой организации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных,

моральных, физических перегрузок.

16. Вставьте нужное слово. Принцип ... - предписывает, чтобы содержание обучения не противоречило объективным научным фактам, теориям, законам.

17. Вставьте нужное слово. Принцип ... - предусматривает, чтобы процесс обучения стимулировал учеников использовать полученные знания в решении практических задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды.

В – задания часто выполняются в автоматизированном режиме, чтобы проверить правила, материал, требующий логического мышления. Применяться может в текущей учебной деятельности, в итоговом контроле ЗУН.

Пример.

С

18. Раскройте соотношение принципов и правил обучения, заполните таблицу:

	общее	отличие
Принципы обучения		
Правила обучения		

19. Из приведенного перечня

предлагаемых принципов обучения выделите общепризнанные, объясните свой ответ:

-сознательность; ободрение; активность; тройственность; оптимизация; наглядность; систематичность; эмоциональность; последовательность; прочность; доступность; научность; связь техники с практикой; планомерность; учет возрастных особенностей; своевременность; действенность; самоконтроль.

20. Дайте краткую характеристику принципов обучения и различных подходов к классификации принципов в учебных пособиях по педагогике.

С - задания выполняются на бумажных носителях. Для того чтобы определить самооценку и оценку результатов, нужно предоставить критерии, при выполнении которых ответ верный, а решение оптимальное.

В зависимости от поставленной цели, эти задания имеют и обучающий, и контролирующий характер.

В соответствии с целями обучения предоставить студентам в текущей учебной деятельности разные виды тестовых заданий, которые способствуют выявлению и закреплению качественных ЗУН - задача преподавателя.

Литература

1. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – М.: Интеллект – центр, 2002.

А.Б. Тадырова

ЛИРИКА ЭЗЕНДЕЙ КУДАЧИНОВИЧА ТОЮШЕВА И БАЙРАМА КУНДУЛЕЕВИЧА СУРКАШЕВА В ЖАНРОВЫХ АСПЕКТАХ ИЗУЧЕНИЯ

В литературоведении существуют разные мнения по поводу жанров лирики. Жанрами нередко называют то, что издавна было принято называть «родами» литературы – эпос, лирику, драму. Но это нарушает давно сложившуюся традицию

называть словом «жанр» не роды литературы, а более частные ее образования. Первым, кто сделал попытку теоретически различить литературные роды, был древнегреческий философ Аристотель.

В современном же литературоведении такие исследователи, как М. М. Бахтин, С. Н. Бройтман, Н. Д. Тмарченко, В. И. Тюпа, М. Л. Гаспаров, Л. Я. Гинзбург, Г. И. Ломидзе, У. Б. Далгат, В. Е. Хализев и др. попытались и разрабатывают вопрос о лирических жанрах. Они останавливаются на своеобразии каждого из них, рассматривают их в историко-типологическом аспекте, заостряют внимание на взаимосвязи фольклора и литературы в плане жанрообразования.

Американские литературоведы Р. Уэллек и О. Уоррен тоже отмечают влияние фольклора на формирование литературных жанров и указывают, что некоторые из них «имеют фольклорное происхождение» [3, С. 66].

В работах критиков, Н. Н. Тобурокова, Р. Г. Бикмухаметова, Г. Д. Гачева, П. Н. Беркова, П. В. Максимовой и др., по поэтике, стихосложению многонациональной литературы, можно найти краткие сведения о развитии того или иного жанра.

Хотя алтайская лирика неоднократно была объектом внимания литературоведов Горного Алтая, пристальное изучение лирических жанров, особенно на рубеже XX - XXI веков, еще до конца не осуществилось.

Г. В. Кондаков в своей работе «Магнитное поле поэта» (1976) коротко останавливается на жанровом своеобразии алтайской лирики. Он отмечает, что «развитие жанров алтайской лирики идет интенсивно, обогащаются и трансформируются традиционные виды лирики (песня, шутка, благопожелание), вводятся под благотворным воздействием русской поэзии новые жанры» [4, С. 126]. Исследователь подразумевает развитие таких жанров, как романс, элегия, послание, посвящение, пародия и т.д. в национальной литературе 60 – 70-х годов XX века.

В работах В. И. Чичинова и С. С. Каташа в основном рассматривалось влияние фольклора на развитие алтайской лирики.

Н. М. Киндикова в своих монографиях, рассматривая эволюцию многих лирических жанров (песен, гимнов, од и т.д.), отмечает, что их истоком является устное народное творчество и древнетюркские памятники.

В одной из работ (1994) наряду с лирикой других поэтов исследователь коротко останавливается на поэтике лирических произведений *Байрама Кундулеевича Суркашева и Эзендей Кудачиновича Тоюшева*. Целью же нашей работы является рассмотрение жанров лирики поэтов *по трем направлениям*:

- 1) признаки устного народного творчества;
- 2) влияние других литератур;
- 3) новаторство поэта.

В древнетюркских памятниках и фольклоре заложены зачатки таких жанров, как песня, гимн, благопожелание, плач и т.д. В лирике многих поэтов часто встречаются стихи-песни, жанр которых мы определяем по ритмике, по стилю. Жанр некоторых из них точно указывается самим автором. Так, в творчестве Э. Тоюшева и Б. Суркашева встречаем *стихи-песни*. Например, стихотворение Э. Тоюшева «На рассвете» по ритмике, стилю, мелодике относится к этому жанру:

Завернулась дорога во тьму,
Не слышен мне конский топот.
Откуда доносилась песня,

Теперь там покой и молчание...
(Здесь и далее подстрочный перевод наш – Т. А.)

Также песнями являются такие стихи, как «Лик месяца в облаке».

Жанр некоторых стихотворений авторы сами указывают в названии. Так, у Б. Суркашева «Песня Сай-Солон», «Златорогая луна» (Песня юноши), у Э. Тоюшева – «Песня солнца», «Ожидание» (Песня).

Стихотворения в форме *благопожелания*, где лирический герой благословляет народ, родину или просит о чем-то божеств, встречаются у обоих поэтов. У Б. Суркашева оно называется так же как и сам жанр:

Хан-Алтай! Дай мне силы!..

Помножь мой народ!..

Благослови мой язык!..

Отметим, что данное стихотворение походит на *бакирский мунажат* (истоки в фольклоре), где лирический герой обращается к богу с мольбой.

У Э. Тоюшева стихотворение «Сердце бьется» написано в жанре благопожелания:

О, Бог, благодарю (*дословно: «голова тебе» - искренняя благодарность*)

Этот свет,

Мой народ.

За судьбу,

За мысли и думы,

Кайракан (*Бог*), благодарю!

Кроме этого, в жанре благопожелания написаны «Судьба, тебя благодарю», «Хан-Алтай, благослови».

В жанре *плача*, основным признаком которого является причитание, горечь, трагизм, у Б. Суркашева написаны стихотворения «Плач Сай-Солон», «Мой плач»; у Э. Тоюшева – «Плач старого кедра»:

Человек, что же ты не задумываешься,

Человек, что же ты никак не остановишься!

Весь лес истребил,

И не успокоишься!

Корни свои изрубил – чего не хватило?!

Что с тобой? Смотри, не продавайся!..

Также в творчестве Б. Суркашева находим стихи и в жанре *поучений* – «Желание ребенка чисто, дорого»:

Ребенок может быть и непослушным.

Иногда вы не захотите приласкать его...

Не бейте ребенка – это зря,

Он чист, в нем нет плохого...

Из жанров фольклора *шутки* тоже встречаются у Б. Суркашева. Иногда автор указывает на жанр в названии стиха или же это ясно по самому названию: «Ночное путешествие» (Шутка), «Как я пополнил», «Неправильные рога».

Каждая литература подвергается

влиянию других литератур. Это сказывается на творчестве писателей. Данный процесс заметен и в лирике Э. К. Тоюшева и Б. К. Суркашева именно в жанровом отношении. Так, у обоих поэтов встречаются стихотворения в жанре *посвящения*. Названия стихотворений позволяют сразу определить их жанр: Э. Тоюшев «Поля Талду», Б. Суркашев «Марьины коренья», «Хабаровка (Улегем)», «Моя дочь».

Много стихотворений в жанре *послания*, где лирический герой обращается кому-то или чему-то, высказывается и где значительное место занимают психологизация и драматизация. В лирике Б. Суркашева это такие стихотворения, как «Русской матери Степановой Епистемии Федоровне», «П. Самыку», «Погибшему на фронте отцу», «Берегите поэтов» и др., у Э. Тоюшева – «Дочери», «Поэту», «Моему дитя», «Землякам», «Человек, будь человеком», «Не верь, мой друг», «Смейся, дитя мое» и др.

Лирические произведения Э. Тоюшева «Лунной ночью» и «Скучая по тебе» мы отнесли к *романсам*. Чувствуется напевность, мелодичность в каждой строфе. У Б. Суркашева – «Черноглазая»:

Черноглазой милой

Хочу дарить любовь.

Милой с родинкой

Есть слово дорогое...

Встречаются такие лирические произведения, где лирический герой размышляет на философские темы. В жанре *думы* написаны «Азия» Б. Суркашева и «Дума-вопрос» Э. Тоюшева.

«*Реалистическая поэзия*» турецкого поэта Н. Хикмета наблюдалась в лирике П. Т. Самыка. Он был другом Хикмета, переводил его и потом написал ряд стихотворений в стиле своего друга. Позже этот процесс исследовал Г. В. Кондаков назовет «*прозаизацией лирики*», где стихи имеют краткий сюжет, основанный на реальных событиях. Теперь, как видим, «прозаизация лирики» отмечается не только у П. Самыка, так как такие стихотворения встречаются и у Б.

Суркашева («Праздник в тайге», «Чике-Таман», «Сын мой ошибается так же, как и я», «Эл-Ойын»), и у Э. Тоюшева («На мельнице», «В стане»). Все они имеют краткий сюжет, повествуют о каком-то случае. Например, отрывок из стихотворения «Праздник в тайге» Б. Суркашева:

Первые лучи красного солнца
Встретил я с возгласами.
«Здесь, здесь орешки!» -
Кликнул брата своего...

Из европейской литературы в творчестве Б. Суркашева встретим *эпиграмму*, жанр стихотворения автор определяет сам в названии – «Эпиграмма удобна...». Признаки жанра налицо: сатирическое стихотворение, где осмеиваются отрицательные черты характера человека в современном обществе:

Пусть наступит утро -
Всех возьму на мушку.
Пусть на меня сердятся –
Лицо его нипочем...

Среди лирических произведений Б. Суркашева мы отметили, что стихотворение «Чанкылдай» написано в жанре *арабской хиджы*, где осмеивается конкретное лицо:

Отправляют его на тяжелую работу
–
Он стонет: «Я болен».
Выпьет он горькой воды –
Как медведь силен...

Каждый писатель оставляет после себя какое-то наследие, так как он вводит в литературу что-то новое, влияет на ее развитие. Новаторства есть и в творчестве Б. К. Суркашева и Э. К. Тоюшева. Каждый из них ввел в литературу свои лирические жанры. Так, у Б. Суркашева стихотворение «Напиши мне, милая», как мы определили, написано в жанре *просьбы*. Лирический герой просит, умоляет свою возлюбленную написать ему письмо:

Ты напиши мне, милая.
Я к тебе приду с открытой душой
И с нежной любовью...
Стихотворения «В будущем» и

«Слово-сутра» похожи на *предсказания* в фольклоре:

В будущем люди на земле
Будут удивляться нам...
Читая нас, будущие поколения
Будут тайно завидовать нам...

Жанр ряда стихотворений поэт сам называет: «*Стихотворение-скороговорка*», которое составляет набор бессмысленных, но с чередующимися буквами слов, которые предназначены для детского возраста с целью развить произношение того или иного звука.

Стихотворение «Осень» автор называет *эюдом*, где дается отрывок описания осеннего пейзажа:

Окрыленные листья
Падают на землю легко
Золотисто-желтые березы
Облысели быстро...

Другое стихотворение Б. Суркашев называет «*Подражание Роберту Бернсу*»:

Ты где? Ты где?
Откликнись, откликнись.
Согрей мое сердце
Своей нежностью.
Ай, как холодно!..

Также в лирике Б. Суркашева встречаются и четверостишия, подобные лирическим миниатюрам Ш. П. Шатинова, Б. Я. Бедюрова, Б. У. Укачина, А. Я. Ередеева.

Новаторство в жанровом отношении в творчестве Э. Тоюшева тоже своеобразно. Жанр стихотворения «День чабана» в скобках определено поэтом как *описание*:

Собрав свои звезды,
Засветлело утро,
Солнце спотыкаясь,
Выглянуло из-за гор...

У Э. Тоюшева есть стихотворения, написанные в форме *диалога*, где порой в устах лирических героев слышна бытовая, разговорная речь:

- При перекочевке потеряли коня,
Где он может быть?
Вы случайно не видели?

- А как он выглядел, какой масти?..
Нельзя не отметить и *сказку* про двенадцать месяцев года («Двенадцать

братьев с одной шапкой»), написанную в *форме стиха*.

Таким образом, если рассмотреть лирику Б. К. Суркашева и Э. К. Тоюшева по трем вышеназванным направлениям, то в их творчестве часто встречаются стихотворения, написанные в жанре благопожелания, башкирского мунажата, истоки которого лежат в фольклоре, шутки, песни, плача, наставления, обращения, призыва.

Особое место занимают жанры из других литератур: посвящение, послание, романс, дума, эпиграмма, арабская хиджа, «реалистическая поэзия» Н. Хикмета.

Новаторство поэтов заключается в

Литература

том, что они ввели такие лирические жанры, как описание, предсказание, просьба, стихотворение-скороговорка, этюд, подражание, диалог, содержащий бытовую речь, сказка, написанная в форме стихотворения.

Рассмотрев лирику Э. К. Тоюшева и Б. К. Суркашева в жанровом аспекте, сделаем вывод о том, что некоторые из жанров продолжают традиции устного народного творчества, иные оттолкнулись или подверглись прогрессивному влиянию других литератур, и еще одна группа интересных жанров создана пером самих поэтов.

