

НОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

9(18)
2012

Научный журнал

Издается с апреля 2011 года

СЕРИЯ «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук»

Учредитель:

Главный редактор А. В. Бурков

ООО «Коллоквиум»

Полное или частичное воспроизведение материалов, содержащихся в настоящем издании, допускается только с письменного разрешения редакции.

Адрес редакции:

424002, Россия,
Республика Марий Эл,
г. Йошкар-Ола,
ул. Первомайская, 136 «А».
тел. 8 (8362) 65-44-01.
e-mail: ijoint@gmail.com.
<http://www.universityjournal.ru>.

Редактор: Е. А. Мурзина
Дизайн обложки: Студия PROекТ
Перевод на английский язык
Е. А. Мурзина

Бумага офсетная.
Распространяется бесплатно.
Тираж 220 экз.
Дата выхода: 30.11.2012.

ООО «Коллоквиум»
424002, Россия,
Республика Марий Эл,
г. Йошкар-Ола,
ул. Первомайская, 136 «А».

Отпечатано с готового оригинал-макета в
ООО «Типография «Вертикаль»
424036, Россия, Республика Марий Эл,
г. Йошкар-Ола, ул. Мира, 21.

Редакционная коллегия:

- А. В. Бурков**, д-р экон. наук, доцент (Йошкар-Ола).
(главный редактор)
А. В. Затонский, д-р техн. наук, доцент (Березники).
Л. В. Лукиенко, д-р техн. наук, доцент (Новомосковск).
Н. М. Митюков, д-р техн. наук, доцент (Ижевск).
Н. М. Насыбуллина, д-р фарм. наук, профессор (Казань).
Л. И. Фалюшина, д-р педаг. наук, доцент (Ульяновск).
О. Н. Кондратьева, канд. фил. наук, доцент (Кемерово).
Т. А. Магсумов, канд. истор. наук, профессор РАЕ
(Набережные Челны).
О. В. Белоус, канд. психол. наук, доцент (Армавир).
В. В. Вышкварцев, канд. юрид. наук, доцент (Москва).
И. Д. Котляров, канд. экон. наук, доцент (Санкт-Петербург).
Н. Е. Назарова, канд. техн. наук, доцент (Нижний Новгород).
К. И. Курпаяниди, канд. экон. наук, доцент (Узбекистан).
Г. А. Мамедова, канд. химич. наук, старший научный
сотрудник (Азербайджан).
Е. А. Мурзина, канд. экон. наук, доцент (Йошкар-Ола).
Т. В. Ялялиева, канд. экон. наук, доцент (Йошкар-Ола).

СОДЕРЖАНИЕ

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

- М. М. Исупова**
Обучение иностранному языку студентов
неязыковых вузов с помощью аутентичных
видеоматериалов.
Н. В. Томашук
Формирование стратегий ведения
иноязычного профессионального
делового дискурса.
Е. В. Ахраменко
Проект как личностно-ориентированная
технология на уроке английского языка.
Е. В. Ахраменко
Дискуссия как интерактивная технология
на уроке иностранного языка.
Е. П. Стручкова
Формирование исследовательских навыков
школьников под влиянием учителя.

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

- Е. Ю. Шакирова**
Рационализм: тупик или
выход из кризиса?

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- О. А. Карагодина**
Интернет-благотворительность
как социальный феномен современного
русского общества.
Ф. А. Смирнов
Социология погружения.
Часть II. Сферы познания.
И. Н. Литвинова
Милостыня. Общественное призрение
(с привлечением материала
по городам Саратов и Царицын).
М. И. Киселев
Основные модели детской инвалидности.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Л. Н. Ефимова**
Мифотворчество в романе К.С. Льюиса
«Пока мы лиц не обрели» (1956).
И. В. Селиванова
Роль и место ритмико-акцентуационных
структур слова в развитии
полуаффиксальных морфем (на примере
деантропонимических апеллятивов
современного немецкого языка).
С. А. Шабанова
Сущность явлений синонимии
и синонимизации.
СВЕЖИЙ ВЗГЛЯД
Ю. М. Масалович
Аспекты исследования прогностической дея-
тельности младших школьников: половой,
интеллектуальный, нейропсихологический.

Информация для авторов

CONTENTS

NEW APPROACHES IN EDUCATION

- M. M. Isupova**
Teaching foreign languages at non-linguistic
institutes of higher education with the help
of authentic video materials.
N. V. Tomashuk
Building strategies
for professional business discourse
in foreign languages.
E. V. Akhramenko
Project as a personality-centered technology
at English lessons.
E. V. Akhramenko
Discussion as an interactive technology
at foreign language lessons.
E. P. Struchkova
Building schoolchildren's research skills
under the teacher's influence.

PROBLEMS OF PHILOSOPHY

- E. Yu. Shakirova**
Rationalism: dead end or way
out of the crisis?

SOCIOLOGICAL SCIENCES

- O. A. Karagodina**
Charity in the Internet as a social
phenomenon of the modern
Russian society.
F. A. Smirnov
Sociology of immersion.
Part II. Spheres of cognition.
I. N. Litvinova
Alms. Public assistance
(with materials from the cities
of Saratov and Tsaritsyn).
M. I. Kiselev
Basic models of children's disability.

PHILOLOGY ISSUES

- L. N. Efimova**
Myths in Till We Have Faces (1956)
by C.S. Lewis.
I. V. Selivanova
Role and place of the rhythmic
and accentuation structures of a word
in development of semi-affixal morphemes
(based on the example of the deanthroponymic
appellatives of the modern German language).
S. A. Shabanova
The essence of synonymy
and synonymization.

FRESH VIEW

- Yu. M. Masalovich**
Researches in prognostic activities of junior
schoolchildren: sexual, intellectual and
neuropsychological aspects

Information for the authors

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.147

М. М. Исупова

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ С ПОМОЩЬЮ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

В статье рассматривается роль аутентичных аудиовизуальных средств в процессе обучения иностранному (английскому) языку студентов неязыковых вузов и предлагается методика использования таких видеоматериалов как игровой фильм, документально-публицистические и образовательные фильмы, новостные программы, ток-шоу.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, аутентичные и учебные материалы, межкультурная коммуникация, коммуникативная методика.

Проблемы межкультурной коммуникации, взаимодействия языков, культур волнуют сегодня представителей разных языковедческих парадигм. Знания структуры иностранного языка, правил фонетики, чтения, грамматики, семантики, овладение большим лексическим объемом очень важны, однако это не может гарантировать полноценность и успешность межязыкового общения. Способность смотреть на мир сквозь призму языка собеседника – представителя иной культуры – возникает на основе сформированной *коммуникативной компетенции*, сердцевину которой составляют национально-культурные знания, знания правил и норм поведения (в том числе и языкового) в той или иной ситуации, а также знания истории, национального характера и менталитета, то есть всего того, что позволяет говорящему успешно осуществить коммуникацию в условиях иноязычного общения

В лингвистике принято выделять следующие компоненты коммуникативной компетенции:

- 1) лингвистические знания, т.е. знания фонетики, грамматики, лексики, стилистики;
- 2) социолингвистические знания, т.е. знания правил общения, знания адекватного пользования социолингвистическими правилами, дискурса и других стратегий для достижения коммуникативных целей;
- 3) социокультурные знания, т.е. знания культурного контекста, социальной структуры, убеждений, ценности и норм, когнитивных процессов и понятий, присущих данному обществу.

Овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке, постоянно находясь вне условий каждодневного иноязычного общения в стране изучаемого языка, очень непросто. Для решения этой задачи преподаватель иностранного языка использует различные приемы моделирования коммуникативных ситуаций, применяя для этого разнообразные методы и приемы, в частности, различные видеосредства. Под словом «видео» мы понимаем использование *аутентичных* материалов: художественных фильмов, видеоклипов, документальных фильмов, рекламных роликов, которые могут быть взяты из различных источников: DVD, телеviso-

ра, интернета. Кроме того, к видеосредствам относятся и учебные материалы: специально снятые фильмы к различным языковым курсам. Преимуществом таких видеоматериалов является то, что они ситуативно обусловлены, направлены на отработку определенных лексико-грамматических навыков, непродолжительны по времени. К недостаткам использования учебных фильмов можно отнести искусственность созданной ситуации, адаптация языковых средств к уровню обучающихся. В пользу же аутентичного материала (и прежде всего, художественных фильмов) говорит наличие интриги и сюжета, что делает просмотр фильма интересным и мотивированным. С помощью информационных видеопрограмм (новостные программы, различные ток-шоу, программы рекламного характера) студенты получают доступ к každодневым реалиям. Кроме того, это «живой язык», часто с нестандартным произношением, нестандартно оформленными грамматическими фразами и нестандартно употребляемыми лексическими компонентами. А для сдачи таких экзаменов международного уровня как FCE, IELTS или TOEFL студенты должны обладать навыками вариантности иноязычной речи. Вышеизложенные особенности аутентичных материалов делают эффективным использование их на занятиях в группах студентов, владеющих иностранным языком не ниже уровня pre-intermediate.

Несомненным достоинством как аутентичных, так и учебных видеоматериалов является их насыщенность социокультурной информацией, с помощью которой студенты получают наглядное представление о жизни, истории, традициях, языковых реалиях страны изучаемого языка и приобщаются к культурным ценностям народов – носителей языка. Так, фильм «*Rage of angels*» является прекрасным источником юридической лексики, а также знакомит студентов с судебной системой США, фильм «*All the President's men*» вводит студентов в мир политики, а документальный фильм «*Insiders*» рассказывает о причинах мирового финансового кризиса. Большую страноведческую ценность имеют исторические фильмы («*Elizabeth*», «*The first knight*» и др.). Таким образом, с помощью видеоматериалов реализуется одно из важнейших требований коммуникативной методики – представление процесса овладения иностранным языком как постижение живой иноязычной действительности.

Работа с видеоматериалами является также одним из способов обучения аудированию. Если при традиционном аудировании, каким является прослушивание аудиозаписи, студент получает информацию лишь по одному каналу – слуховому, то при просмотре видео работают как слуховой, так и зрительный анализаторы, что делает возможным получение не только вербальной, но также невербальной и фоновой информации, создавая тем самым эффект присутствия, то есть соучастия в тех событиях, которые демонстрируются. Звуко-зрительный синтез значительно облегчает прием информации, экспериментально доказано, что коэффициент непонимания полученной информации посредством просто аудирования почти в два раза выше, чем при получении этой же информации аудиовизуально.

Организация уроков с демонстрацией видеоматериалов требует большой подготовки со стороны преподавателя. В отличие от простого аудиторного практического занятия, просмотр видеофильмов в большей степени активизирует коммуникативную деятельность студентов на иностранном языке, так как приближает учебный процесс к реальной жизненной ситуации. Студент, выступая в роли зрителя, следит за действием (сюжетом), за обстоятельствами, в которых происходит речевое общение.

Аутентичные видеоматериалы, предъявляемые студентам, можно разделить на видеофильмы игровые (художественные, сериалы, ситкомы, короткометражные), документальные, документально-публицистические и образовательные фильмы, новостные программы, ток-шоу. В зависимости от типа видеоматериала также различается и методическая работа преподавателя по подготовке видео урока.

Работа с игровым фильмом. Художественный фильм из-за своей продолжительности требует для просмотра значительного времени. К сожалению, именно дефицит времени является основной причиной для отказа от данного вида деятельности на уроке. Можно предложить несколько способов преодоления этой проблемы. Во-первых, преподаватель может разделить фильм на эпизоды и показывать их в течение нескольких уроков. Во-вторых, попросить кого-либо из студентов после предварительного просмотра рассказать содержание первой части

фильма, а на уроке завершить просмотр. Либо, наоборот, показать первую часть фильма, обсудить ее, а окончание студенты должны посмотреть дома, используя интернет-ресурсы, продолжив работу над фильмом на следующем уроке.

Сериалы особенно с сюжетно завершенными сюжетами продолжительностью 30-40 минут или короткометражные фильмы более подходят для просмотра на уроке. Можно также продемонстрировать сюжетно-завершенные отрывки из художественных фильмов (например, сцену суда из фильма «*Rage of angels*» и т.п.).

Традиционно работу с любыми видеоматериалами разделяют на три этапа: *преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный*. Рассмотрим этапы работы с игровыми фильмами.

1. Преддемонстрационный (или допросмотровый) этап.

Цели этапа: настроить студентов на выполнение задания, сделав активными участниками процесса обучения; снять возможные трудности восприятия звучащего текста и подготовить к успешному выполнению задания.

Студентам раздаются материалы, содержащие ключевые лексические единицы, имена собственные, а также задаются вопросы, цель которых создать определенную страноведческую базу знаний о месте и времени действия фильма, а также предлагается предварительное обсуждение проблематики фильма и заголовка фильма. Лексические единицы можно раздать заранее, попросив студентов объяснить значение слов, найти примеры лексической сочетаемости и составить свои примеры. Короткие упражнения на закрепление лексических единиц (например, упражнения на установление соответствий, на подбор синонимов и/или антонимов, задания на заполнение пропусков в предложениях нужными словами или выражениями и др.) должны способствовать узнаванию их студентами в потоке речи при единичном прослушивании.

2. Демонстрационный (или просмотровый) этап.

Цель этапа: обеспечить дальнейшее развитие языковой, речевой или социокультурной компетенции студентов.

Студентам предлагаются задания на поиск *языковой информации* (это задания на определение ситуаций, в которых используются ключевые слова или выражения). Можно предложить студентам по ходу просмотра определенных эпизодов записывать, например, выражения с фразовыми глаголами *get, have, take, do, make* и т.п.

Также можно предложить задания на выделение *содержательной и смысловой информации* (определение верных/неверных утверждений; соотнесение разрозненных предложений со смысловыми частями фильма; выстраивание частей фильма в логической последовательности и др.).

На развитие *социокультурной компетенции* могут быть направлены задания на выявление во время просмотра явлений культуры, традиций, обычаев, норм поведения, которые отличаются от принятых норм в нашем культурном социуме. Это касается межличностных отношений, семейных отношений и ценностей, отношения к работе, воспитанию детей, образованию, деньгам и т.д.

Из заданий, направленных на *развитие навыков устной речи* можно выделить следующие. В определенных кульминационных моментах преподаватель может остановить просмотр и предложить студентам подготовить краткий пересказ просмотренного, предугадать развитие сюжета, прокомментировать или дать оценку поступкам героев. В данном случае реакции зрителей на происходящее на экране следуют друг за другом быстро, что дает возможность говорить об эффекте эмоциональной мотивированности высказываний студентов, что является еще одним достоинством игрового фильма – сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся. Поэтому одним из самых главных моментов подготовки данного этапа работы над фильмом для преподавателя является формирование у учащихся личностного отношения к увиденному.

Для групп с уровнем подготовки *upper-intermediate* или *advanced* можно также предложить синхронно прокомментировать увиденное при выключенном звуке.

Можно предложить студентам написать субтитры на английском/русском языке к какому-либо эпизоду фильма с последующим воспроизведением этого эпизода в виде разыгранной по лицам сценки.

Еще один вид заданий, направленный на развитие навыков устной речи – воспроизведение звука при выключенном экране, при этом студенты должны прокомментировать услышанное и предположить, что они должны увидеть на экране.