1. Киндикова, Н. М. Поэтика современной алтайской лирики [Текст] / Н. М. Киндикова. – Горно-Алтайск, 1994. – 112 с.
2. Киндикова, Н. М. Алтайская литература в контексте тюркоязычных литератур Сибири [Текст] / Н. М. Киндикова. – Горно-Алтайск, 2001. – 204 с.
3. Кондаков, Г. В. Магнитное поле поэта [Текст] / Г. В. Кондаков. – Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1976. – 152 с.
4. Уэллек, Р., Уоррен, О. Теория литературы [Текст] / Р. Уэллек, О. Уоррен. – М.: Прогресс, 1978. – 325 с.
5. Суркашев, Б. К. Солоныны туженгеним / Радуга во сне [Текст] / Б. К. Суркашев. – Горно-Алтайск, 1968. – 80 с.
6. Суркашев, Б. К. Туулар – менин кабайым / Горы – моя колыбель [Текст] / Б. К. Суркашев. – Горно-Алтайск, 1980. – 112 с.
7. Суркашев, Б. К. Сай-Солон кожоны / Песня Сай-Солон [Текст] / Б. К. Суркашев. – Горно-Алтайск, 1990. – 265 с.
8. Суркашев, Б. К. Арчын жытту Алтай / Алтай, где пахнет можжевельником [Текст] / Б. К. Суркашев. – Горно-Алтайск, 2000. – 400 с.
9. Суркашев, Б. К. Илби / Мираж [Текст] / Б. К. Суркашев. – Горно-Алтайск, 2005. – 144 с.
10. Тоюшев, Э.К. Сындар / Вершины [Текст] / Э. К. Тоюшев. – Горно-Алтайск, 1969. – 66 с.
11. Тоюшев, Э.К. Яныс борукту он эки карындаш / Двенадцать братьев под одной шапкой [Текст] / Э. К. Тоюшев. – Горно-Алтайск, 1974. – 28 с.
12. Тоюшев, Э.К. Муркутту / С беркутом [Текст] / Э. К. Тоюшев. – Горно-Алтайск, 1975. – 112 с.
13. Тоюшев, Э.К. Кардын жолы / Дорога снега [Текст] / Э. К. Тоюшев. – Горно-Алтайск, 1981. – 64 с.
14. Тоюшев, Э.К. Алтын-Казык / Полярная Звезда [Текст] / Э. К. Тоюшев. – Горно-Алтайск, 1989. – 96 с.
15. Тоюшев Э.К. От-Очок / Огонь в очаге [Текст] / Э. К. Тоюшев. – Горно-Алтайск, 1998. – 272 с.
16. Тоюшев Э.К. Туу жанылга / Эхо гор [Текст] / Э. К. Тоюшев. – Горно-Алтайск, 2004. – 144 с.

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ВОЕННОГО КОМИССАРИАТА

Система государственной власти страны с давних пор вызывает (и будет еще долго вызывать) интерес исследователей. Среди ее актуальных проблем особое место в последние годы занимают вопросы реформирования органов управления. Так как реформы вносят изменения и коррективы в саму систему государственной власти, а военный комиссариат является частью органов государственной исполнительной власти. И занимает одно из ведущих мест в системе правоохранительных органов, поскольку выполняет функции: учета военнообязанных запаса и допризывных возрастов, проведение очередных призывов и призывов по мобилизации, организация поставки в армию по мобилизации транспорта, обеспечение мероприятий штаба военного округа по вневойсковой подготовке трудящихся, проведение различных сборов.

Научное исследование периода становления военного комиссариата в системе исполнительной власти является одной из весьма слабо освещенных проблем. Практически во всех правоотношениях, возникающих в сфере исполнительно-распорядительной деятельности военных комиссариатов, выступает уполномоченный государством орган - военный комиссариат. При этом в разработке военно-правовой тематики наметился явный недостаток - права и обязанности и необходимая деятельность лиц, описаны весьма подробно, а административно-правовое положение, полномочия, функции и структура военных комиссариатов почему-то считаются «внутренними» вопросами военного ведомства, не представляющим большого интереса. Однако нельзя не отметить весьма важную роль военных комиссариатов, как в развитии, так и осуществлении ряда существенно, важных

государственных вопросов оборонного характера, так и в подготовке проектов отраслевых нормативно-правовых актов. От того, насколько совершенным будет организационная структура и функциональная компетенция военных комиссариатов, а также стоящие перед военными комиссариатами цели и задачи будут отвечать требованиям сегодняшнего дня, насколько эффективно они осуществляют свою практическую деятельность. От их деятельности во многом будет зависеть состояние и развитие всей оборонной деятельности страны, защищенность ее политических интересов, и, конечно же, интересы граждан.

2 сентября 1918 г. был создан - Революционный военный совет. Была введена должность главнокомандующего всеми вооруженными силами. Региональные Реввоенсоветы состояли из нескольких ответственных работников и командующего данным войсковым объединением. В их функции входили вопросы боевой подготовки, культурно-воспитательной работы, материального обеспечения, медицинского обслуживания, сохранения и укрепления революционной законности и правопорядка. Вопросы рассматривались и решались реввоенсоветами коллегиально. В его состав вошли: народный комиссар по военным и морским делам Л.Д. Троцкий, И.Н. Смирнов и К.Х. Данишевский. А руководство армией реввоенсовет осуществлял через главнокомандующего и его рабочий органом был полевой штаб. С момента организации Реввоенсовета ему были переданы функции упраздненного Высшего военного совета и вошли в подчинение органы Наркомвоена.

Полномочия, задачи, права и обязанности РВСР были определены специальным государственным

документом «Из приказа Реввоенсовета республики о начале своей деятельности» от 6 сентября 1918 г. [1.с.283.].

Вскоре, однако, стало очевидным, что Реввоенсовет не в состоянии решать политические и экономические проблемы превращения страны в единый военный лагерь. Поэтому на исходе ноября 1918 г. Центральный комитет РКП (б) сделал вывод о необходимости создать орган, который подчинит себе все существующие комиссариаты и поставит страну на военные рельсы.

Коммунистическая партия и Советское правительство нашли разрешение этой проблемы путем создания новой системы местных органов военного управления в виде комиссариатов по военным делам. Данная система введена была декретом Совета Народных Комиссаров от 8 апреля 1918 г. «Из декрета Совета Народных комиссаров об учреждении волостных, уездных, губернских и окружных комиссариатов по военным делам», подписана председателем СНК - В.И.Лениным [2. с.286.]. Согласно декрету, комиссариаты по военным делам создавались «для проведения в жизнь мероприятий по учету годного к военной службе населения, его призыву, формированию вооруженной силы Российской Советской Республики, обучению поголовно всех рабочих военному делу, управлению войсками». К военным комиссариатам переходили функции военного управления на соответствующей территории, которые раньше принадлежали военным отделам Советов. Однако это не означало, что военкоматы полностью выводились из сферы влияния Советов. Военные комиссары организовывались советами, продолжали работать под руководством местных партийных и советских органов.

Военный комиссариат был сформирован в апреле 1918 г. В этом же году Н.И. Подвойский назначен первым народным комиссаром по военным делам [3. с.16.].

Создавая военные комиссариаты, местные советы, прежде всего, подбирали

и назначали руководящих работников из числа партийных. О подборе кадров военных комиссаров постоянно заботился Центральный Комитет Коммунистической партии. Для руководства деятельностью военных комиссаров 8 апреля 1918 г. было создано Всероссийское бюро военных комиссаров. Летом 1918 г. для руководства партийными организациями и партийно-политической работой создаются политические отделы.

Военные комиссары наделялись большими полномочиями. Они являлись непосредственными политическими представителями Советской власти в армии. Личность их была неприкосновенна. Военные комиссары участвовали во всей деятельности командиров, вместе с ними принимали рапорты, донесения, подписывали приказы, на них также возлагались задачи политической пропаганды и просвещения армии, воспитание революционной дисциплины и организованности.

С 1919 г. в частях Красной Армии появилась должность политрук - заместитель командира по политической части. Политруки исполняли роль комиссаров в нижних звеньях армейского управления, на уровне роты и ниже, и не имели настолько больших полномочий, как комиссары подразделений. Фактически политруки выполняли функции младших командиров подразделений, вели политико-воспитательную работу, а также и выполняли часть административных функций.

Воспитателями и руководителями военных комиссаров являлись В.И. Ленин и И.В.Сталин. По указаниям и под непосредственным руководством И.В. Сталина в октябре 1919 г. была разработана «Инструкция для комиссара полка в действующих частях». «Комиссар полка, говорилось в инструкции, - является политическим и нравственным руководителем своего полка, первым защитником его материальных и духовных интересов. Если командир полка является главою полка, то комиссар должен быть отцом и душою своего полка». Данный

документ послужил основой для дальнейшей деятельности военного комиссариата и всей партийно-политической работы в войсках и войсковых частях [4. с. 7-8].

Современный этап формирования системы военных комиссариатов начинается с принятия в 1996 г. Федерального закона "Об обороне", закрепившем принципиально новый подход к понятию системы органов военного управления в Российской Федерации [С.52.]. В формировании правовой основы, системы военных комиссариатов, большое значение имеют положения части 1 статьи 78 Конституции Российской Федерации, устанавливающие, что федеральные органы исполнительной власти для осуществления своих полномочий могут создавать свои территориальные органы и назначать соответствующих должностных лиц. Выделяются несколько основных направлений в их деятельности:

- военно-мобилизационное;
- военно-учетное;
- военно-призывное;
- социальное;
- справочно-информационное.

Таким образом, образование

военных комиссариатов сыграло огромную роль в обеспечении перехода к всеобщей воинской повинности, в строительстве массовой постоянной регулярной армии. Для создания массовой регулярной армии был осуществлен переход к всеобщей воинской повинности, местные советы продолжали использовать для увеличения количества войск, также и принцип добровольческого набора.

Военные комиссары сыграли огромную роль в укреплении армии, в повышении боеспособности войск, улучшении партийно-политической работы, и это явилось одним из важнейших условий использования преимуществ нашей армии.

Учитывая опыт прошлого в настоящее время необходимо уделять внимание идеологической работе военных комиссаров с целью укрепления Вооруженных сил Российской Федерации.

В свое время В.И. Ленин высоко оценивал деятельность и роль военных комиссариатов, утверждая что «без военкома мы не имели бы Красной Армии» [5. с.154].

Недаром звание «комиссар» и поныне является символом верности и преданности Родине.

Литература

1. Из истории гражданской войны в СССР. Т.1. М., 1960.С.283.
2. Из истории гражданской войны в СССР. Т. 1. М., 1960.С.286.
3. Степанов Н.Т. Подвойский Н.И.-М.: Молодая гвардия, 1989.С.16.
4. Сталин. И.В. Краткая биография жизни. 2 изд. М., 1950. С. 7-8.
5. Ленин В.И. т. 31. С. 154.

Д.А. Терентьева

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ - ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА

Безопасность жизни и деятельности – насущная потребность человека и необходимое условие устойчивого развития цивилизации. Однако, мы видим, что в XXI веке мир не стал безопаснее. Увеличение частоты проявления

разрушительных сил природы, числа промышленных аварий и катастроф, опасности социального характера, отсутствие навыков правильного поведения в различных угрожающих и чрезвычайных ситуациях актуализируют

необходимость поиска механизма для формирования у населения сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих. Специалистами разных научных направлений отмечается, что таким механизмом является образование. Но крайне важно понимать, что процесс обеспечения безопасности жизнедеятельности не сводится только к формированию у людей простой совокупности знаний и умений. Необходимо эффективное управление безопасностью человека, общества и государства через социальную сферу, согласованное поведение людей и четко регламентированные социальные нормы – законы, правила, традиции, науку, политику. Важно, чтобы обеспечение безопасности стало приоритетной целью и внутренней потребностью человека, общества, цивилизации. Для этого необходимо формирование и развитие нового мировоззрения, т.е. системы идеалов и ценностей, норм и традиций безопасного поведения, целостной культуры безопасности [1].

Несмотря на определенную практическую деятельность в этом направлении само понятие «культура безопасности» сравнительно молодое. Поэтому требуется его семантический анализ, а также установление основных составляющих, в рамках которых и должно осуществляться формирование культуры.

Культура – это, вероятно, одно из самых неоднозначно определяемых понятий. Понятие «культура» прошло довольно длительный путь исторического развития. Это понятие латинского происхождения и первоначально обозначало «возделывание», «культивирование» почвы человеком [2]. Толковый словарь русского языка, например, фиксирует шесть его основных значений и несколько их оттенков: «1. Совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни... 2. Уровень... достижений в определенную эпоху у какого-либо народа или класса

общества... Уровень, степень развития какой-либо отрасли хозяйственной или умственной деятельности... 3. Просвещенность, образованность, начитанность... Наличие определенных навыков поведения в обществе; воспитанность. Совокупность условий жизни, соответствующих потребностям просвещенного человека... 4. Разведение, выращивание какого-либо растения; культивирование... 5. Разводимое, культивируемое растение... 6. Микроорганизмы... выращенные в лабораторных условиях в питательной среде».

Известный культуровед академик Рождественский Ю.В. приводит следующее определение:

«Культура – деятельность, служащая устойчиво-продуктивной жизни общества за счет отбора, систематизации, хранения, изучения и организации использования правил и прецедентов деятельности [1].

Обобщая многочисленные определения, можно сделать вывод о том, что под «культурой» понимают:

- задел, наследие, уровень развития;
- стереотип, модель поведения;
- деятельность по преобразованию действительности.

В указанных дефинициях культура представляется не только как «застывшее» явление, но и как процесс.

При характеристике культуры как процесса говорят о преобразовывающей силе, на которую можно влиять, регулировать. Течение данного процесса зависит от предыстории (наработок, опыта предыдущих поколений) и технологии его реализации (выработанной, устоявшейся модели поведения).

В связи с этим под культурой понимается процесс преобразования действительности в соответствии с уровнем развития и стереотипом поведения личности, социальной группы, общества в целом.

Теперь обратимся к понятию «безопасность». Во многих случаях в

психолого-педагогической литературе, в публикациях по проблеме безопасности жизнедеятельности понятие «безопасность» вообще никак не определяется. Такого рода подход не случаен, поскольку слово «безопасность» является одним из наиболее широко используемых в повседневной жизни обыденных понятий. В научной, учебной и методической литературе понятие «безопасность» нередко раскрывается посредством противопоставления данной категории понятию «опасность» (в самом общем виде безопасность – это отсутствие опасности), содержание которого, в свою очередь, обычно проясняется при рассмотрении опасных и вредных факторов жизнедеятельности, характеристики опасной ситуации, экстремальных условий и т.д. Соответственно под безопасностью понимается отсутствие в среде обитания и в самом человеке вредных и опасных факторов жизнедеятельности. В случае наличия таких факторов безопасность обеспечивается мерами защиты, профилактики (техническими, экономическими, правовыми и т.д.) и за счет готовности человека к самостоятельному предвидению, профилактике, преодолению, минимизации и устранению последствий ущерба от вредных и опасных факторов [3].

Признаками безопасности человека в учебной и научно-методической литературе называются:

- состояние среды обитания, при котором с определенной вероятностью исключено причинение морального, материального, экономического или физического ущерба человеку;
- мера защищенности организмов от внутренних и внешних опасностей (средство оценки уровня риска, защищенности);
- система мер защиты человека и среды обитания от опасностей (средство обеспечения защищенности, профилактики рисков);
- состояние, при котором риск

сведен к объективному минимуму;

- степень защищенности человека, его способность обеспечивать личную безопасность, сознательно снижая степень риска, связанного с деятельностью.

На основе выявленных в науке свойств культуры и вышеназванных признаков понятия «безопасность» сформулируем определение культуры безопасности.

Культура безопасности – социальный процесс, направленный на реализацию таких условий существования и деятельности людей, социальных групп, общества в соответствии с уровнем их развития и стереотипом поведения, при которых значения всех рисков не превышают допустимых значений.

Культура безопасности напрямую связана со всеми сторонами жизни человека, со всеми аспектами человеческого бытия, находит проявление в хозяйственной, трудовой, нравственной, политической, правовой, экологической и других сферах жизни [4]. Можно без преувеличения заявить о формировании культуры безопасности как приоритетной задачи образования в XXI веке, нацеленной на содержательные, морально-нравственные, духовные и интеллектуальные аспекты цивилизационного сотрудничества.

Процесс формирования культуры безопасности должен иметь всеобщий, непрерывный и комплексный характер.

Всеобщность предполагает повышение культуры всех групп населения, независимо от возраста, национальности, рода деятельности, семейного положения, места жительства, вероисповедания. Непрерывность связана с поэтапным воздействием на человека на протяжении всей жизни, начиная с детского возраста. Комплексность характера заключается в привитии правил безопасного поведения в условиях воздействия спектра всех возможных опасностей современного мира [1].

Но мы должны не только воздействовать на формирование мировоззрения людей в области

безопасности, но и оценивать результаты этого влияния. Поэтому необходимы социологические исследования по проблемам КБЖ, эффективное использование их результатов в практической работе при определении основных направлений формирования КБЖ.

Мы должны сконцентрировать силы на решении важнейших проблем – формировании культуры безопасности жизнедеятельности населения, духовно-

нравственном и патриотическом воспитании молодежи, повышении сплоченности общества для защиты от природных, техногенных и иных опасностей. А сделать мы это можем при помощи комплексных и скоординированных действий органов государственной власти и местного самоуправления, общественных организаций, научных и педагогических сообществ.

Литература

1. Цаликов, Р.Х. Культура безопасности жизнедеятельности как системообразующий фактор снижения рисков чрезвычайных ситуаций [Текст] / Р.Х.Цаликов // Основы безопасности жизни. – 2008. - №4. – С.9 – 13.
2. Ерасов, Б.С. Социальная культурология [Текст] / Б.С.Ерасов. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 591 с.
3. Мошкин, В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников: Монография [Текст] / В.Н.Мошкин. – Барнаул: Издательство БГПУ, 2002. – 318 с.
4. Гафнер, В.В. Курс "Культура безопасности жизнедеятельности" в общеобразовательных учреждениях Свердловской области [Текст]/В.В.Гафнер //ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2006. – №10. – С. 3–5.

М.В. Тойлонов

СПАСЕНИЕ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ЭВАКУАЦИЯ УЧЕНЫХ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Перестройка форм работы, в связи с началом войны, и уточнение тематики научных работ проходили одновременно с эвакуацией научного потенциала в тыловые районы страны.

Накануне войны большинство крупных научных центров находилось в западных районах РСФСР, на Украине, в Белоруссии. Так, в РСФСР, на Украине и в Белоруссии в 1940 г. насчитывалось 83,5 тыс. научных сотрудников из 98,3 тыс. научных сотрудников СССР [1]. С началом войны значительная часть научного потенциала страны оказалась под угрозой

оккупации или вблизи театра военных действий. Перебазирование в глубь страны, сохранение и рациональное размещение научных учреждений были составной частью общегосударственного плана эвакуации производительных сил. В первые же дни, после вторжения фашистских войск, были предприняты огромные усилия по организации эвакуации промышленного, научного и культурного потенциала из западных районов страны. Специальные комиссии, бюро и уполномоченные по эвакуации под руководством образованного 24 июня 1941

г. Совета по эвакуации на основании принятого 27 июля 1941 г. постановления ЦК ВКП(б) и СНК СССР «О порядке вывоза и размещения людских контингентов и ценного имущества» развернули героическую работу по спасению населения, материальных и культурных ценностей[2].

Эвакуация научных учреждений проходила в три этапа. В июле — августе началась эвакуация научных учреждений и вузов Украины, Белоруссии и частично центральных районов страны, которая проходила в обстановке стремительного наступления противника, часто под бомбежками.

2 июля уполномоченным Совета по эвакуации научных учреждений АН СССР был назначен вице-президент АН СССР академик О.К. Шмидт, уполномоченным по эвакуации высших учебных заведений и научных учреждений — председатель Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР проф. С.В. Кафтанов. 16 июля было принято решение об эвакуации учреждений АН СССР [3].

3 июля началась эвакуация из Киева учреждений Академии наук Украины [4]. В июле — августе эвакуировались научно-исследовательские учреждения и вузы Украины и РСФСР.

Второй этап эвакуации научных учреждений и вузов длился в течение октября — ноября 1941 г. Ошибки и просчеты, допущенные политическим и военным руководством страны в первый период войны, не могли не отразиться на научном потенциале страны. В первые недели войны большие потери понесла наука и высшая школа западных районов страны, особенно Белоруссии, Украины, Прибалтики.

С опозданием была организована эвакуация научных учреждений Ленинграда, уже в начале сентября прерванная блокадой города. К тому времени была эвакуирована лишь незначительная их часть. Третий этап эвакуации был связан с эвакуацией научных учреждений Ленинграда и длился с февраля по июль 1942 г. В октябре —

ноябре 1941 г. самолетами эвакуировалась небольшая часть видных ученых города [5]. Многие из них стремились уклониться от выезда и остаться в городе. В голодную блокадную зиму 1941—42 г. ленинградские ученые понесли большие, невосполнимые потери.

Научные работники внесли большой вклад в перебазирование производительных сил страны, спасение научных и культурных ценностей советского народа. Президент Академии наук СССР В.Л. Комаров в 1945 г. на юбилейной сессии, посвященной 220-летию АН СССР, так сказал об этом подвиге: «Для историков навсегда останется в высшей степени интересным и поучительным успех этого невиданного переселения сотен заводов, десятков тысяч станков и миллионов рабочих. В этом деле наука сыграла существенную роль» [6].

В результате эвакуации научные учреждения Центра, Северо-Запада и Запада СССР были размещены в крупных промышленных городах на востоке страны, в сердце промышленных районов Урала, Поволжья, Средней Азии, Казахстана, Западной Сибири — там, где были созданы благоприятные условия для комплексного решения оборонных проблем. На Урале, главным образом в Свердловске, разместились институты геолого-географического отделения АН СССР, в Поволжье, в основном в Казани, — физико-математического и технического отделений, в республиках Средней Азии и Казахстане — биологического и отделений общественных наук.

К началу 1942 г. 35 научно-исследовательских учреждений Академии наук СССР и около 4000 научных сотрудников, 228 академиков и членов-корреспондентов АН СССР разместились в 45 пунктах [7]. 19 научно-исследовательских институтов с наиболее ценным оборудованием, 400 действительных членов, членов-корреспондентов и научных сотрудников АН Украины расположились в Уфе [8]. Сотрудники Белорусской академии

работали в Казани и других городах тыла. Научно-исследовательские и опытно-конструкторские учреждения союзных и союзно-республиканских наркоматов разместились на Урале, в Кузбассе, Западной Сибири, Казахстане и Средней Азии, где развернули исследования непосредственно на базе заводов, институтов и вузов. Крупные авиационные, моторные, танковые, артиллерийские КБ работали на оборонных предприятиях соответствующего профиля. Центрами сосредоточения научных сил стали Свердловск, Казань, Уфа, Куйбышев, Саратов, Томск, Новосибирск, Омск, Ташкент, Алма-Ата и ряд других городов. Из районов, подвергшихся временной оккупации или близких к фронту, было эвакуировано 147 высших учебных заведений [9].

В результате эвакуации в основном был сохранен научный потенциал страны, в первую очередь высококвалифицированные кадры научных работников и преподавателей вузов. Так, в высших учебных заведениях, где до войны работало более 60 % научных работников страны, к началу 1943-44 учебного года трудилось 5108 профессоров, 9800 доцентов и кандидатов наук, 15,7 тыс. ассистентов и преподавателей, тогда как в 1940-41 г. — 5353 профессора, 12,1 тыс. доцентов и кандидатов наук, 31,3 тыс. ассистентов и преподавателей [10]. В результате слияния научных учреждений одинакового профиля и закрытия некоторых из них число научно-исследовательских учреждений союзного подчинения сократилось к весне 1942 г. по сравнению с 1941 г. с 603 (в том числе 325 институтов и лабораторий) до 501 (в том числе 274 института и лаборатории) [11]. Так, число научно-исследовательских учреждений Наркомата угольной промышленности сократилось с 10 до 5, нефтяной промышленности — с 15 до 14, черной металлургии — с 11 до 10, цветной металлургии — с 11 до 6, химической промышленности — с 21 до 16,

здравоохранения — с 40 до 34, земледелия — со 155 до 126, Всесоюзной академии сельскохозяйственных наук им. В. И. Ленина — с 51 до 41, Наркомата путей сообщения — с 7 до 2 и т.д. [12]. Всего было закрыто, законсервировано или слито с другими учреждениями около 60 научных учреждений союзного подчинения. Уменьшились расходы на содержание этих учреждений с 1246,8 млн. р. в 1941 г. до 707,5 млн. р. в 1942 г. [13].

Почти неизменной осталась сеть учреждений Академии наук СССР и ряда оборонных наркоматов. Количество учреждений АН Украинской ССР сократилось с 31 до 17. Огромный ущерб был нанесен Белорусской академией союзного подчинения. Уменьшились расходы на содержание этих учреждений с 1246,8 млн. р. в 1941 г. до 707,5 млн. р. в 1942 г. [14].

Почти неизменной осталась сеть учреждений Академии наук СССР и ряда оборонных наркоматов. Количество учреждений АН Украинской ССР сократилось с 31 до 17. Огромный ущерб был нанесен Белорусской Академии наук в первые же дни войны. Сеть вузов уменьшилась с 1941 по 1942 г. с 817 до 460, а численность студентов в них упала с 811,7 тыс. до 224,4 тыс. [15].

Сократилась численность сотрудников многих учреждений. Так, по сравнению с довоенным периодом к осени 1941 г. из 230 сотрудников Института качественных сталей и ферросплавов Наркомата черной металлургии осталось 120, из 139 сотрудников Института экономики АН СССР к концу 1942 г. — 39 [16].

Многие ученые, ушедшие на фронт, в народное ополчение, погибли. В боях погибли историки М.С. Зоркий, Л.Ф. Кон, пионер ракетной техники Ю.В. Кондратюк, физик М.А. Дивильковский, астроном Н.Ф. Флоря и многие другие талантливые ученые. Умерли в блокадную зиму 1941-42 г. 450 человек — около трети научных работников ленинградских учреждений АН СССР. Только Институт материальной культуры им. акад. Н.Я.

Марра зимой 1941-42 г. потерял 30 квалифицированных научных сотрудников. Многие из них были уникальными специалистами в своей области [17]. Однако в целом по стране большинство квалифицированных научных кадров удалось сохранить.

Спасена была также значительная часть наиболее ценного оборудования и материальной базы научных учреждений. Одновременно для решения неотложных оборонных и народнохозяйственных проблем создавались новые научные подразделения.

Литература

1. Советский тыл в Великой Отечественной войне. -М.: Политиздат, 1974. Кн. 2. - С. 68, 71, 72;
2. Вопросы истории естествознания и техники. -М.: Наука, 1975. -Вып. 2. - С. 15.
3. Левшин, Б. В. Академия наук СССР в годы Великой Отечественной войны/Б. В. Левшин -М.: Наука, 1986. -С. 53.
4. Боголюбов, Н.Н. Современная математика/Н. Н. Боголюбов, С. Н. Мергелян//Октябрь и научный прогресс. М.: Наука, 1978. -Кн. 1. -С. 24.
5. Седов, Л.И. Выдающийся ученый и организатор советской науки и техники/Л.И. Седов //Природа. -1981. -№ 2. -С. 87.
6. Лаврентьев, М.А. Воспоминания о М.В. Келдыше/М.А. Лаврентьев//Природа. - 1981. -№ 2. -С. 92.
7. Харитон, Ю. Пример служения науке/Ю. Харитон//Правда. -1986. -14 апр.
8. Семенов, И.Н. Таким образом я пришел к идее/И.Н Семенов//Химия и жизнь. -1986. -№ 4. -С. 40—41.
9. Семенов, И.Н. Таким образом я пришел к идее/И.Н Семенов//Химия и жизнь -1986. -№ 4. -С. 44.
10. Кедров, Ф. Цепная реакция идей/Ф. Кедров -М.: Политиздат, 1985. -С. 49.
11. Организация и развитие отраслевых научно-исследовательских институтов Ленинграда. 1917—1977. -Л.: Лениздат, 1979. -С. 193—194.
12. Пути развития техники в СССР, 1917—1967. -М.: Моск. рабочий, 1967. -С.116
13. Вольфкович, С.И. В помощь фронту/С.И. Вольфкович//Вести АН СССР. -1975. -№ 5. -С. 51—54.
14. Колотыркин, Я.М. Физико-химический институт имени Л.Я. Карпова в годы войны/Я.М. Колотыркин//Вопросы истории естествознания и техники. .1975. -Вып. 2. -С. 21—23.
15. Костандов, Л.А. Химическая промышленность за годы Советской власти/Л.А. Костандов //Вести АН СССР. -1978. - № 5. -С. 43.
16. История второй мировой войны. 1939—1945. В 12 т. М.: Воениздат, -1973.-Т. 1. -С. 259.
17. История второй мировой войны. 1939—1945. В 12 т. М.: Воениздат, -1973.-Т. 1. -С. 259.