Можно также предложить раздельный просмотр эпизода, то есть, половина группы смотрит эпизод без звука, вторая половина группы слушает только звуковое сопровождение без просмотра на экране. Затем первая половина комментирует то, что они увидели, а вторая – то, что услышали. На следующем этапе студенты объединяются и совместно пытаются реконструировать события.

3. Последемонстрационный (или послепросмотровый) этап.

Цель этапа: использование фильма в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной и/или письменной речи.

Оба предыдущих этапа являются обязательными как в условиях использования видеофильма в качестве средства развития комплексных коммуникативных навыков, так и в качестве средства контроля рецептивных навыков (аудирования). Третий этап может отсутствовать, если видеофильм используется только для развития и контроля рецептивных умений. Кроме того, упражнения данного этапа предназначены для групп, хорошо владеющих иностранным языком.

Этот этап может представлять собой:

- групповую дискуссию по фильму. К фильму разрабатывается комплекс проблемных вопросов, требующих решения. Данный этап может проходить в виде ролевой игры, пресс-конференции, отчета, круглого стола. Предлагаемые упражнения направлены на совершенствование коммуникативных навыков изложения, убеждения, согласия, несогласия.

- «допрос»/интервью/опрос главных героев фильма (роль которых исполняют студенты) относительно их поведения, характера, отношений, чувств и т.д.

- описание обстоятельств и событий, которые могли бы произойти в фильме и которые могли бы привести к другому финалу.

- описание событий, которые могут произойти после финала, т.е. придумать продолжение истории.

- используя сюжет/интригу фильма в качестве кейса, предложение разных направлений развития сюжета с или без введения новых действующих лиц и сюжетных линий.

Для развития продуктивных умений в письменной речи можно предложить студентам:

- написать рецензию на фильм с использованием лексики и грамматики, отработанных на предыдущих этапах;

- написать письмо одному из героев фильма с высказыванием своего мнения по поставленным вопросам, с оценкой способа их решения в фильме, своих предложений и пр.;

- написать сюжет продолжения фильма.

Работа с документальными, документально-публицистическими и образовательными фильмами. Документальные, документально-публицистические и образовательные фильмы достаточно продолжительны по длительности и хорошо спланированы структурно, что облегчает деление их, если это необходимо, на части. Как правило, они представляют фактическую информацию и/или различные мнения относительно одного предмета или явления, различаясь по стилю, содержанию и цели создания и воздействия. Фильмы могут рассказывать о знаменитых людях, событиях, местах, исторических событиях, путешествиях, странах, социальных проблемах, искусстве, музыке, культуре, науке, природе, животных и пр.

Документальные, документально-публицистические и образовательные фильмы обычно короче художественных фильмов, а с точки зрения языка несложны для понимания, в них минимальное количество фразеологизмов, отсутствует сленг и разговорная лексика, стиль их повествования спокойный, а темп речи не такой высокий, как в новостных программах. Роль таких фильмов в образовательном процессе нельзя недооценивать, так как они представляют собой дополнительный источник информации и знаний в разнообразных областях, интересующих

студентов: программы о странах и путешествиях важны для студентов, изучающих туристическую деятельность, программы о бизнесе важны для студентов, изучающих менеджмент и экономику, а фильмы, рассказывающие об исторических событиях, важны не только для студентов, изучающих историю, но и для студентов разных гуманитарных специальностей.

Работа с данным видом видеоматериалов также предполагает три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный. Система упражнений, в целом, сходна с системой упражнений для игровых фильмов, но существует ряд особенностей.

1. Преддемонстрационный этап.

К выбору упражнений для этого этапа следует отнестись с учетом профессиональной заинтересованности студентов. В частности, общую информацию о предмете фильма можно представить в виде мини-презентаций, которые студенты готовят дома. Преподаватель может сам (или поручить студентам) подобрать газетную статью, освещающую ту же проблему, о которой рассказывается в фильме, но желательно, чтобы и статья, и фильм представляли отличающиеся версии решения проблемы.

Отбор лексических единиц также нужно осуществлять в зависимости от специализации студентов, для которых готовится демонстрация фильма, обычно это термины, профессиональная фразеология или профессиональные идиомы.

2. Демонстрационный этап.

Во время просмотра можно:

- предложить студентам написать план фильма, где отражаются основные идеи фильма, а также упоминаются примеры, подтверждающие или опровергающие основные идеи;
- предложить студентам готовый план фильма и дать задание запомнить как можно больше информации по каждому пункту плана;
- если материал достаточно сложен для восприятия, например, из-за сложности графиками, таблицами, рисунками, остановить просмотр и предложить студентам прокомментировать графический материал.

3. Последемонстрационный этап.

После просмотра фильма рекомендуется:

- обсудить выводы, сделанные авторами фильма;
- предложить студентам найти параллели в нашей стране и сравнить с фактами, изложенными в фильме. Это задание можно сделать как в устной, так и в письменной форме.
- сравнить результаты и выводы, к которым пришли авторы газетной статьи, прочитанной на первом этапе работы, с выводами авторов фильма.

Работа с ток-шоу. Работа с видеозаписями ток-шоу очень полезна не только для студентов, изучающих журналистику, психологию или социологию, но и для студентов других специальностей, так как проблемы, обсуждаемые в таких программах, актуальны, и обсуждение предполагает спонтанность ответов, а, следовательно, особенность выбора лексических средств.

В работе с видеозаписями ток-шоу нужно учитывать ряд особенностей. Во-первых, цель ток-шоу – привлечь внимание зрителей, поэтому тематика таких программ актуальна: люди, проблемы и важные события. Во-вторых, главным действующим лицом программы является человек, публично выражающий свои взгляды, отношения, чувства, мнения по какой-либо предложенной актуальной проблеме. Причем, в большинстве случаев взгляды, отношения, чувства и мнения главного героя ток шоу не совпадают с мнениями, взглядами и чувствами зрителей как присутствующих непосредственно на ток-шоу, так и теле- или видео-зрителей (в нашем случае студенческой аудитории). Камера оператора часто фокусируется на выражении лиц, жестах, одежде, вербальном и невербальном поведении всех участников ток-шоу и зрителей. В-третьих, обязательным участником ток-шоу является ведущий шоу, который умело поставленными вопросами манипулирует как главным героем, так и аудиторией. В-четвертых, все ток-шоу основываются на вопросно-ответном принципе.

Упражнения *преддемонстрационного* этапа практически не отличаются от упражнений, предлагаемых для игровых и документальных фильмов. Отбор лексических единиц предлагает-

ся осуществить из выражений, характерных для передачи мнения, согласия или несогласия, совета, спонтанного высказывания.

На *демонстрационном* этапе для развития социокультурной компетенции можно предложить студентам выявить лингвистические и экстралингвистические средства, используемые ведущим для манипуляции главным героем и аудиторией, а также средства, с помощью которых главный герой уходит от прямых ответов.

На *последнем демонстрационном этапе* в дополнение к упражнениям, предлагаемым для работы с игровыми и документальными фильмами на данном этапе, студентам даются следующие задания:

- провести ролевую игру – ток-шоу на тему, обсуждаемую в просмотренном ток-шоу, где студенты высказывают свои взгляды и мнения;
- провести ролевую игру – ток-шоу на тему, актуальную для студентов
- обсудить лингвистические и экстралингвистические средства и методы проведения ток-шоу, поведение действующих лиц;
- составить характеристику ведущего и главного героя ток-шоу.

Работа с новостными программами. Особенность работы с новостными программами заключается в отличительных особенностях предъявляемого видеоматериала, а именно, в новизне и актуальности передаваемой информации, с одной стороны, и быстрой устаревания переданной информации, с другой. Во-вторых, информация в новостной программе часто передается в обобщающей манере, с использованием элементов риторики. В-третьих, в новостных программах можно услышать английский язык со всевозможными акцентами, что является актуальным для студентов, готовящихся к сдаче международных экзаменов.