И.А. Толмашов

А.С. ПУШКИН - А.Г. БИТОВ: К ПРОБЛЕМЕ ЛИРО-ЭПИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

Андрей Битов – мастер авангардного эксперимента, поиска новых

образов поэтического мышления. Это поиск «объективного», остранинно-

игрового мышления. Остраненность - в «объективности» авторской позиции, игровое - средство разрушения привычного представления о поэтическом и пружина создания новой, противоречивой художественной целостности.

Обратимся к лиризму как одной из особенностей поэтики произведений А. Битова различного жанрообразования. Уже ранняя повесть Битова «Жизнь в ветреную погоду» (1965) определяется исследователями как «лирическая повесть», а в сборнике повестей «Дачная местность» анализируется «поэтический мир прозы». В финале «Пушкинского дома» читатель находит стихотворный текст под названием «Двенадцать», которое сам автор именуется «стихотворным конспектом романа». В книге «Обоснованная ревность» (1998) соединены воедино повести и стихотворения.

Проза последних лет А. Битова неизменно «заражается» поэзией, вдыхает ее, незаметно для самой себя она метризуется, приобретает строфическую организацию, графическое оформление, сближающее ее с поэзией. Экспансию стихового начала, отличающую многие произведения Битова, можно объяснить первичностью для Битова стихотворного опыта. А. Битов относится к числу писателей, активно владеющих и прозой, и стихом. Разумеется, способность «включать» стихотворное мышление не может не сказываться и на ритмической природе прозы «двуязычных» авторов, к числу которых Битов, как и Пушкин, относится безусловно.

О наличии случайных метров в творчестве Пушкина писалось неоднократно [1]. Общеизвестно также, что художественное единство стихов и прозы, их своеобразный диалог - совсем не редкость у Пушкина. Причем определенный метр наблюдается не только в художественных текстах Пушкина, но и в его эпистолярной. При анализе писем поэта исследователями констатируется достаточно высокая частотность аналогов

силлабо-тонических строк (длиной более трех стоп) и делается предположение, что все это связано с бессознательным в большинстве случаев и сознательным в ряде случаев воздействием стихотворного мышления на строй пушкинской прозы [2].

Произведения Пушкина были для его времени весьма новаторскими. Так, принципы авангарда (разрушение привычного представления о поэтическом, выраженное в частом игнорировании стихотворной метрики, строфики, соединении разностилевых компонентов, включении в текст комментариев и элементов других жанров, создании виртуальной реальности) можно обнаружить в таких произведениях А.С. Пушкина, как «Руслан и Людмила», «Евгений Онегин», «Борис Годунов», «Медный всадник», «Кавказский пленник», «Бахчисарайский фонтан», «Воображаемый разговор с Александром I», «Послание Дельвигу», «Разговор книгопродавца с поэтом», «Череп», замысел «Сказки о царе Салтане» и др.

Ю.Н. Чумаков в своем докладе «Лиро-эпическое пространство у Пушкина» отмечает «перевес эпики в «Руслане и Людмиле», лирики - в «Кавказском пленнике», разветвленное вращение и вырастание этих миров друг из друга - в «Евгении Онегине». Рассуждая о поэме «Медный всадник», исследователь пишет: «Миры героя и автора своеобразно перекрещиваются: тема Петра начинается эпически, уходя в лирическую стихию, автор же, начиная гимном и одой, кончает печальным повествованием. При этом внешне-внутреннее пространство показано в первой части - как эпическое, а во второй и третьей - как эпико-лирическое и лиро-эпическое, то есть одна и та же основа все время варьирует» [3]. Пушкин не случайно у А. Фета - «свободного стиха прославленный творец», дело тут не столько в верлибре, сколько в признании за художником права на полную творческую свободу во всем, включая и стихотворную метрику.

Весьма показательным в данном контексте функционирование в

художественных текстах обоих авторов различных вставных текстов: прежде всего, более или менее организованных авторских комментариев-отступлений. Так, поэмы Пушкина часто содержат развернутые посвящения, примечания-комментарии, в которых зачастую цитируются в достаточно полном виде письма современников, отрывки из путешествий, стихи предшественников поэта (Державин, Жуковский и др.). В поэме «Кавказский пленник» множество фрагментарно выделенных лирических, описательных, комментирующих мест: посвящение, нравы горцев, черкесская песня, эпилог, примечания, а «Бахчисарайский фонтан» в своей структуре содержит «Выписку из путешествия по Тавриде И.М. Муравьева-Апостола» и отрывок из собственного письма автора, апеллирующий как к тексту поэмы, так и к названной «Выписке». В конечном итоге получается сложно организованное метатекстовое образование, прозиметрическое единство, вводящее читателя в пространство мировой культуры и отменяющее тем самым однозначность интерпретации.

Лиро-эпос Пушкина выступает в самых различных жанрах: балладе, поэме, романе в стихах, окрашивает лирику. Так, наиболее показательной в этом плане является поэма «Руслан и Людмила», диалогично соотнесенная с арзамасской традицией. Важно при этом, что в качестве «настоящего русского стиха», соответствующего поэме нового типа, Пушкин избирает четырехстопный ямб. Характер стиха позволял устанавливать контакты различных жанрово-стилистических образований, единство эпического и лирического начал. Вольная рифмовка, свободный подбор звеньев-«строфоидов» органичны гибкости и непредсказуемости течения поэмы.

Таким образом, уже при беглом рассмотрении этапных произведений стихотворного эпоса Пушкина можно отметить доминирующую роль лиро-эпического принципа в организации его поэтического пространства.

Столь яркое воплощение прозиметрического единства произведений Пушкина было действительно новаторской стратегией в истории отечественной литературы. В послепушкинскую эпоху начинается методическое наступление прозы на поэзию. Все это отчасти объясняется тем, что в эпохи активного взаимодействия прозы и стиха - пушкинскую, Серебряный век, конец XX века - границы жанров и форм становятся более подвижными и проницаемыми. Кроме того, в литературе «синтетических» эпох стираются границы между собственно художественными произведениями и эссеистикой - достаточно вспомнить миниатюры В. Розанова и Н. Рериха, в современной литературе - это «пушкинская» эссеистика А. Битова.

Метризованная проза также отличает некоторые произведения А. Битова. Наиболее очевидный стиховой прием в прозе Битова - внесение в структуру прозы силлабо-тонического метра, т. е. регулярной повторяемости ударных и безударных слогов, создающей в прозаическом целом аналогии стихотворных стоп; эти стопы, в свою очередь, образуют внутри горизонтально разворачивающейся прозаической строки или достаточно длинные сложные цепи метра, или вычленяемые с помощью системы клаузул и переносов аналогии стихотворных строк.

Так, в повести «Глухая улица» читатель находит следующие строки: «Изъеденный жуком мужик, он бесконечно не изжит, и вот корова еще дышит, хотя ее никто не слышит, прикинь ухом к злобе дня, оглохнешь, жизнь свою кляня, благодаря всему на свете поймешь однажды связи эти, тебя, Господь, благодарю за равенство календарю... календарю, календарю... календарю тебя, Господь...». Дальше рассказчик говорит о своей бабушке: «...не заметил, что умерла, не помню когда... Рассказывала, как сейчас помню, как не помню когда» [4].

Наиболее очевидное свидетельство

вторжения стихового начала в битовскую прозу - ее метризация, которую нередко сопровождает особая звуковая организация текста (по стиховому принципу), стремление к сокращению объема и автономизации строф-абзацев. В визуальном воплощении текстов А. Битова («Пушкинский дом», «Вычитание зайца. 1825», многочисленных эссе, собранных в книге «Воспоминание о Пушкине») активизируются дополнительные графические средства (шрифты, отступы, знаки препинания, играющие чисто художественную роль); получают широкое распространение разные жанры малой прозы. Наконец, экспансия стихового начала проявляется в обильном цитировании пушкинских стихов, в использовании их в озаглаивании фрагментов прозаического целого по стихотворному принципу. Таким образом, метризация выступает в творчестве А. Битова прежде всего как знак определенной литературной традиции (Пушкина-Серебряного века - Набокова).

К настоящему моменту художественное пространство «Евгения Онегина» как романа в стихах довольно подробно описано в ряде работ. «Онегин» являет собой образец уникально развитой лиро-эпической структуры, главной характеристикой которой следует назвать единораздельность мира автора и мира героев, глубоко и многообразно проникающих друг в друга. Суверенность и совмещенность лирического и эпического миров-пространств можно принять за жанровую доминанту как «Евгения Онегина», так и вообще романа в стихах.

Заметим, что в романе А. Битова «Пушкинский дом» также присутствует масса лирических отступлений и комментариев, «Обрезки (Приложение к комментарию)», включающие в себя стихотворный конспект романа. Это привносит в роман «Пушкинский дом» семантику лирической интриги, результируя на фоне пушкинского «романа в стихах» жанровой контаминацией лирического и эпического.

В свою очередь, тексты, относимые автором к стихопрозе, наоборот (по постмодернистскому принципу опрокидывания), визуально оформлены по канонам поэтического текста, но не имеют рифмы и содержат при этом нарочитую сюжетную линию. Значительным авторским экспериментом является книга А. Битова «Жизнь без нас. Стихопроза», объединяющая в себе стихи и прозу, причем прозаические отрывки строятся из разорванных текстов, внутри которых подчас встречаются самые различные стилистические напластования.

Как попытку создания «коранического текста» (и шире - «восточного») можно воспринять битовские «суры», обильно представленные в стихотворной повести «Дерево» и книге «Жизнь без нас. Стихопроза». Проблема их соотношения с тематически близким пушкинским корпусом текстов остается перспективой возможных будущих исследований.

Итак, поэзия Битова не подходит под лирический канон - нет ни лирического субъекта, ни прямого высказывания, ни эмоциональной непосредственности. Но сохраняется коренной признак лиризма - острое чувство мира, переданное игрой со словом и формой, испытание творческого потенциала и свободы собственной воли. Поиск нового образа поэтической формы есть условие экзистенциального самосознания.

Как правило, подзаголовок книги выполняет по отношению к входящим в нее текстам обобщающую роль, выявляет то, что их объединяет. Здесь следует обратить внимание на любопытный заголовочный комплекс битовского сборника, который звучит следующим образом: «В четверг после дождя: Дневник прозаика (Стихи)». А Пушкин, назвавший «Евгения Онегина» романом в стихах, а «Медный всадник» - «петербургской повестью», избравший для поэм «Граф Нулин» и «Домик в Коломне» подчеркнуто новеллистические сюжеты, сознательно исходит из возможности

рассматривать стихи и прозу как в определенном отношении структурно равноценные.

Здесь, пожалуй, стоит упомянуть и о существующем варианте решения проблемы «род-жанр», для которого дилеммы как бы не существует, поскольку «эпическое», «драматическое» и «лирическое» считаются универсальными «началами», выступающими всегда в комплексе и присутствующими в любом жанре, но в различных сочетаниях и пропорциях [5]. В творчестве А. Битова происходит наступление прозаизмов, «поэтической свободы» в поэзии и прозе. С одной стороны, наблюдается тенденция к прозаизации стиха (ритмико-интонационной, тематической и пр.), с другой – к метризованной прозе.

Итак, битовские лиро-эпические

эксперименты вполне сооносимы с жанровой многосоставностью пушкинского лиро-эпоса, выраженного преимущественно в его «путешествиях», романе в стихах и поэмах. Реализация «свободы письма», имитация диалога с читателем-современником, подвижность межжанровых границ как опыт смелого соединения «пестрых глав», аналитизм «метатекстуальности», сюжетное моделирование «минус-приема» становятся основополагающими в пушкинской поэтике. Поэтому Пушкин и явился для Битова тем прецедентом поэтической свободы, каковым являлся для Пушкина «Арзамас». Именно такой плюрализм, жанрово-стилистический синкретизм творчества Пушкина дают основания Битову называть поэта первым постмодернистом [6].

Литература

1. Гаспаров М.Л. Современный русский стих. - М., 1974; Красноперова М. Модели лингвистической поэтики. – Л., 1979; Холшевников В. Случайные четырехстопные ямбы в русской поэзии // Холшевников В. Стиховедение и поэтика. – Л., 1991.
2. Орлицкий Ю.Б. Силлабо-тонический метр в эпистолярной Пушкина: К постановке проблемы // Изв. Акад. наук. Сер. лит. и яз. 1996. Т. 55, № 6. С. 23-30.
3. Чумаков Ю.Н. Лирико-эпическое пространство у Пушкина (Доклад, прочитанный на научной конференции в Даугавпилсе в 1987 г.) // Чумаков Ю.Н. Стихотворная поэтика Пушкина: Сб. / Научный редактор М.Н. Виролайнен. Редакторы: О.Э. Карпеева, П.А. Копылова. - СПб.: Государственный Пушкинский театральный центр в Санкт-Петербурге, 1999. - С.320-322.
4. Битов А.Г. Глухая улица // Битов А.Г. Обоснованная ревность / Предисл. И. Роднянской. - М.: Панорама, 2000. - С.183.
5. Steiger E. Grundbegriffe der Poetik. 8. Aufl. Zürich; Freiburg, 1988.
6. Битов А.Г. Литературный герой как герой (Рассуждения в жанре интеллектуального примитива) // Литературоведение как литература: Сб-к в честь С.Г. Бочарова / Отв.ред.И.Л. Попова. - М.: Языки славянской культуры; Прогресс-традиция, 2004. - С.433.

О.Н. Унутова, А.С. Янкубаева

ИНОСТРАННОЕ СЛОВО В РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Важной особенностью лексикона современных студентов факультета иностранных языков (ФИЯ) является частое употребление ими в процессе общения иностранных слов и экспериментирование над их формой и

значением.

В современном общении иностранные слова встречаются часто, в особенности это касается англицизмов. Ученые говорят о все нарастающей экспансии иностранных слов как одной из

примет современного общения. Употребление иностранных слов в процессе общения является частью культуры современных студентов. Часто появление в речи современного студента иноязычных слов связано не с потребностью в наименовании новых вещей или понятий, а, скорее, с социально-психологическими причинами заимствования. Так, многие современные студенты воспринимают иностранную лексику как более престижную и значимую по сравнению с исконными словами. По замечанию многих информантов, непонятность таких слов служит символом недоступной учености, потому и речь, содержащая иноязычные слова, часто расценивается как социально престижная.

Результаты анкетирования показали, что студенты младших курсов употребляют большее количество иностранных слов в своей речи. Как правило, это приветствие, прощание, и слова, используемые в практически любой ситуации и выражают настроение, состояние, отношение, интерес к собеседнику: *cool / ok / very good / hello / danke / abgemacht / nein / bis bald / was noch / meine Liebe / egal / vielleicht / bitte / thanks / guten Tag / Bye bye / how are you / wie bitte / komm zu mir* и т.д. Это, возможно, объясняется выполнением большого количества тренировочных языковых и речевых упражнений при формировании навыков и умений бытового общения на занятиях по практике устной и письменной речи.

Кроме того, в анкетах студенты младших курсов стараются использовать в своей речи слова по изучаемой теме. Это связано с тем, что они только начали изучать иностранный язык, который на начальном этапе воспринимается как средство для создания яркой, экспрессивной, индивидуальной речи.

К употреблению иностранных терминов в собственной речи и в речи собеседников студенты относятся одобрительно, с уважением. Это считается престижным, модным. По мнению самих

студентов, это воспринимается окружающими как признак интеллигентности говорящего, его более высокого социального и профессионального статуса. Кроме того, так демонстрируется в речи его групповая и профессиональная принадлежность.

Таким образом, иногда речь студента бывает перенасыщена иностранными словами, но уже к третьему курсу он, как правило, перестает злоупотреблять иностранными словами и путать их значение. Теперь главное в его речи - уместность использования иностранных слов.

По результатам анкетирования и бесед можно также сделать вывод о том, что иностранные слова, обозначающие приоритетные для данной социально-возрастной группы реалии, составляют самую большую группу в речи студентов. Это: термины, употребляемые чаще всего в процессе общения на учебные темы; номинации предметов и понятий, приоритетных для данной социально-возрастной группы. Некоторые понятия, свойственные западной молодежной культуре, начинают входить в речевое общение современных российских студентов: *флеш-моб, лэптоп*.

По нашим данным, при номинации следующих предметов и явлений окружающего мира студенты часто используют иностранные слова:

Музыка: *попса, хит, хит-парад, хит-шоу, рейтинг, кантри, ритм-энд-блюз* (в письменной форме чаще *RnB*), *саундтрек, ди-джей, диск-жокей, ви-джей, имидж, блокбастер, контрафакт, шлягер, поп, рейв* и др.

Спорт: *фитнес, армрестлинг, бодибилдинг, виндсерфинг, виндгредер, кикбоксинг, пилатес, фристайл, шейпинг, легионер, гейм* и др.

Аудио- и видеотехника, мобильные телефоны: *эквалайзер, процессор, цифровой синтезатор, хэнди, сабвуфер, тюнер, тюнинг, трек, коннектор, СД-чейнджер, СД-плеер, СИМ-карта, WAP, GPRS* и др. Конечно, русские соответствия этим словам подобрать

трудно или вовсе невозможно.

Особенно много новых иностранных слов и понятий используется современными студентами для обозначения компьютера и его составляющих частей. По мере расширения числа пользователей компьютеров и сети Интернет «умные слова» все более уверенно произносит большинство современных студентов: *флэшка, принтер, сканер, винчестер, драйвер, дистрибутив, картридж, провайдер, сайт, портал, виртуальная жизнь, виртуальная любовь, виртуальная реальность, юзера, чат, ник, уйти в приват* и др.

Множество зарубежных товаров и видов услуг современные студенты предпочитают обозначать заимствованными словами: *супермаркет, маркет, бутик, памперсы, тампакс, консалтинговые услуги, сэйл, лейбл, секонд хэнд, спреи* и др. Интересно, что у этих слов имеются русские соответствия, но студенты часто используют иностранные номинации.

Криминализация общества отражается и в речи современных студентов. Часто в их речи можно услышать иностранные слова, относящиеся к данной группе: *киллер, коррупция, мафия, рэкет, мафиози, порноделец, порнобизнес, путана, стриптизер, казино, крупье* и др.

Еще одной чертой современного студенческого общения (особенно в первый год обучения) является использование иностранных имен вместо собственных (*Kate, Ann, Johann, John* и т.д.). Это могут быть европейские имена, похожие по звучанию, или псевдоним. На наш взгляд, это происходит потому, что студент хочет быть в глазах окружающих солиднее, интереснее для себя и других, увереннее в себе. Псевдоним или иностранное/переделанное на иностранный лад имя – это способ добавить себе уверенности, повысить самооценку. Имя – это способ самовыражения, часть имиджа. Имя помогает выделиться в группе подобных.

Кроме того, используя при общении в качестве имени псевдоним или иностранное имя/имя известного человека, студент позиционирует себя как представителя какой-нибудь молодежной группы: неформалов, панков, рокеров и др.

Можно говорить о том, что языковая игра является одним из важнейших и наиболее часто используемых способов создания комического в речевом общении студентов в устной спонтанной речи (*besieren, resgieren, nervieren, Pausie, die Koschmare, die Besobrasie, okejжшшь* и т.д.). С помощью языковой игры создается позитивный настрой – основа успешной коммуникации, вырабатывается оптимистическое восприятие окружающего мира. Огромное количество различных типов языковой игры в разнообразных ситуациях их употребления является характерной особенностью речи студентов.

Игра, эксперимент над иностранным словом раскрывает в речи студентов и отношение к называемому предмету, и понимание его предназначения, в то же время, показывая образованность студента, его языковую компетентность и творческие способности.

В речи студентов фиксируются также слова и выражения, которые экономят их время и речевые усилия: *in vain* вместо *бесполезно*; *sorry* вместо *извините*; *party* вместо *вечеринка*; *bitte* вместо *пожалуйста*; *danke, thanks* вместо *спасибо*; *I did* вместо *я согласна*; *cottage* вместо *загородного дома*; *show* вместо *представление*. Тенденция к экономии проявляется в использовании соответствующих иностранных слов, что проявляется в ограниченном количестве звуков, типов слогов, предлогов, глагольных временных форм, а также в использовании интонации в качестве единственного средства отличия вопроса от утверждения: *Du kommst?* чем *Kommst du?*. Также отмечено, что студентам легче сказать, ответить на английском, чем на немецком, что связано также с экономией времени, речевых усилий и влиянием

английского языка.

Таким образом, иностранные слова в неизменном или трансформированном виде довольно часто органично вписываются в речь современных студентов, являются частью их лексикона, яркой его особенностью. Следовательно, частое и уместное употребление иностранных слов в речи - один из важнейших признаков речевого портрета современного студенчества.

Речевой портрет – это реализация в речи языковой личности человека, то есть представление в речи «многокомпонентного и многослойного набора языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности» [Караулов 1987: 32]. По нашему мнению, речевой портрет современного студента факультета иностранных языков складывается, прежде всего, из особенностей лексикона и особенностей речевого поведения членов данной социально-возрастной группы. Выявление и анализ наиболее ярких, характерных именно для современных студентов черт неофициального устного речевого общения были главной целью данного исследования.

Основными особенностями современного студенческого лексикона являются, на наш взгляд, следующие: студенческий жаргон и частое обращение к форме и семантике слов из изучаемых иностранных языков.

По результатам проведенного исследования можно также сделать вывод о том, что студенты младших курсов используют в своей повседневной речи больше иностранных слов, чем старшекурсники. Это объясняется тем, что у большинства из них существует живой интерес к изучению языка, они стремятся сделать свою речь при помощи новых иностранных слов более яркой, индивидуальной. Старшекурсники предпочитают не пользоваться иностранными словами без надобности, поскольку они уже владеют иностранным языком как средством общения. Они употребляют чаще общеизвестные иностранные слова в речи, которые понятны всем. С изучением второго иностранного языка наблюдается интерференция, часто фиксируется неосознанная подмена английских и немецких слов в речи. Это объясняется тем, что языки являются родственными.

Иностранный язык выступает часто как секретный код, поэтому слова из английского и немецкого языков активно используются студентами и для того, чтобы скрыть тему общения. Кроме того, в общении у студентов факультета иностранных слов используется больше английских слов, чем немецких. Это связано с англо-американским трендом и употребление этих слов в большей степени обусловлено модой, а не знанием языка.

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. - М.: Наука, 1987.

Е.Д. Чандыева

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ИСТОРИЯ АЛТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» НА АЛТАЙСКОМ ОТДЕЛЕНИИ ГАГУ

Модернизация и оптимизация педагогического процесса путём совершенствования методов и средств является необходимым условием

повышения эффективности обучения в современной образовательной среде. Поэтому в преподавании любой дисциплины в вузе возникает потребность

пересмотра традиционных форм работы и способов обучения.

Обратимся к одной из профилирующих дисциплин на алтайском отделении филологического факультета ГАГУ к курсу «История алтайской литературы», отражающую основную специфику специальности «Родной язык и литература».

Курс «История алтайской литературы» изучается на 2-4 курсах, в период «взросления» студента, поэтому преподаватель ставит задачу не только совершенствования и углубления содержания дисциплины, но и, прежде всего, определение наиболее рациональных способов гарантированного достижения дидактических целей на разных этапах.

Данная проблема требует комплексного разноаспектного подхода, в том числе, по нашему мнению, через решение проблемы путем создания определенной методической системы, позволяющей адаптироваться студенту и проявить свои способности, в котором важен учет первичных показателей первокурсника и требований, предъявляемых пятикурснику. Создание методической системы предполагает рассмотрение не только своеобразия алтайской литературы и пути ее анализа, а также весь комплекс вопросов, связанных с повышением эффективности учебного процесса при изучении данного материала.

Как показывает практика на 1-2 курсах у студентов возникают следующие проблемы: сложности адаптации в самом учебном процессе, незнание и неумение выполнять самостоятельную работу научного содержания (доклады, рефераты), неумение систематизировать и обрабатывать дополнительный материал, нехватка теоретической базы и др. Поэтому на 1-2 курсах перед преподавателем стоит задача перестроить учащегося-школьника к условиям вуза.

Целесообразно определить основополагающие положения, реализация которых в значительной степени может влиять на достижения студента.

Одним из важных компонентов содержания системы – приоритет непрерывного обучения и учет принципа преемственности. Первоочередная задача преподавателя – выявление системы специальных умений старшеклассников, которые необходимы для дальнейшего обучения в вузе, которая создает базу для дальнейшего самообразования студентов и ориентирует их на формирование и развитие специальных умений.

При изучении курса «История алтайской литературы» к специальным умениям относятся: литературоведческие, связанные с отбором, систематизацией литературоведческого и текстологического материала; аналитические умения (анализ художественного текста, эпизода, сюжета, композиции, языка художественных произведений различных жанров; литературно-критических статей, теоретико-литературных понятий и т.д.); синтезирующие умения (умений обобщать, делать выводы, сопоставлять); практические умения.

Выстраивание методики преподавания курса связано с первоначальным уровнем знаний студента, который к первым годам обучения неодинаков, поэтому преподаватель должен смоделировать содержание учебной дисциплины на весь период обучения, наметить цели (образовательные, воспитательные, развивающие и обучающие), отобрать важнейшие теоретические сведения, научные факты, предусмотреть применение дидактических средств обучения, спрогнозировать результаты обучения, продумать способы их достижения.

Внедрение модульной технологии с учетом уровневого подхода является одним из приемлемых путей, позволяющих к концу первого года обучения учебного курса улучшить степень усвоения материала всеми студентами, в том числе и отстающими. Для решения проблемы систематизации знаний и наилучшего их усвоения служит модульная технология обучения,

закрывающаяся в дроблении информации на определенные дозы - модули, обуславливающие необходимую управляемость, гибкость и динамичность процесса обучения. Учебный модуль – не только раздел учебной программы, но и выбранная дидактическая система,

основное место в которой занимает взаимодействие различных приемов и способов учебной деятельности, обеспечивающих вхождение этого модуля в целостную систему предметного и общего обучения.

К примеру, при изучении курса «История алтайской литературы» в 5 семестре студенты изучают литературу первой половины XX века. Семестр делится на модули:

№	БЛОК	МОДУЛИ
1.	Алтайская литература 20-30 гг. XX века	<p>1.1. Роль фольклорных жанров в становлении алтайской литературы.</p> <p>1.2. Творчество М.В. Мундуса-Эдокова как этап развития и становления литературных жанров в алтайской литературе.</p> <p>1.4. Развитие жанра поэмы в 30-е годы XX века в творчестве П.А. Чагат-Строева, П.В. Кучияка.</p> <p>1.5. Своеобразие лирики П.А. Чагат-Строева, П.В. Кучияка: от лозунговых выступлений к поэзии.</p> <p>1.5. Проза П.В. Кучияка: становление жанров.</p> <p>1.6. Роль социалистического реализма в творчестве М.В. Мундуса-Эдокова, П.А. Чагат-Строева, П.В. Кучияка.</p>
2.	Алтайская литература 40-50 гг. XX века	<p>1.1. Поэзия военных лет (И. Тантыев, А. Чоков, Ж. Бедюров, Ч. Енчинов).</p> <p>1.2. Творчество Ч.А. Чунижекова.</p> <p>1.3. Становление в алтайской прозе автобиографического жанра (Ч.А. Чунижеков, А.Ф. Саруева).</p> <p>1.4. Лирика А.Ф. Саруевой, И.П. Кочеева.</p> <p>1.5. Развитие детской литературы в творчестве И.П. Кочеева.</p> <p>1.6. Литературное творчество С.С. Суразакова.</p> <p>1.7. Становление исторической прозы в алтайской литературе (романы «Улалу», «Чоболкоп» С.С. Суразакова, «Кызланду жылдар» И.В. Шодоева).</p> <p>1.8. Тематическое и жанровое своеобразие прозы И.В. Шодоева</p>

В начале работы над модулем перед студентами ставится цель, какие понятия и термины, какие темы они должны усвоить, какие тексты должны прочитать, с какими литературоведческими, критическими трудами ознакомиться. Им сообщается источник получения знаний, указываются

учебники и методические пособия. По мере раскрытия содержания модуля в ходе чтения лекций, знания студентов систематизируются, вопросы, возникающие по ходу изучения модуля, приобретают все более осмысленный характер. Следует отметить, что

значительную роль в достижении требований к результатам обучения студентов, в совершенствовании учебно-воспитательного процесса играет проверка знаний и умений. Как известно, главная функция проверки – это контролирующая функция, заключающаяся в контроле знаний и умений студентов, определение достижения обучающимися базового уровня подготовки, овладения обязательным минимумом содержания дисциплины. Проверка результатов изучения отдельного модуля может проходить в форме зачета, в содержание которого может входить защита реферата, выполнение контрольной работы или дифференцированной самостоятельной работы, работа с тестовыми заданиями.