Так как продолжительность новостной программы невелика, *преддемонстрационный этап* можно свести к минимуму, показав картинку первых кадров или рекламу передаваемого сообщения и попросив студентов ответить на шесть журналистских вопросов: who, what, when, where, why и how. Если на какие-либо из этих вопросов ответы не были даны, то, записав их на доске, выполнение задания можно отложить до послепросмотрового этапа. Выбор лексических единиц также следует ограничить словами, незнание которых мешает восприятию информации.

Во время работы на *демонстрационном этапе* студенты получают задание выразить основную мысль сюжета в одном предложении, затем расширить ее до одного абзаца.

На *последнем демонстрационном этапе* работы студенты обсуждают актуальность передачи и готовят список вопросов, относящихся к просмотренному материалу и не получивших ответа, с последующим обсуждением. Можно попросить студентов написать письмо журналисту с предложением их материала для подготовки репортажа и обоснованием актуальности выбранной темы и материала.

С развитием новых технологий использование аутентичных аудио-визуальных средств становится одним из современных и эффективных способов обучения иностранным языкам в высшей школе. Демонстрация аутентичного видеофильма значительно повышает мотивацию студентов, уровень владения лексическими, речевыми и коммуникативными навыками и умениями, развивает навыки аудирования, увеличивает объем и повышает уровень учебного материала, что способствует интенсификации учебного процесса и создает благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой, речевой и социокультурной) компетенции студентов.

Статья поступила в редакцию 08.11.2012.

ИСУПОВА Марина Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, НИУ Высшая школа экономики.

УДК 378.147

Н. В. Томашук

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ВЕДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА

В статье рассматриваются стратегии ведения иноязычного профессионального дискурса как компонент содержания обучения профессионально ориентированному деловому общению будущих специалистов в области экономики.

Ключевые слова: обучение профессионально ориентированному иноязычному общению, деловой дискурс, стратегии ведения дискурса.

Государственный образовательный стандарт по иностранному языку для неязыковых вузов подчеркивает, что иностранный язык является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Следовательно, вузовский курс иностранного языка призван обеспечить коммуникативные потребности специалистов соответствующего профиля, в связи с чем этот курс должен носить коммуникативно-ориентированный и социально-направленный характер.

Наиболее значительно возросли требования к языковой подготовке студентов экономических специальностей, поскольку после окончания вуза им предстоит в условиях рыночных отношений обеспечивать деловое сотрудничество, расширять международные экономические связи, устанавливать контакты с представителями зарубежных фирм, носителями иностранного языка и другой культуры.

Иностранный язык рассматривается в данном контексте как вербальное обеспечение оптимального взаимодействия партнеров в процессе профессионального делового сотрудничества, что предполагает наличие у специалистов в области экономики умений и навыков выбора и реализации адекватных стратегий ведения профессионального делового дискурса.

В результате анализа различных подходов к определению стратегий делового общения, в качестве наиболее важных стратегий ведения делового дискурса, которыми необходимо вооружить будущих экономистов, были выделены стратегии регуляции взаимодействия коммуникантов и стратегии ориентации на социальные роли.

Регуляция взаимодействия участников коммуникации. Деловое общение как процесс взаимодействия – это целенаправленная деятельность, характеризующаяся взаимной упорядоченностью, взаимообусловленностью, согласованностью участвующих сторон.

Исходя из анализа специальной литературы по коммуникативной лингвистике, в качестве единицы интеракции рассматривается коммуникативный или интерактивный ход. Коммуникативный /интерактивный ход построен на сочленении двух или более дискурсивных актов, которые, в свою очередь, рассматриваются как минимальная единица речевой деятельности, отвечающая одной коммуникативной интенции. Понятие коммуникативного хода достаточно активно используется в прагматике дискурса [1]. Коммуникативный ход – минимальная диалогическая единица, связанная с предыдущим коммуникативным ходом и ее нельзя рассматривать вне реакции партнера. Организация и координация совместных действий, совершаемых собеседниками, является важной психологической и структурной составляющей общения и взаимодействия коммуникантов. Эффективность взаимодействия и взаимопонимания в ходе делового общения достигается при условии соблюдения последовательности коммуникативных ходов, адекватно отражающих цель и установку действия. При этом следует заметить, что деловое общение строится на субъектно-субъектной основе при равенстве позиций участников коммуникации. Передавая ходы друг другу, коммуниканты достигают желаемого эффекта в общении, что составляет интерактивный аспект коммуникации.

Деловая беседа (полилог или диалог) – это результат совместной деятельности участников дискурса. Структура общения подтверждает, что говорящие сменяются и выступают то в роли говорящего, то в роли слушающего, осуществляя при этом передачу речевой инициативы друг другу. В основе смены говорящих лежит простой принцип: каждый перевод – это заданное правилами закономерное завершение речевого фрагмента [2, с. 696]. Например, если первая

реплика – вопрос, то вторая – ответ; приветствие сопровождается приветствием, а просьба – ее принятием или отклонением. Этот организующий принцип – так называемый «принцип последовательности» – задает простейшую схему построения разговора, на основе которой описываются более сложные варианты. В обучении ведению дискурса на основе модели когнитивной структуры деловой беседы важным является то, что на начальном этапе необходимо развивать умения пользоваться простейшей схемой построения дискурса, на основе которой обучающиеся могут воспроизводить его усложненные инварианты.

В диалогическом дискурсе следует учитывать две стороны, обязательно присутствующие в акте общения – стороны говорящего и слушающего, которые могут неоднократно меняться ролями в ходе коммуникации. Поэтому вся система обучения, начиная с презентации акта общения и заканчивая этапом свободного общения обучаемых в конкретной ситуации, должна принимать во внимание деятельность как говорящего, так и слушающего, и быть направлена на формирование у обучаемых стратегий регуляции взаимодействия коммуникантов, которые реализуются через соответствующие действия и структурируют следующие знания:

Знания	Стратегии	Действия
<ul style="list-style-type: none"> - о последовательности и смене коммуникативных ходов в дискурсе и выборе соответствующих языковых средств; 	<ul style="list-style-type: none"> - последовательная смена перспектив ролей участников дискурса (говорящий – слушающий); 	<ul style="list-style-type: none"> - подхватывать и дополнять высказывание партнера, развивать содержащуюся в нем мысль; перехватывать речевую инициативу в случае сбоя в общении;
<ul style="list-style-type: none"> - о входящих в дискурс типах дискурсивных актов; - знание последовательности выполнения дискурсивных актов. 	<ul style="list-style-type: none"> - выстраивание речевой стратегии этапа дискурса; - речевая мобильность при смене коммуникативных условий реализации деловой беседы и смене типа взаимодействия между коммуникантами. 	<ul style="list-style-type: none"> - представить себя/своего коллегу деловому партнеру, уточнить произношение имени/фамилии партнера; - изложить свои условия, при которых возможно принятие предложения; - выразить согласие / несогласие с предложением партнера; - изложить причину или внести свое альтернативное предложение в случае несогласия; - выразить свое отношение к предложению, сделанному партнером; - выразить имплицитно / эксплицитно согласие, полное / частичное несогласие с позицией партнера; - выразить сожаление по поводу невозможности принятия предложения; - нейтрализовать / смягчить замечание по обсуждаемому вопросу.