Существенным компонентом методики должна быть выстроенная система самостоятельной работы, способствующая формированию умений самостоятельно приобретать, расширять и углублять знания, применять их на практике.

Максимальная польза от самостоятельной работы достигается, если она является одним из составных, органических элементов учебного процесса, и для нее предусматривается специальное место в программе обучения, если она проводится планомерно и систематически. Только при этом условии у студентов вырабатываются устойчивые умения и навыки в выполнении различных видов самостоятельной работы.

Дифференцированный и уровневый подход при структурировании заданий позволяет преподавателю контролировать и регулировать степень усвоения материала студентами с различными показателями успеваемости. В 1-2 курсах преподаватель может предложить три уровня заданий для самостоятельной работы: 1/ выполнение по готовому шаблону (анализ художественного текста, реферирование, конспектирование, тезирование, составление таблиц, схем); 2/ выполнение творческих заданий (написание сочинений, творческих проектов, публицистических статей, эссе,

очерков о писателях и т.д.); 3/ выполнение заданий, требующих дополнительных ресурсов, систематизации (выполнение различных презентаций, интервьюирование писателя и написание на его основе статьи, написание научной статьи или доклада по малоизученной теме, составление тестов по творчеству отдельного писателя и т.д.).

Таким образом, по курсу «История алтайской литературы» задания могут дифференцироваться и по следующим параметрам: развивающие аналитические умения; развивающие творческие навыки; расширяющие научный кругозор и теоретико-литературоведческие знания.

Самостоятельная работа должна носить целенаправленный характер. Это достигается четкой формулировкой цели работы. Студенты должны ясно представлять, в чем заключается задача, и каким образом будет проверяться ее выполнение. Это придает работе учащегося осмысленный характер, и способствует более успешному ее выполнению. Следует отметить, что самостоятельная работа должна включаться в учебный процесс планомерно и систематически. Аудиторная и самостоятельная работа – это две составляющие успешного и эффективного педагогического процесса.

Важное место в подготовке студента-филолога должно отводиться и междисциплинарным связям в преподавании алтайской литературы с другими курсами, читаемыми на алтайском отделении: «История русской литературы», «Устное народное творчество», «Литература народов России», «Анализ художественного текста», «Теория литературы».

Таким образом, при изучении данного курса важными компонентами эффективного усвоения материала являются: учет базовых знаний студентов, полученных в средней школе, определение системных связей школьного и вузовского курса алтайской литературы на разных этапах, воспитание самосознания и самостоятельности, внедрение современных педагогических технологий,

учет дифференцированного подхода в обучении, а также использование

воспитательного потенциала алтайской литературы.

Литература

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Образцов, П.И. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в вузе / П.И. Образцов // Высшее образование в России. – 2001. – № 6. – С. 46–50.
3. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
4. Сластенин, В.А. О современных подходах к подготовке педагога / В.А. Сластенин, Н.Г. Руденко // Педагогика. – 1999. – № 6. – С.55–62.
5. Кузнецова Л.М. Рейтинговая система контроля знаний // Специалист. – 2006. - №4.
6. Устинова Л.Г. Творческий потенциал и рейтинговая технология обучения // Школьные технологии. – 2002. - №2.
7. Глоссарий современного образования (терминологический словарь) // Народное образование, 1997, № 3.

И.А. Чепканакова, И.А. Бурбах

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

В динамично развивающемся современном российском обществе остро стоит вопрос о качестве подготовки специалистов, которая должна быть ориентирована на развитие у студентов гибкости мышления, рефлексивных и адаптивных способностей. Сегодня востребованы специалисты, способные к самостоятельному принятию решений, умеющие действовать в быстро изменяющихся ситуациях, испытывающие потребность в непрерывном образовании.

В связи с этим, изменение технологий обучения должно быть обращено на переориентацию деятельности преподавателя с информационной на организационную, на признание студента субъектом собственного развития, который ориентирован не только на усвоение учебного материала, но и на контрольно-оценочную познавательную деятельность.

Необходимым условием обновления среднепрофессионального образования становится поиск новых

способов оценки учебной деятельности студентов. Используемые способы оценивания результатов учебного труда студентов сохраняют, с одной стороны, субъективизм преподавателя, а с другой – неравноправность позиции студента в процессе оценивания результатов его учебной работы. Сложившаяся отметочная система не создает благоприятных условий для работы как преподавателя, провоцируя «синдром стораения», так и обучаемого, порождая репрессивную среду, нарушающую естественный познавательный процесс. Возникающий отрицательный фон требует от преподавателя постоянного принуждения, от студента - безоговорочного исполнения. Изменения в оценивании должны, прежде всего, привести к повышению роли самоконтроля и самооценки студентов, к более инициативному поведению в образовательной деятельности.

В современной системе образования проблема оценивания знаний студентов наиболее острая. Необходимо

разграничить понятия «оценивание» и «отметка», поскольку большинство студентов не видят разницы между ними. Отметка – это наглядный количественный показатель знаний, умений и навыков студента. Оценивание – это не только контроль качества образования, но и система, позволяющая проследить достигнутый прогресс и уделять больше внимания тому, чего смог достигнуть обучаемый и меньше – его неудачам в процессе обучения; это определение позитивных и негативных моментов деятельности; контроль качества образования; инструмент, позволяющий определять развитие, прогресс в преподавательской деятельности; это способ коррекции деятельности обучаемых, с помощью которого преподаватель определяет уровень подготовленности ученика [1].

Тем самым каждая отметка включает в себя набор критериев или оценок, по наличию которых она выставляется. К примеру, критерии оценки знаний, умений и навыков студентов по методике преподавания информатики:

Отметка «удовлетворительно» - студент владеет основными определениями и понятиями методики преподавания, умеет составлять тематические планы и конспекты уроков для различных разделов курсов информатики (пропедевтического, базового и профильного); готовить демонстрационные электронные дидактические материалы к урокам, анализировать уроки.

Оценка «хорошо» - студент владеет основными определениями и понятиями методики преподавания, умеет составлять тематические планы и конспекты уроков для различных разделов курсов информатики (пропедевтического, базового и профильного); готовить демонстрационные электронные дидактические материалы к урокам, анализировать уроки, моделировать учебный процесс по информатике.

Оценка «отлично» - студент владеет хорошими знаниями предмета методики

преподавания информатики в целом, умеет составлять тематические планы и конспекты уроков для различных разделов курсов информатики (пропедевтического, базового и профильного); готовить демонстрационные электронные дидактические материалы к урокам, анализировать уроки, моделировать учебный процесс по информатике; владеет знаниями, умениями и навыками, необходимыми для творческого преподавания школьного предмета «Информатики» в различных условиях технического и программно-методического обеспечения [2].

Оценивание уроков иностранного языка в среднеспециальных образовательных учреждениях имеют свои особенности: разноуровневные знания студентов в одной группе, разноуровневое оценивание студентов различных групп.

Поэтому основная проблема заключается в том, как приравнять оценивание студентов к одним критериям отметки и не снизить уровень мотивации к изучению учебной дисциплины, поскольку главная цель любой системы оценивания - повышение уровня мотивации через справедливое оценивание качества знаний студентов, а так же создание благоприятного психологического климата на занятиях.

Популярная в настоящее время инновационная контрольно-оценочная система (бально-рейтинговая) позволяет: осуществлять информативную и регулирующую обратную связь; отмечать даже незначительные продвижения студентов, позволяя им продвигаться в собственном темпе, и не используя фактор времени, поскольку скорость почти никогда не имеет отношения к качеству обучения; ориентировать студента на успех и не способствовать наклеиванию ярлыков, использовать оценивание как форму поощрения, но не наказания; содействовать становлению и развитию самооценки.

Однако на уроках иностранного языка она теряет свои возможности, поскольку главная цель обучения –

формирование коммуникативной компетенции. И если письмо, чтение и даже аудирование можно оценить баллами, то умение общаться на иностранном языке - невозможно.

Поэтому необходимо отметить, что любая оценочная система имеет свои плюсы и минусы. Любая система будет работать, если она даёт положительные результаты в деятельности студентов и преподавателя. Так, например, М. Калужская, на своих уроках логики ввела своего рода денежные единицы – «лагоны», которые можно заработать не только на уроках, но и на творческих сессиях. К концу учебной четверти накопленные 1000 «лагонов» можно поменять на повышение итоговой оценки на 1 балл. Кроме того, эту единицу можно использовать не только для себя – ее можно, к примеру, отдать другу. По словам М. Калужской, «это расшатывает у учеников болезненное отношение к оценкам и позволяет ребенку проявить себя ярче» [3].

Не секрет, что и критериев оценивания знаний студентов много. В этой связи, приведём выдержки из портала аспирантов:

«Вопрос: Как вы оцениваете работу студента (школьника) на уроке? По каким критериям? Ответы:

- Ну, я, к примеру, оцениваю знания

в первую очередь.

- В первую очередь - посещаемость. Затем умение выступать и докладывать материал, причем умение думать и размышлять (если ВДРУГ задать вопрос). И активность в общей беседе. Оценки, как обычно, по пятибалльной системе, но никогда не ставил 2-ки.

Вопрос: Что делаете, если студент не ходит и знать ничего не хочет? удается вовлечь его в процесс обучения и как?

- Когда вел занятия, не посещали те студенты, которые «блатные», поэтому проблем не было... в периоды аттестации я их не аттестовал и они получали недопуски, потом сами разбирались с

деканатом... были такие кто ни разу не появился... в основном ходили все остальные... если в твоём случае студент не ходит и знать ничего не хочет, скажи ему: «Не ходи, не заставляю, если не интересно, но на экзамене (зачете, опросе, неважно) буду спрашивать по полной». Что-то в этом роде. Еще есть вариант, чтобы хоть как-то вовлечь, дать задание на дом и дать тему или пусть готовит доклады на семинары. Если и такое не хочет делать, то попросту недопуск к зачету или экзамену.

- Работаю 2 года по рейтинговой системе (10-тибалльная), которая, если честно, не очень нравится. Рейтинг выставляется 2 раза в семестр, в середине и перед сессией. Если рейтинг ниже пятёрки, студент не допускается к твоему зачету/экзамену. На передачу официально 15 мин. на человека. На деле все сводится к тому, что студенты в последние дни начинают доставать преподавателей нытьем насчет передачи, те сидят с ними часами, которые никак не оплачиваются и превращаются в бесплатные частные занятия. Многие плюют и выставляют всем положительные рейтинги, чтобы уже на экзамене/зачете разбираться конкретно и не тратить своего времени и сил. В общем, пока только головная боль.

- Хаотический это процесс - выставление оценок. Так как любую систему студозусы пресекают быстро

- До начала семестра я узнаю в учебной части максимальное количество баллов, которое отводится на данную дисциплину. Затем отвожу определенное количество баллов на каждый вид работ, предусмотренных мной при изучении курса. Студентам говорю «балловые расценки» на «3», «4» и «5» за предмет. Далее все поступают в соответствии со своим уровнем притязаний. Согласна, что эта система не лишена недостатков, зато студенты точно знают, за что им ставят оценку в конце семестра»[4].

Таким образом, проблема оценивания знаний студентов является особенно острой в системе современного образования. Критерии оценки, по

большому счёту, не пересматривались с 40-х годов XX века. Проблема? Несомненно. Несомненно, что данная проблема привлечёт к себе общественное внимание, кто-то ей всерьёз заинтересуется и, возможно, будут созданы современные критерии оценки

коммуникативной компетенции студентов по иностранному языку в средне специальных учебных заведениях, наличие которых необходимо для корректного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов.

Литература

1. Ахмедова М.Ч./Оценивание образовательных программ.- Баку, 2003
2. Измениться должна не шкала, а критерии оценки знаний//bogomolovaev@yandex.ru
3. Сизова В.В. Психологические особенности инновационной системы контрольно-оценочной деятельности преподавателя ВУЗа в процессе обучения иностранному языку. Автореферат. – Тверь, 2008.
4. Портал аспирантов//www.5ballov.ru

Н.Н. Шитова

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Под образовательным пространством понимается та сфера общественной деятельности, где осуществляется целенаправленное социокультурное воспроизводство человека, формирование и развитие личности, индивидуальности. Образовательное пространство имеет территориальную обозначенность и другие качественные характеристики, позволяющие полноценно удовлетворить потребности развития, социализации и культурной идентификации детей и молодежи при обязательном соблюдении требований их безопасности. Безопасность образовательного пространства обеспечивается единством действий всех субъектов образования и сопряженных с ними сфер, особенно культуры, медицины, экологии, социальной защиты, безопасности систем жизнеобеспечения. Это единая образовательная политика, направленная на сохранение и укрепление физического, репродуктивного, психического, социального и духовного

здоровья детей и молодежи.

Концепция безопасности образовательного пространства – система взглядов на обеспечение безопасности участников образовательного процесса от угроз для их жизни и здоровья в сфере педагогической деятельности. В концепции сформулированы основные направления образовательной политики в области безопасности жизнедеятельности участников образовательного процесса. Главная цель Концепции заключается в разработке организационных подходов и методов деятельности учреждений образования по формированию безопасного образовательного пространства, обеспечивающих улучшение здоровья и снижение социальной дезадаптации подрастающего поколения, предупреждение и/или снижение последствий возможных чрезвычайных ситуаций, формирование культуры безопасности [1].

Обеспечение безопасности образовательного пространства, защита

прав, охрана жизни и здоровья участников образовательного процесса являются приоритетными направлениями образовательной политики.

Основными задачами в области обеспечения безопасности образовательного пространства являются:

1. Разработка и внедрение нормативно-правовых, научно-методических и организационных основ деятельности системы образования по формированию безопасного образовательного пространства.

2. Нарращивание опыта межведомственного, комплексного и многоуровневого подходов при формировании безопасного образовательного пространства.

3. Совершенствование профессиональной компетентности и механизмов аттестации работников образования в области формирования безопасного образовательного пространства.

4. Совершенствование механизмов аттестации образовательного учреждения по созданию медико-социальных условий, обеспечивающих безопасность и сохранение здоровья участников образовательного процесса.

5. Разработка критериев эффективности деятельности образовательного учреждения по формированию безопасного образовательного пространства.

Формирование безопасного образовательного пространства предполагает, прежде всего, использование эффективных способов управления образованием, которые должны опираться на элементы стратегического планирования. Его реализация предусматривает использование статистической, социологической и экспертной информации[2].

Адекватная деятельность учреждений образования по сохранению и укреплению здоровья воспитанников и

учащихся может быть оценена целым комплексом показателей, отражающих демографическую характеристику организованных детей, уровень, структуру и динамику их заболеваемости по данным медицинских осмотров, распределение и повозрастную динамику перераспределения организованного детского населения по группам здоровья и т.д.[3].

Важнейшим направлением работы по формированию безопасного образовательного пространства является координация деятельности образовательных, медицинских учреждений и учреждений социальной защиты, учреждений обеспечения общественного порядка с целью, с одной стороны, удовлетворения потребностей детей и подростков в медико-психологической и социальной помощи при нарушениях их здоровья и социальной дезадаптации, а с другой – с целью разработки эффективных мер по совершенствованию системы сохранения здоровья и социализации подрастающего поколения, обеспечения безопасности участников образовательного процесса.

В этой связи важнейшим элементом социально-гигиенической оценки могут служить результаты опроса мнения участников образовательного процесса и родителей учащихся о функционировании соответствующих учреждений, работе их специалистов, удовлетворенности теми или иными видами медико-психологической и социальной помощи, правоохранной деятельности, осуществляемой в рамках образовательного пространства. Опрос специалистов, осуществляющих медико-психологическое, социальное и правоохранительное сопровождение учебно-воспитательного процесса, может дать возможность оценить проблемы в данном процессе и определить реальные пути обеспечения безопасного образовательного пространства

Литература

1. Абаскалова Н.П. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: Учебно-методический комплекс. Новосибирск: НГПУ, 2007. – с. 22-23
2. Абаскалова Н.П. Основы методики преподавания курса «Безопасность жизнедеятельности». – Новосибирск, 2004 .- с. 12-15.
3. Беляева Л.А. Педагогическая деятельность как категория педагогики и философии. / В сб. науч. тр. «Понятийный аппарат педагогики и образования» Отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Вып.1. – Екатеринбург, 1995.- с.36-45
4. Варенов Я. Срочная эвакуация школы. //Основы безопасности жизнедеятельности. – 2000. № 6. – с. 47-48

А.С. Янкубаева

ПРОБЛЕМА РАЗГРАНИЧЕНИЯ ОМОНИМИИ И СМЕЖНЫХ ПОНЯТИЙ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Вопрос о сущности омонимии относится к одним из важнейших в лексикологии, поскольку в лексической системе любого языка в большом количестве представлены слова сходные по звучанию, но разные по значению. На первый взгляд кажется, что подобное определение достаточно простое и понятное, не требующее особого изучения, но вместе с тем в лингвистике спорными и дискуссионными являются проблемы разграничения омонимии и таких смежных понятий, как омофоны, омоформы и омографы.

Исследование омонимии и сходных явлений достаточно подробно разработано на материале индоевропейских языков. Данная проблема исследовалась такими учеными-лингвистами как Ю.Д. Апресян, О.С. Ахманова, В.В. Виноградов, Н.Д. Голев, М.В. Никитин, А.И. Смирницкий и другие. Несмотря на то, что существует ряд исследований на материале тюркских языков (например, работы А.Н. Аханова по омонимии в казахском языке и З.Е. Каскараковой по омонимам хакасского языка и другие), явление омонимии считается недостаточно изученным в тюркологии. В алтайском языкознании отсутствует описание инвентаря омонимов, не выявлена их количественная и качественная характеристика.

В современном алтайском языке омонимия наблюдается практически во всех частях речи, но наиболее яркие примеры представлены среди существительных, глаголов и прилагательных. Оманимические гнезда неоднородны по количеству и по составу компонентов. По количеству членов и частеречному статусу в группе полных омонимов можно выделить модели дву-, трех- и четырехчленных омонимических рядов.

В качестве явлений, смежных с лексической омонимией рассматриваются морфологические омонимы и омографы. Под омоформами понимают «разные по значению словесные знаки, означающие которых оказываются тождественными не во всех, а лишь в отдельных грамматических формах». [Алефиренко Н.Ф. 2004: 213]. В алтайском языке это касается разной частеречной принадлежности омоформ. Самую большую группу образуют двучленные омоформы существительного и глагола, прилагательного и глагола, существительного и прилагательного. Трёхчленные омоформы по частеречной принадлежности выглядят следующим образом: С – С – Г; С – Г – Г; П – П – С; С – С – П. Четырёхчленные: С – Г – Г – Г; С – С – П – Г; С – С – П – П; С – С – С – П. В некоторых случаях первые два компонента

являются полными лексическими омонимами, а третий (иногда и четвертый) по отношению к первым двум словам являются омографами.

Явление омографии связано с «тождественными по написанию, но различающимися произношением (чаще всего ударением)» [Алефиренко Н.Ф. 2004: 213]. Поэтому при определении омографов в алтайском языке необходимо опираться на существующие фонологические исследования. Так, известно, что в тюркских языках, в частности, в алтайском «ударение фонетически неподвижное конечнослоговое, морфологическая подвижность односторонняя: ударение переходит на агглютинирующий аффикс»

[Баданова 2007: 24]. Таким образом, ударение фиксируется преимущественно в конечном слоге.

Кроме того, на основе словарного материала было установлено, что омографы в алтайском языке возникают преимущественно из форм родственных слов: существительных и глаголов. При этом имя существительное стоит в творительном падеже, а глагол в повелительном наклонении. Омографы, возникающие из формы неродственных слов в алтайском языке практически отсутствуют. В таблице приведены некоторые примеры из современного алтайского языка.

Таблица 1

	Существительное	Глагол
Формы родственных слов	<i>кирэ́ле</i> ‘ножовкой’	<i>кире́ле</i> ‘пилить, распиливать’
	<i>бий́ле</i> ‘чиновником, господином’	<i>бийле́</i> ‘владеть, овладевать, управлять’
	<i>ба́йла</i> ‘богачом’	<i>байла́</i> ‘запрещать, предостерегать, праздновать’, <i>байла</i> ‘обогащаться’
	<i>то́оло</i> ‘счетом’	<i>тооло́</i> ‘считать, сосчитать’
	<i>кайла́</i> ‘горловым пением’	<i>кайла́</i> ‘петь горлом, говорить нараспев сказки’
	<i>са́йла</i> ‘галькой, скорлупой’	<i>сайла́</i> ‘отбирать, чистить, шелушить’
	<i>каду́ла</i> ‘гвоздем’	<i>кадула́</i> ‘пригвоздить, прибить’
	<i>ки́рле</i> грязью	<i>кирле́</i> ‘грязнить, марать, пачкать’
	<i>то́йло</i> ‘свадьбой’	<i>тойло́</i> ‘пировать’
	<i>су́ула</i> ‘водой’	<i>суула́</i> ‘мочить, увлажнять’
Формы неродственных слов		
	<i>а́йла</i> ‘луной’, <i>а́йла</i> ‘потом’	<i>айла́</i> ‘вертеть, окружать’
	<i>ба́йла</i> ‘может быть’	<i>байла́</i> ‘запрещать, предостерегать, праздновать’, <i>байла</i> ‘обогащаться’

В просторечном варианте языка также представлены некоторые омографы: *átла* – *атлá*; *чáйла* – *чайлá*; *кóйло* – *койлó*; *малтáла* – *малталá*.

Омографические пары могут образоваться также с участием заимствованных из русского языка слов, которые совпадают по написанию с собственно алтайскими словами, но различаются необозначаемой на письме долготой гласных. Например: *бар* в алтайском языке ‘иди (повелительное наклонение) / есть, имеется’ и *бар* в русском ‘небольшой ресторан-кафе, специальный шкаф для вин’; *май* алт. ‘жир’ – *май* русск. ‘пятый месяц народного календаря’; *сом* алт. ‘форма, контур’ – *сом* русск. ‘рыба’. Подобные пары являются случайным явлением и их количество ограничено.

При определении омонимии в алтайском языке принимается следующее определение: слова, одинаковые по

звучанию, но разные по значению. Это соответствует наиболее общему пониманию. Но, рассматривается и более широкое понимание омонимии, согласно которому к данному лексическому типу относятся также слова, совпадающие в грамматическом оформлении и написании. Следует отметить, что группа омоформ и омографов представлена небольшим количеством примеров.

К образованию омонимов различных типов приводят процессы, происходящие в живом языке: случайное совпадение, фонетические изменения, морфологические причины, семантическое развитие, заимствования и диалектизмы.

Таким образом, омонимия в алтайском языке не всегда является случайностью, она является также результатом воздействия определенных грамматических и семантических закономерностей.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Теория языка. Вводный курс: Учеб. пособие для студентов филол. спец. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
2. Баданова Т.А. Словесное ударение в алтайском языке в сопоставительном аспекте: автореф. дис. ... : канд. филол. наук/Т.А. Баданова; РАН СО Институт филологии. – Новосибир., 2007. – 25 с.
3. Дырэнкова Н.П. Грамматика ойротского языка / Н.П. Дырэнкова. – СПб: Издательство АН СССР, 1940. – 302 с.
4. Каскаракова З.Е. Омонимы в хакасском языке/ З.Е. Каскаракова. – Абакан: Хакасское книжное издательство, 2007. – 152 с.
5. Морфемный словарь алтайского языка/ А.Т. Тыбыкова [и др.]. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайская республиканская типография, 2005. – 319 с.
6. Ойротско-русский словарь. – М.: ОГИЗ, Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1947. – 312 с.

Н.С. Васин

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЦВЕТОВОГО И МУЗЫКАЛЬНОГО КОДА НОВЕЛЛЫ «БАЛ» В.Ф. ОДОЕВСКОГО В АСПЕКТЕ «ФАУСТА»

И.В. ГЕТЕ (РГНФ № 09-04-95377 и/Мл)

Новелла В.Ф. Одоевского «Бал», которая впервые была напечатана в 1833

году в альманахе «Новоселье», имеет несомненный интерес с точки зрения

цветового, мотивного, проблематического пересечения с трагедией И.В. Гете «Фауст». Это связано не только с тем, что автор являлся фактическим участником кружка «Любомудров», занимавшимся изучением немецкой словесности, но в большей степени из-за огромного интереса самого Одоевского к идеям и философской концепции Гете сформулированной в этом произведении. В связи с этим у Одоевского появляется своя собственная преимущественно эстетическая трактовка трагедии Гете [1].

Новелла «Бал» входит в роман «Русские ночи» (1844), состоящий из произведений написанных в разное время, но рассматривающих общий круг проблем философско-эстетического характера. Главным персонажем этого романа выступает Фауст, своеобразный двойник гетевского Фауста. Новый герой, существующий вне художественного пространства новелл, выполняет сюжетообразующую роль, организуя фрагментарные и разнородные произведения в роман. Он является своеобразной «отсылкой» к гетевскому «Фаусту», с одной стороны, и «русским» эквивалентом философской концепции Гете с другой. Такая специфическая роль персонажа позволяет говорить о нескольких текстологических подуровнях: внешнем, где существует Фауст и его друзья-собеседники, и внутреннем, где действуют персонажи, незаконченных, фрагментарных произведений. На последние указывает организация текста в форме развернутого диалога между Фаустом и друзьями и диалогичность внутреннего поля между отдельными новеллами [2]. Все это предполагает существование широкого поля семантических, идеологических, мотивных пресечений с трагедией И.В. Гете.

Интерес к цвету был отличительной чертой всего творчества И.В. Гете. Достаточно сказать, что он создал свое «чувственно-наглядное» учение о цвете [3]. Согласно Гете, воздействие отдельных цветов, вызывая определенные впечатления и состояния у человека,

«ограничивает» душу, которая стремится к цельности. Впечатление, вызываемое цветом, определяется, прежде всего, им самим, а не его предметными ассоциациями. Также Гете проводит параллель между цветовой гармонией и гармонией психики. Эти положения Гете, во многом предвосхитили результаты современных экспериментальных исследований. Затрагивает Гете и межкультурные различия в цветовой символике и психологическом воздействии цвета. Немаловажную роль отводил цвету и В.Ф. Одоевский, особенно в сфере эмоционального воздействия, отражения духовного состояния человека [4].

Цветовой и музыкальный код среди различного типа соответствий занимает особое место в силу своей универсальности, с одной стороны, с другой, из-за мотивной закреплённости, неотделимости от сюжетной детализации.

В таком аспекте цвет и музыка приобретают семантическую, а шире - символическую значимость, но также указывают на конкретное композиционно-тематическое пересечение. Таким образом, указанное произведение Одоевского соотносится с определенным фрагментом трагедии Гете, а именно часть первая, глава «Ночь».

Цветовая и световая кодификация, использованная Гете в указанном фрагменте состоит из четырех основных тонов: красного, черного, белого и синего. Красный цвет присутствует в различных семантических преломлениях: «Кровавый луч во мгле сверкает» - указание на красный, насыщенный цвет, как номинативное выражение тона; «И лампа тихо угасает» - световое выражение красно-желтого тона. «В сосудах золотых» - здесь цвет выражен номинативно. «И чудным взмахом крыл лазоревых своих» - синий цвет, его светлый вариант. Черный цвет в большей степени связан с явлениями светового и пространственного характера: «Повсюду мрак и тишина», «Ночь», а также предметно-вещественного выражения - «тлен и хлам», «добыча пыли», «во прахе я лежу» «хмелен напиток

мой, и темен зелья цвет».

Белый цвет присутствует также в двух основных состояниях: цветовом - «Зубами белыми сверкая» и световом - «Меж туч скрывается луна», «солнца луч» [5].

Те же самые цветовые и воздушно-световые концепты характерны для новеллы В.Ф. Одоевского «Бал». Все цветовые указания этих тонов можно разделить на две группы: номинативные, выраженные непосредственно цветом и на опосредованные, которые содержат какой-либо предмет, материя или вещество. Например, выражение тонов первой группы: «кровавые руки», «кровавые слезы» - т. е. красные; «золотые кисти» - желтого цвета; «посинелое лицо» - синий.

И цвета характерные для определенных предметов: «привезены знамена, обрызганные кровью и мозгом» - кровь, как вещество, которому свойственен красный цвет.