Ориентация на социальные роли. В процессе делового общения одним из важнейших условий эффективности процесса понимания и порождения диалогического дискурса является определение социальной роли и статуса его участников, так как общение происходит на фоне социального взаимодействия личностей, и «речевая деятельность в каждом отдельном случае – это ролевая речевая деятельность» [3, с. 43]. Именно поэтому, при порождении дискурса говорящий вынужден выбирать языковые средства, подчиняясь требованиям, налагаемым на него иноязычной культурой, его собственной социальной ролью и ролью собеседника. Кроме того, дискурс, его структура и тип, условия его протекания, а также его языковое оформление зависят от социокультурных факторов, таких как социальные роли, ранговые и статусные различия его участников, близость или дистанция в отношениях, степень знакомства.

Идентификация адресата как представителя определенного социума и определение его социального статуса возможно за счет сформировавшегося на основе прошлого опыта говорящего, его представления о стереотипных ролях и соответствующем им речевом поведении в конкретной ситуации общения. Иначе говоря, модель ситуации в сознании говорящего в качестве одного из компонентов содержит сведения о типе собеседника и его речевых поступках.

Диапазон и степень владения факторами социального характера, т.е. ориентация на социальные роли, близость / дистанция в отношениях, использование ритуально-этикетных форм, являются одним из условий успешного восприятия и порождения дискурса. Результат общения зависит от характера отношений собеседников, социальных ролей, которые они выполняют, их ранговых различий. В иноязычном общении следует учитывать выбор языковых средств с ори-

ентацией на социальные роли, статусные отношения, особенно при приветствии, обращении и прощании. В этой связи коммуникантам необходимы:

Знания	Стратегии	Действия
<ul style="list-style-type: none"> - знания коммуникативного статуса участников общения, обусловленного социальными, коммуникативно-ролевыми отношениями; - о коммуникативном портрете партнера по общению; 	<ul style="list-style-type: none"> - учет характера межличностных отношений коммуникантов и выбор языковых средств, соответствующих ситуации общения; - определение коммуникативного портрета партнера по общению; 	<ul style="list-style-type: none"> - определять социальные роли и характер взаимоотношений коммуникантов и в соответствии с этим осуществлять выбор языковых средств; - определять коммуникативный портрет партнера/ов по общению (возраст/пол/статус/степень знакомства); - устанавливать речевые контакты с собеседником посредством речевых формул приветствия, представления, выражения благодарности, прощания и т.д.;
<ul style="list-style-type: none"> - знания социальной дистанции между коммуникантами; 	<ul style="list-style-type: none"> - соблюдение необходимой дистанции общения; 	<ul style="list-style-type: none"> - соблюдать необходимую дистанцию с собеседником, соблюдая вежливость и такт;
<ul style="list-style-type: none"> - знания формальности, места и обстановки общения. 	<ul style="list-style-type: none"> - определение социокультурного фона ситуации. 	<ul style="list-style-type: none"> - использовать речевой этикет и коммуникативную тактику общения в зависимости от условий и социокультурного фона ситуации.

Таким образом, в составе содержания обучения профессионально ориентированному деловому общению можно выделить стратегии регуляции взаимодействия участников коммуникации и стратегии ориентации на социальные роли. Целью стратегий регуляции взаимодействия участников коммуникации является умение выступать в роли говорящего (адресанта) и слушающего (адресата), соблюдая правила и нормы ведения диалогического дискурса. Стратегии ориентации на социальные роли предполагают умение строить профессиональное деловое общение с учетом социальных ролей коммуникантов и их социально-культурного статуса. Владение данными стратегиями является неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции специалиста в области экономики, как способности строить иноязычное общение в разнообразных социально и профессионально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка.

Библиографический список

1. Ван Дейк, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Москва: Прогресс, 1989. 311 с.
2. Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G.A. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 1974. Vol. 50 (4), Part I P.96-735.
3. Тарасов, Е.Ф. Социально-психологические аспекты этнопсихолингвистики. Национально-культурная специфика речевого поведения. Москва: Наука, 1977. С. 38-54.

Статья поступила в редакцию 10.11.2012.

ТОМАШУК Наталья Владимировна – преподаватель кафедры теории и практики английского языка, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины (Республика Беларусь).

УДК 378.147

Е. В. Ахраменко

ПРОЕКТ КАК ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается проектная методика как личностно-ориентированная технология на уроке английского языка, делается попытка проанализировать этапы разработки структуры проекта и его проведения, а также типологию проектов.

Ключевые слова: личностно-ориентированная парадигма, авторитарно-дисциплинарная парадигма, содержание обучения, метод проектов, типология проектов, иноязычная коммуникативная компетенция, диалог культур.

В результате общественно-политических и социально-экономических преобразований в нашем обществе в последнем десятилетии прошлого века произошла смена авторитарно-дисциплинарной парадигмы образования в нашей стране на личностно-ориентированную, которая делает акцент на изменение роли ученика в учебном процессе. При личностно-ориентированной парадигме речь идет о становлении свободной, развитой, образованной личности, способной принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.

Личностно-ориентированная парадигма – это путь к гуманизации образования со стороны учителя, к учету возрастающей роли человеческого фактора в образовании, как по отношению к ученику, так и по отношению к учителю. [1, с. 2-3].

Личностно-ориентированный подход делает акцент на следующих аспектах обновления содержания обучения иностранным языкам:

- развитие свободной, активной личности; развитие ценностных ориентаций и опыта творческой деятельности;
- максимальный учет интересов, духовных и интеллектуальных потребностей учащихся при совместном с учителем отборе как учебных материалов, так и проблем для обсуждения;
- установление уровней предъявления и спроса (на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно») с учетом возможностей и потребностей учащихся;
- проблемная подача материала, побуждение учащихся к размышлению, рефлексии. [2, с. 49].

Проект как личностно-ориентированная технология развивает такие качества учащихся как умение работать в группе, способность к самостоятельному изучению иностранного языка, к рефлексии.

Проект – самостоятельно планируемая и реализуемая учащимися работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. [3, с. 181].

Основными факторами, обуславливающими необходимость использования проектной методики, являются следующие:

- формирование навыков и умений в различных видах речевой деятельности, а также формирование лингвистической компетенции на уровне, определенном программой и стандартом;
- формирование коммуникативной компетенции вне языкового окружения;
- включение учащихся в активный диалог культур.

Рассмотрим основные требования, предъявляемые к использованию метода проектов:

- 1) наличие значимой проблемы / задачи;
- 2) практическая и теоретическая значимость предполагаемых результатов;

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;

4) выделение этапов работы и их результатов, распределение ролей;

5) использование исследовательских методов, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы.

Этапы работы над проектом:

1) представление ситуаций;

2) выдвижение гипотез решения поставленной проблемы, обсуждение и обоснование гипотез;

3) обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах, оформление результатов;

4) работа в группах над поиском фактов, подтверждающих или опровергающих гипотезу;

5) защита проектов каждой из групп;

6) выявление новых проблем. [4, с. 6].

Рассмотрим типологию проектов по основным признакам:

1) доминирующий в проекте вид деятельности: исследовательский, творческий, ролево-игровой, информационный, практико-ориентированный;

2) предметно-содержательная область: монопроект, межпредметный проект;

3) характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта);

4) характер контактов: внутренний /региональный, международный;

5) количество участников проекта (личностный, парный, групповой);

6) продолжительность выполнения проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный). [5].

Приведем в качестве примера проект на тему «Австралия». Он начинается так. Преподаватель просит учащихся прочитать данную информацию об Австралии, а затем написать об этой стране с привлечением дополнительного материала, иллюстраций, фото, видео.

Name the Commonwealth of Australia

Area 7, 713, 000 square kilometers (sixth largest)

Population over 19, 000, 000 people

Language English

Capital Canberra

Largest city Sydney

Currency the Australian dollar

National emblem the kangaroo [6, с. 177-187]

Заключительное задание ориентирует учащихся написать реферат о своей стране. Здесь могут быть использованы карты, картинки, иллюстрации, видеофрагменты и т.д.

Таким образом, проект как личностно-ориентированная технология мобилизует творческие способности учащихся, развивает их активность, изобретательность, навыки речевого взаимодействия, способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Бим, И.Л. Что означает личностная ориентация образования применительно к деятельности учителя / И.Л. Бим // Иностр. яз. в шк. 2009. № 3. С. 2-9.

2. Салтовская, Г.Н. Личностно-ориентированный урок иностранного языка / Г.Н. Салтовская // Иностр.яз. в шк. 2009. № 3. С. 49-55.

3. Практический курс методики преподавания иностранных языков: Учеб. пособие / П.К. Бабинская [и др.]. Мн.: ТетраСистемс, 2003. 288 с.

4. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностр. яз. в шк. 2000. № 2. С. 3-10.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М., 2000. 245 с.

Б. Барановский, Л.С. Канада. Австралия. Новая Зеландия: пособие по страноведению / Л.С. Барановский, Д.Д. Козикис. Мн.: Выш. шк. 2003. 367 с.

Статья поступила в редакцию 09.11.2012.

АХРАМЕНКО Елена Васильевна – преподаватель кафедры теории и практики английского языка, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины (Республика Беларусь).

УДК 378.147

Е. В. Ахраменко

ДИСКУССИЯ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается вопрос об организации дискуссии как интерактивной технологии на уроке иностранного языка, делается попытка проанализировать преимущества и проблемы, связанные с внедрением групповых форм работы в образовательный процесс.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивная технология, дискуссия, групповая работа, мотивация, ситуация общения.

В последнее время получило распространение интерактивное обучение. *Интерактивное обучение* – это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информацией между ними.

В интерактивных технологиях ученик выступает в постоянно флуктуирующих субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь ее автономным активным элементом. [1, с. 240]. Примером интерактивной технологии может быть дискуссия.

Технология школьной дискуссии заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. Прежде всего преподаватель должен предложить интересную тему для обсуждения, а также разделить обучающихся на группы по 4-6 человек.

Несомненно, групповая работа имеет свои преимущества. Они заключаются в следующем:

- групповая работа стимулирует общение. Обучаемым, которые стесняются выразить свои мысли перед целой аудиторией и преподавателем, часто легче высказаться перед маленькой группой;
- мотивация участников также улучшается, когда они работают в маленьких группах;
- групповая работа напоминает игровую деятельность в виде соревнования между группами;
- групповая работа освобождает преподавателя от его традиционной роли руководителя процесса обучения и позволяет ему свободно передвигаться по классу;
- в ходе групповых обсуждений учащиеся учатся исправлять ошибки друг у друга, помогают друг другу вспомнить нужное слово.

Существует и ряд проблем, связанных с групповой работой:

- учащиеся выходят из-под контроля, пытаются перейти на родной язык;
- одни учащиеся чрезмерно активны, другие не принимают участия в обсуждении;
- излишний шум в группах и аудитории.

Продуманная и эффективная организация может в значительной степени решить перечисленные выше проблемы. К технологии проведения дискуссии относятся:

1. Установление правил и обучение им (правила должны быть написаны на видном месте и строго выполняться всеми участниками).

Примерные правила:

- объединитесь по группам быстро и тихо;
- принесите необходимые материалы;
- говорите тихо;
- слушайте, когда кто-то говорит;
- знайте ваше задание.

2. Четкое определение цели.

3. Назначение каждому своей роли.
4. Распределение заданий и указание времени его выполнения.
5. Прогнозирование позиций и реакций оппонентов.
6. Планирование своего поведения и выбор вопросов.
7. Обобщение, заключение. [2, с. 53; 3, с. 158].

Приведем примеры групповых заданий.

1. Группа должна продумать последствия возможных событий.

Перечень предлагаемых тем:

«What would happen if ...»

- civil war broke out?
- vast resources of oil were discovered here?
- everyone went colour-blind?
- everyone forgot how to read?
- the wind stopped?
- there were no clouds?
- we were all telepathic?
- all drugs were legal and cheaply available?

После обсуждения последствий событий группы могут попытаться решить, какие необходимо принять меры, чтобы справиться с данными последствиями.

2. Задание на последовательность предложений.

Каждому члену группы дается одно предложение, записанное на бумаге, которое он должен выучить наизусть. Затем преподаватель забирает данное предложение и группа должна определить логическую последовательность предложений.

Отрывки могут представлять собой простые рассказы – чем известнее содержание, тем легче их разрешить (а); это могут быть незнакомые эпизоды (б); диалоги (в). Некоторые отрывки могут быть очень простыми и учащиеся быстро их решают. В этом случае можно усложнить задание. Этого можно достичь, если полностью убрать пунктуацию, как в первом и во втором примерах:

а) little red riding hood came along the forest path / singing happily and picking flowers as she went / but the wolf was waiting for her behind a tree / good morning little red riding hood he said smiling / good morning wolf said little red riding hood /she had forgotten that her mother had told her / she must never speak to strangers.

б) my children had always wanted a pet and so when / one day we found a pigeon with a broken wing under our house / we decided to keep it and look after it / the children fed it on millet seed and kept it in an old shoe-box however / in spite of the most loving and constant care the bird died / and was given a long formal funeral.

в) What are you waiting for?

None of your business.

But you've been standing here for an hour.

Any law against that?

No, but I just thought ...

Leave me alone, will you? [4, p. 46].

Использование дискуссии как интерактивной технологии на уроке иностранного языка помогает активизировать мыслительную деятельность учащихся, развивает их речевую инициативу, а также помогает учителю иностранного языка создать на уроке «языковую среду», близкую к естественным ситуациям общения.

Библиографический список

1. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. М., 2006. 816 с.
2. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред. В.С. Кукушина. Ростов-на-Дону: Март, 2002. 320 с.

3. Практический курс методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие / П.К. Бабинская [и др.]. Мн.: ТетраСистемс, 2003. 288 с.
4. Ur, Penny Discussions that work / P. Ur. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995. 122 p.

Статья поступила в редакцию 09.11.2012.

АХРАМЕНКО Елена Васильевна – преподаватель кафедры теории и практики английского языка, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины (Республика Беларусь).

УДК 373.4

Е. П. Стручкова

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ ПОД ВЛИЯНИЕМ УЧИТЕЛЯ

Статья посвящена формированию исследовательских навыков у школьников. Последовательно рассмотрены этапы работы над исследованием и проанализированы основные умения и навыки школьников. Также уделено внимание роли учителя в данном процессе. Приведены типичные ошибки при организации исследовательской деятельности школьников и способы их устранения.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, исследовательские умения и навыки, этапы работы над исследованием.

В аспекте происходящих изменений в области образования все большее значение приобретают такие формы организации учебной деятельности школьников, как учебно-исследовательская и проектная деятельность, которые позволяют развить метапредметные умения и навыки, овладеть основами самооценки и самоконтроля. Существует множество интерпретаций исследовательской деятельности, авторы вкладывают данное понятие разные методы и приемы обучения, выделяют разные этапы работы.

На наш взгляд наиболее интересным и точным является определение Л.А. Волковой. Учебное исследование определяется как «процесс выработки новых научных знаний, один из видов познавательной деятельности, который учит способам нахождения нового» [1, с. 94].

Существенным признаком учебного исследования будь оно организовано во время урока или во внеурочное время, является то, что оно позволяет сформировать целостную систему умений и навыков, а также все основные компетенции у школьников. В рамках исследовательской деятельности в школе происходит переосмысление целей и задач образования, роли учителя и ученика в рамках учебной системы.