Кроме цветового компонента большое значение выполняет световая картина, дополняющая цветовой код. Свет значительно расширяет диапазон названных оттенков, внося элемент «воздушности» в цвета. Эта особенность создает обратное излучение: цвет порождает свет, как особое состояние воздуха. Например: «тонкий чад волновался над бесчисленными тускнеющими свечами», «свечи нагорели и меркнули в удушливом паре» - свечи здесь выполняют двойное значение - как источник света и как специфическое состояние воздуха, об этом свидетельствует слово «чад» и «пар»; «от обнаженной груди красавиц поднимался знойный воздух» - создается ощущение свечения кожи изнутри; «смятая дымка небрежнее свертывалась на распаленные плечи» - еще один пример светового и воздушного пересечения; «оркестр темным облаком висел над танцующими» - световое завершение, которое выражается в «темном облаке», как наиболее оформившимся световом явлении. Нетрудно обнаружить воздушно-световую закономерность от «тонкого чада» до

«темного облака», источником которой становится именно физический объект (плечи, локоны, свечи, оркестр). Воздушно-световая кодификация не только соотносится с предметами и физическими объектами, как это было указано выше, но и является основой для «порождения» цвета: «из темного облака капали на паркет кровавые слезы» [6].

Из приведенных примеров можно сделать вывод: в цветовой палитре новеллы преобладают красный и черный цвета. Красный встречается как в номинативном, так и в опосредованном выражении. Другие цвета (синий, желтый) являются дополнительными, хотя и выполняют собственную функцию. Черный, напротив, представлен только через воздушно-световую среду (дым, чад, дымка, облако) и связан с визуально-пространственным понятием «тьмы».

Каждый цвет имеет собственное значение, более того, в историко-культурном пространстве разным цветам была присуща различная семантика. Представленная цветовая картина создает определенный семантический код.

Символический уровень новеллы (бал, как архетипическое действие, связанное с дьяволом) предполагает применение средневековой христианской традиции цвета в совмещении с пониманием цвета и света в учениях алхимиков.

В указанном смысловом поле, красный может интерпретироваться как кровь Христа и принимать значение любви, всепрощения и благодати. Но этот же цвет имеет противоположное значение - греховной крови, преступления, сладострастия.

Синий цвет приобретает значение истязания, тления, убийства, но с другой стороны, является цветом умиротворения и примирения противоположностей, выражением которого является смерть. Желтый цвет, также взятый в контексте христианской трактовки, несет значение обмана, лживости, иллюзорности окружающего мира. Черный цвет, выраженный воздушно-световой

структурой, ассоциируется со злом, дьяволом и смертью. У алхимиков этот цвет соответствует стадии брожения, гниения, затемнения. Особенность черного в данной новелле заключается в том, что он выступает как «тьма» - материальное выражение воздуха и отсутствие света. Таким образом, черный – сгусток ночи, принимающий очертания сначала дымки и чада, а потом облака. Трактовка цветов, предложенная выше, в своих ключевых компонентах соотносится с тематической основой новеллы и, как уже отмечалось выше, во многом пересекается с цветовой картиной использованной Гете. Отличие кодификаций только в отсутствии белого цвета, который у Одоевского заменен отчасти красным и желтым. Кроме этого, внутри цветового кода изменяется смысловая градация тонов. Если доминирующие цвета у Гете – черный и белый, то Одоевский, несомненно, на первое место выносит красный и черный. Интересно, что именно эти цвета входят в «триаду» алхимиков (красный, черный, белый) – магическое сочетание, раскрывающее первооснову бытия и организации вселенной и человека [7]. Кроме этого, наличие данной цветовой гаммы свидетельствует о том, что сам Одоевский опирался на христианское и цветное учение алхимиков, а также мог быть знаком с «Учением о цвете» И.В. Гете.

Таким образом, пересечение заключается в сходстве основных цветовых коррелятов, а также в способе и функционировании воздушно-световой картины.

Кроме цветовой палитры, немаловажную роль в построении эмоциональной структуры «Бала» выполняет музыка. Как и цвет – символизируемый смерть, разрушение и страсть, музыкальный фон – это дикий, неистовый гвалт звуков, которые наполнены человеческими страданиями и воплями полными горя: «На небольшом возвышении с визгом скользили смычки по натянутым струнам; трепетал могильный голос валторн, и однообразные

звуки литавр отзывались насмешливым хохотом». Каждый звук явственно оживает и наполняется ощущением присутствия в нем inferнальной сущности. Обычный оркестр превращается в музыкальный эквивалент человеческих страданий, где каждый инструмент является носителем страшного, противоестественного чувства: «я заметил в музыке что-то обворожительно-ужасное: я заметил, что к каждому звуку присоединялся другой звук, более пронзительный, от которого холод пробегал по жилам и волосы дыбом становились на голове».

Одоевский отмечает, что это не просто абстрактная музыка, а места из сочинений знаменитых музыкантов. Это замечание вносит во фрагмент новый смысл: музыка содержит не только что-то божественное, но и что-то ужасное, страшное, дьявольское. Искусство строится на благодетели и гармонии, но и на эстетико-моральном изъяне, сбое, другими словами – сладострастии, разрушении, всеохватном грехе. Здесь Одоевский затрагивает вопрос о первоисточнике всякого искусства, в основе которого так или иначе лежит не только доброе начало, но и злое.

Особое музыкальное пересечение в произведении Одоевского и Гете связано со звуком колоколов. У Гете: «Звон колоколов и хоровое пение» - ремарка-символ, возникающий как спасительный элемент жизни, своеобразная аппозиция смерти и разрушения. Та же смысловая доминанта колоколов присутствует у Одоевского: «утренний благовест терялся в шуме разъезжающихся экипажей».

Описанная выше, цветовая, световая и музыкальная кодификация произведений выстраивает систему смысловых и мотивных пересечений, характерных как для трагедии Гете, так и особым образом интерпретируемая В.Ф. Одоевским в новелле «Бал».

Мотив смерти находит свое место в обоих фрагментах. Совпадение заключается в сходстве цветового и светового концепта, а также эмоционального напряжения, выраженного

семантическими элементами (танцующие скелеты – в произведении Одоевского; череп с которым беседует Фауст Гете; символы смерти – прах, пыль, мусор, кровь, свечи). Совпадение цветовой гаммы в обоих отрывках заключается в преобладании черного и красного тонов. Черный – наиболее важный тон, символизирующий смерть. Специфика его употребления в том, что он выражается воздушно-пространственной доминантой (ночь, тьма – у Гете; дым, чад, облако – у Одоевского). Красный – цвет слез и крови у Одоевского, отражает комплекс смысловых оттенков смерти, разрушения и преступной страсти; красный цвет в указанном отрывке «Фауста» присутствует, но выражается не словом, а веществом: жидкость, которую хочет выпить Фауст должна открыть ему «неведомый рассвет» [8]. С рассветом связан именно красный цвет, с одной стороны знак смерти (точно такое же значение, что и у Одоевского), с другой – как вечное продолжение жизни или знак новой, еще неведомой реальности. Мотив смерти также дополняет синий цвет. В произведении Одоевского его семантика связана с постепенным физическим умиранием. Гете, напротив, использует синий, как отражение того, что ожидает человека после смерти. Этот цвет свидетельствует об умиротворении и примирении жизни и смерти.

Мотив смерти осложняется символикой разрушения и выражается в физическом распаде танцующих на балу людей, за которыми герой Одоевского видит скелеты, а также обращение героя Гете к черепу. В этом аспекте «Бал» пресекается с пиром, на котором празднуют и дьявольски веселятся, не ощущая своего разрушения. Завнение и жажда страсти, ядовитые звуки мучительной музыки своеобразный бокал наслаждения, который выпивает танцующая, веселящаяся толпа, тем самым, убивая себе душу. То же самое хотел сделать Фауст, поднося к губам яд. Но в последний миг он отказался от самоубийства (саморазрушения).

В отличие от Одоевского, Гете оставляет возможность трактовать этот эпизод в двух основных направлениях: как окончательная смерть героя и как возможное продолжение его пути познания, за привычными рамками бытия. Тем не менее, Фауст своим выбором устанавливает невозможность признание смерти – жизнью, так как самоубийство – уничтожение, обречение самого себя на небытие. Поэтому герой трагедии, обретая веру, выбирает жизнь.

Мотив сумасшествия также, несомненно, находит место в указанных фрагментах. И цветовая, и музыкальная доминанта наглядно подтверждает наличие этого мотива. Цвет, отражающий безумие – черно-желтый. Семантически желтый цвет связан с лживостью, иллюзорностью окружающего мира. Его отрицательное значение дополняется указанием на его «золотой» оттенок. Золото, как металл, в аспекте проблематического прочтения произведений становится одной из причин всеобщего безумия и зла. Черный цвет и свет во всех представленных коррелятах указывает на нарушение связи между миром и человеком, отсутствию гармонии в самом себе, преобладание одиночества, апатии и отчаяния. Кроме этого черный цвет, в виде воздушно-пространственной материи является не только символом сумасшествия, но и становится носителем этого безумия (оркестр – темное облако; черный пудель - Мефистофель).

Музыкальный код не только указывает, но в большей степени создает эмоциональное напряжение сумасшествия: «при каждом ударе оркестра вырывались из облака: и плач; и взрыд; и хохот... и все сливалось в неистовые созвучия, которые громко выговаривали проклятие природе и ропот на провидение; при каждом ударе оркестра выставлялись из него то посинелое лицо изможденного пыткой, то смеющиеся глаза сумасшедшего, то трясущиеся колена убийцы, то спекшиеся уста убитого».

Достаточно указаний на общее помешательство и в семантическом

аспекте: «все вертелось, прыгало, бесновалось в сладострастном безумии...» и далее – «все пляшет и беснуется» [9].

Беснование в смысловом плане связано с понятием безумия. То же самое родство понятий встречается и у Гете: Фауст, занимаясь различными науками, стал изгоем, чудаком. Даже Вагнеру он кажется странным. Когда Фауст призывает духа и беседует с ним, Вагнер, слыша разговор, решает, что тот читает место из какой-нибудь трагедии. С точки зрения душевного здоровья, герои Одоевского и Гете серьезно больны. Это подтверждает и то, что они видят удивительные вещи: Фауст вызывает духа, героя Одоевского мучают галлюцинации на светском балу. Но фактор их сумасшествия парадоксально превращается в действительное здоровье. Они видят окружающий мир обезумившим, бездуховным, полным греха. Герой Одоевского в музыке знаменитых композиторов слышит человеческие страдания, которых никто не хочет замечать и соперничает им, размышляет о счастье человека. Фауст, перебирая свои книги и приборы, приходит к выводу, что:

Все пыльный сор да книги! Что мне в них?

И должен ли прочесть я эти сотни книг,

Чтоб убедиться в том, что в мире все страдало

Всегда, как и теперь, и что счастливых мало? [10].

Общее направление критической мысли героев поражает – оба стремятся решить проблему счастья. Таким образом, сумасшествие здесь является ключом к истине, приближением к объективной правде, а, следовательно, к благодати. Герой Одоевского, как и Фауст, противопоставляет себя всему остальному обществу – аппозиционирует, пытаясь открыть глаза людям, считающим себя «здоровыми» и «нормальными», призывая их к всепрощению и созиданию, оставляя за человеком свободу выбора.

Мотив покаяния занимает в данной новелле важное место. Сходство этого

мотива в обоих произведениях заключается, как в сюжетном, так и музыкально-световом пересечении. И что особенно важно – в одном и том же текстологическом пространстве.

У Одоевского «молодой человек», вырываясь из душевной залы, видит храм, где только что отзвенел благовест. Этот образ как полярная аппозиция бездуховности и греховности, изображает умиротворение и покой, которые должны даровать человечеству спасение, прощение и благодать. Как и Фауст Гете на краю гибели замирает с бокалом яда, услышав звон колоколов, символизирующих всепрощение и спасение, герой Одоевского стремится найти опору и спасение в церкви, где за все человечество молится одинокий священник. Он пытается образумить танцующих, но все проезжают мимо церкви. Пересечение дополняется совпадением музыкального кода – звуком колоколов и хоровым пением, как символом прощения и очищения, с одной стороны, так и музыкой констатирующей греховную природу человека. По мнению Бреслава звук колоколов ассоциируется с глубоким фиолетовым цветом, который символизирует мудрость, истину, творчество и мистицизм [11]. С мотивом покаяния связано изменение цвета: черный (ночь) сменяется фиолетовым (звук) а затем красным (рассвет), который символизирует надежду и жизнь. Таким образом, интерпретация цветовой и музыкальной кодификации «Бала» в рамках «Фауста» И.В. Гете, дает возможность концептуально соотносить композиционную, мотивную и смысловую структуру указанных фрагментов. Позволяет рассматривать произведение В.Ф. Одоевского в ретроспективе не только европейской, но, что более важно, «русской фаустианы».

Литература

1. Сахаров В. Я. О жизни и творениях В. Ф. Одоевского // Одоевский В.Ф. Сочинения. В 2-х т. Т. 1. Русские ночи; Статьи. М.: Худож. Лит, 1981. С. 28.
2. Маймин Е. А. Владимир Одоевский и его роман «Русские ночи» // Одоевский В.Ф. Русские ночи М.: Наука, 1975. С. 20.
3. Свасьян К. А. Гете. М.: 1989. С. 156.
4. Медовой М. И. Изобразительное искусство и творчество В. Ф. Одоевского // Русская литература и изобразительное искусство XVIII - начала XX века Л.: Наука, 1988. С.
5. Гете И. В. Фауст: Пер. с немецкого Н. Холодковского. М.: Дет. лит, 1983. С. 53 – 66.
6. Одоевский В.Ф. Сочинения. В 2-х т. Т. 1. Русские ночи; Статьи. / Вступит. статья, сост. и коммент. В.И. Сахарова. М.: Худож. Лит, 1975. С. 76 – 79.
7. Базыма Б. А. Психология цвета: теория и практика. – СПб.: Речь, 2007. С. 29. [Пресечение с учением алхимиков на этом не заканчивается, Гете упоминает практически все знаменитые символы этой «тайной» науки: знаки макрокосма и земли; эликсир смерти; имя Нострадама; магию. Как комната Фауста Гете, так и кабинет героя Одоевского – это алхимические лаборатории. Сам Одоевский очень много говорит об учении алхимиков, часто их цитирует].
8. Гете И. В. Фауст: Пер. с немецкого Н. Холодковского. М.: Дет. лит, 1983. С. 65.
9. Одоевский В.Ф. Сочинения. В 2-х т. Т. 1. Русские ночи; Статьи. / Вступит. статья, сост. и коммент. В.И. Сахарова. М.: Худож. Лит, 1975. С. 77-78.
10. Гете И. В. Фауст: Пер. с немецкого Н. Холодковского. М.: Дет. лит, 1983. С. 63.
11. Бреслав Г. Э. Цветомедитация: механизмы и техники коррекции. Второе учебное пособие для специалистов и дилетантов. – СПб.: Речь, 2007. С. 115.