Целью исследовательской работы школьников является не обязательно создание нового результата, а именно формирование и развитие особого навыка исследования как способа освоения действительности, т.е. необходимо сформировать и развить способ мышления, активизировать умение приобретать знания самостоятельно. Исследовательская деятельность и ее компоненты могут способствовать мотивации школьника к учению, стать стимулом для приобретения новых знаний.

Можно выделить следующие умения и навыки, которые формируются в рамках исследовательской работы школьника:

1. Умение понимать суть проблемы исследования;
2. Умение составлять план исследования;
3. Умение работать с источниками информации: книги, статьи, учебники, словари, учебные пособия, материалы из сети интернет (находить и отбирать необходимую информацию);
4. Умение анализировать отобранную информацию в аспекте темы исследования;
5. Умение обработать проанализированный материал;
6. Умение составить собственные выводы, заключение.

Каждое умение необходимо формировать у школьников на определенном этапе работы над исследованием под руководством учителя. Учитель в ходе такой деятельности из своеобразного «источника готовых знаний» становится «организатором деятельности». Учителю необходимо построить учебный процесс таким образом, чтобы данные умения приобретались самостоятельно каждым учеником в ходе его работы. Очень важно при такой работе уделять внимание усвоению знаний и контролю развития тех или иных умений и навыков. Однако контроль не должен быть выражен в конкретной форме, достаточно провести беседу о каждом эта-

пе исследования, выявить трудности, с которыми столкнулся ученик, и помочь в их разрешении.

Следует уделить внимание также научному аппарату, с которым необходимо ознакомить учеников. Введение понятий можно выстроить согласно всем этапам работы, т.е. на каждом этапе постепенно знакомить учащегося с термином, его определением и таким образом термин будет усвоен непосредственно с практическим материалом.

Первым этапом при организации исследовательской работы является выбор и обоснование проблемы, которая станет исходным пунктом всей работы. При выборе темы необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности ученика, круг его интересов, вопросы, на которые ему хочется найти ответ. Именно личная заинтересованность в объекте исследования может послужить огромным стимулом к началу работы. На данном этапе учитель должен выступить не только как руководитель, но и как наставник. Ему необходимо наладить контакт с учеником, узнать его предпочтения и предложить несколько вариантов темы или же создать такую ситуацию, в которой ученик сам придет к нужному решению и выберет тему для своей исследовательской работы.

Составление плана исследования является также неотъемлемой частью работы. Правильно оформленный план позволяет выстроить этапы работы и четко фиксировать полученные результаты.

Следующим этапом станет поиск необходимых источников информации. В настоящее время все большее количество информации можно найти в сети интернет, но качество данной информации может быть не достаточным, поэтому ученики должны стараться использовать различные виды источников. В качестве источников могут быть использованы учебники, учебные пособия, энциклопедии, словари, научные и научно-популярные статьи, а также монографии и специальная литература в аспекте темы. В зависимости от возраста школьников использование того или иного вида источников может варьироваться. Но неизменным остается то, что ученик самостоятельно должен найти и отобрать необходимую информацию. Учителя в данном процессе консультирует в выборе источников и формирует умение отбирать материал. В качестве упражнений для формирования данного умения могут быть предложены следующие задания, которые могут быть реализованы и в рамках урока: найти основную мысль в каком-либо отрывке текста; ответить на вопросы по тексту; разделить текст на составные части и озаглавить каждую часть и т.д. Таким образом, ученик должен научиться выявлять из всего массива материала важную и полезную для него информацию. Данное умение будет способствовать в дальнейшем лучшему усвоению учебного материала по всем дисциплинам и пониманию текста как источника информации, так как в большинстве выпускники школ не умеют работать с источниками информации и в связи с этим у них возникают определенные проблемы при дальнейшем обучении.

Наиболее важным является следующий этап работы, заключающийся в анализе, обработке полученных данных и составлении вывода. Ученику необходимо сопоставить, сравнить материал и прийти к определенным выводам. Учитель здесь показывает наиболее приемлемые пути анализа того или иного материала, но работу должен выполнить учащийся самостоятельно и заключение, к которому он придет, может быть не всегда значимым для какой-либо научной сферы, однако будет всегда важным для развития личности. В данной ситуации учителю следует создать «ситуацию успеха», где ученик будет чувствовать себя успешным и удовлетворенным от проделанной работы, также положительный эмоциональный настрой будет мотивировать его для дальнейших изысканий. Здесь особую роль будут играть полученные в ходе исследовательской деятельности умения и навыки, которые в последующем обучении станут основной базой.

Как мы видим типичная схема отношений в учебном процессе «учитель-ученик» в рамках организации исследовательской работы изменяются в схему «коллега-коллега», таким образом, ученик чувствует свою самостоятельность и ответственность в принятии решений, что придает ему уверенность и дополнительно служит мотивацией к активной деятельности. Также внимание необходимо уделить роли учителя в качестве «наставника», который советами и под-

сказками, приводит своего «младшего товарища», «младшего коллегу» к правильному заключению, направляет ход его мыслей.

При организации исследовательской работы школьников возникают проблемы, связанные с разным уровнем подготовки и знаний, поэтому целесообразно начинать формирование исследовательских навыков с самого раннего возраста. Это может происходить в виде заданий с разной степенью сложности, а также в виде проблемной ситуации на уроке, когда ученикам необходимо разрешить проблему, ответить на сложный вопрос и прийти, таким образом, к заключению и, следовательно, к новому знанию. Также использование разных образовательных технологий на уроках могут способствовать формированию первичных исследовательских умений и навыков, которые впоследствии можно углубить и расширить с помощью выполнения исследовательской работы.

Еще ряд проблем может возникнуть, если не учитывать возрастные особенности школьников. Следует помнить, что слишком сложное задание может вызвать трудности и негативное восприятие от исследовательской работы, и в то же время слишком легкое задание не будет развивать ученика, следовательно, не принесет ожидаемой пользы.

Систематическое использование элементов исследовательской деятельности на уроках, организация исследовательской работы во внеурочное время, несомненно, будут способствовать развитию личности ученика, позволят сформировать все компетенции, а значит, ученик в будущем сможет быть конкурентоспособным выпускником и продолжать свое образование уже в высшем учебном заведении.

Библиографический список

1. Волкова, Л. А. Учебное исследование в школе: виды, алгоритмы, принципы // Школьные технологии. 2009. № 4. С. 94-96.

2. Меренкова, О.Ю. Научно-исследовательская работа в школе: в помощь учителю, классному руководителю. Методическое пособие. М.: УЦ Перспектива, 2011. 48 с.

Статья поступила в редакцию 09.11.2012.

СТРУЧКОВА Елена Павловна – аспирант, Северо-Восточный Федеральный университет им. М. К. Аммосова.

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

УДК 141

Е. Ю. Шакирова

РАЦИОНАЛИЗМ: ТУПИК ИЛИ ВЫХОД ИЗ КРИЗИСА?

В статье анализируются основания рационализма как социокультурного феномена, детерминирующего развитие общества, рассматриваются последствия рационалистической деятельности человека в современном мире, который можно охарактеризовать как сложную самоорганизующуюся систему.

Ключевые слова: рационализм, современное общество, кризис, мировоззрение, система, мир, процесс, ценности.

Рационализм положил начало практико-утилитарной устремленности, ставшей нормой для большинства индустриально развитых стран. Это подразумевает прежде всего, что в их мировоззренческом основании появляются такие составляющие, как прагматизм, технократизм и сциентизм, или иными словами такие интеллектуальные парадигмы, которые сводят роль ценностей (прежде всего морально-нравственных) к минимуму. Именно волна рациональности породила западную техногенную цивилизацию с ее системой ценностей и мировоззренческих установок, по существу, поставив общество перед альтернативой – «быть или не быть». «Сегодня с связи с теми трансформациями, которые происходят в культуре, под вопрос ставится отношение к рациональности в качестве высшей ценности...» [1, с. 68]. Каковы механизмы и пределы роста научного и в целом рационального знания? Этот вопрос особенно актуален в настоящее время, в период глобального, мировоззренческого в своей основе кризиса. Научный рационализм действительно является причиной многих происшедших и происходящих в мире событий. Тем не менее автор полагает, что отрицать рационализм и его значение для будущих поколений опасно. Почему? Потому что задача не в том, чтобы ставить под сомнение возможности научного рационализма во имя какой-нибудь другой мировоззренческой системы, а в том, чтобы сформулировать иные требования к рационализму, обусловленные реалиями и требованиями современного общества. В настоящее время необходима система рационализма, соединяющая в своем основании и науку, и нравственность, и разум, и чувства. Поэтому, видимо, будет вполне логично ставить вопрос об ограничении претензий классического рационализма на всеобщность и универсальность. «Я мыслю» не перестает быть универсальным требованием, однако, «я мыслю» не должно вытеснять «я чувствую», «я верю», «я понимаю»... Социальная практика XX века свидетельствует не столько об ошибочности самого научного рационализма, сколько об ошибочности противопоставления мышления и веры, чувства... Такое понимание рациональности возникает в Новое время. «И это связано с появлением в рамках единой матрицы европейской культуры иного типа цивилизации, которую можно назвать техногенной (термин В.С. Степина)» [1, с. 71]. И далее: «В основе техногенной цивилизации лежит такая система установок, задающих отношение человека к природе к самому себе и себе подобным, которая не существовала ранее в истории и является весьма специфичной. Речь идет о понимании природы и вообще всего естественно данного как простого ресурса человеческой деятельности, как некоторого пластичного материала, в принципе допускающего возможность безграничного

человеческого вмешательства. Переделки и преобразования в интересах человека, который как бы противостоит природным процессам, регулируя и контролируя их. Снялось противопоставление «естественного» и «искусственного»: природа выступает как гигантский механизм. Выявить скрытые пружины которого можно только путем его разборки. Рациональность теперь понималась уже не как описание того, что дано в опыте, а как вмешательство в природные процессы с целью выявить «под пыткой» их тайну, и как рациональное создание того, что сама природа создать не может. Факты не столько описываются с помощью эксперимента, сколько сепарируются и конструируются в нем. Рациональность стала пониматься в рамках *проективно-конструктивного отношения к миру*» (*курсив наш – Е.Ш.*) [1, с. 71].

Так, в современном обществе рационализация человеческой деятельности непосредственно связана с поиском оптимальных способов решения экономических и политических проблем. Существует мнение, что рациональность следует рассматривать как особую категорию человеческого существования, но автор полагает, что мы не можем владеть в отношении человека и его будущего такими же истинами, что и естествознание, чтобы согласно им рационализировать его развитие как прежде всего существа социального.

Если анализировать само понятие «рационализация», то можно констатировать, что оно имеет двойственный смысл. Во-первых, это понятие означает максимальное подчинение деятельности человека логике внешней направленности. Так, целенаправленная всеобщая деятельность в этом случае выступает как общее по отношению к деятельности человека. Рациональность деятельности индивида в этом случае сводится к высокой и зачастую максимальной скорости операций, чаще всего носящих абстрактно-механический характер. В частности, рационализированный труд подразумевает труд такого человека, который поглощен какой-либо частичной функцией общего процесса; в этом случае ценность человека как личности уступает ценности конечного результата производства. И даже больше – человек практически лишается ценности, первое место в ценностной иерархии занимают экономические процессы, в частности, производство, обмен и распределение товаров. Такое понимание рациональной деятельности человека и рационализации в целом находится в пределах формальной рациональности, предполагающей человека в качестве средства, а не цели.

Во-вторых, рационализация имеет более глубокий смысл. Сопровождаясь внедрением новых технологий, рационализация приводит к освобождению человека от массового труда, который постепенно сокращается, уступая место труду инновационного характера. Научный прогресс освобождает человека в конечном счете от разного рода зависимостей, но он остается, бессильным в отношении определения судьбы человеческого бытия и создает новые зависимости.

Человеческое существование в своей основе немислимо без создания упорядоченного вокруг себя бытия, так как только такое бытие оказывается управляемым и предсказуемым. Практически вся человеческая деятельность нацелена на конструирование именно такого бытия, но при этом человек действует по принципу «цель оправдывает средства». Возникающие в процессе создания очеловеченного бытия законы получают силу власти и над отдельными людьми, и над массами. Но необходимо помнить, что эти законы имеют непосредственную связь с устремлениями и целями человека. Более того, эти законы существуют и действуют, пока сохраняют силу соответствующие им устремления. Таким образом, социальные законы, в отличие от природных, конструируются самими человеком. Их над-личностная власть преходяща, ввиду того, что они изменчивы. Подобные социальные законы создают фундаментальные системные константы. Основой существования фундаментальных системных констант являются ценности, они определяют уникальность человека как существа, который приспосабливается к изменяющимся условиям не за счет генетических механизмов (или не только за их счет), а, главным образом, за счет аксиологических механизмов.

Зачастую рациональность связывается с определенным типом отношения к миру; истоки идеи рациональности в философском сознании связаны с сознательной постановкой и обсуждением основной мировоззренческой проблемы – проблемы взаимоотношения человека и окружающего мира, превращение этого мира в мир, пригодный для обитания. Этот первоначальный смысл рациональности несомненно трансформировался в ходе исторического развития.

Рациональность невозможна без знания, но, если продолжать понимать и использовать знание так, как это делалось до настоящего времени и продолжает делаться сейчас, то есть как силу и как средство насилия и над природой, и над человеком, то умножение знаний вполне может привести человечество к гибели. XX век породил кризис традиционной или

классической рациональности, кризис, итогом которого можно считать небезызвестные мировые события (прежде всего мировые войны), положившие начало иному времени, иному положению человека в мире, иному мироощущению, которое к сожалению с трудом пробивает себе дорогу в нашем обществе спектакля и потребления.

Европейская культура может быть охарактеризована как имеющая характер грубой материальности (не в истинно философском, а скорее в этическом смысле этого слова). Речь идет о бездуховности, безыдеальности господствующей системы европейских ценностей. Иными словами, речь идет об особой форме анти-гуманизма, в русло которого европогенная культура вступила незаметным для себя образом и несмотря на провозглашаемые идеалы гуманизма. Анти-гуманизм эпохи Средневековья постепенно сменился анти-гуманизмом товарно-денежным, а затем и потребительским в современном нам обществе. «Никакое знание – каким бы представительным, глубоким, всеохватывающим оно не было – не способно быть источником моральной добропорядочности...» [2, с. 40]. Так, гуманистическая революция эпохи Возрождения не являлась таковой по своей сути. Могущество веры в Бога было постепенно (но естественно не в рамках данной эпохи) заменено могуществом веры в успех, деньги, власть, силу. Собственно говоря, успехи европейской цивилизации являются односторонними успехами. Это успехи грубо материалистические, приземленные, имеющие характер технический, материально-экономический, научно-технологический, да и только. Это успехи, которые являются внешними по отношению к духовному миру, поверхностными. Они не изменили сути европогенной цивилизации, так как система фундаментальных системных констант, характеризующих данную цивилизацию, осталась нетронутой.

Положение, суть которого заключается в том, что научный разум – это высшая сила, технологический и экономический прогресс – высшая форма прогресса, ошибочно, но, к сожалению, оно глубоко вошло в культурные формы европогенной цивилизации. Если говорить в целом, эта цивилизация стала очень зависимой от своих же научных открытий.

Серьезный кризис европогенной цивилизации проявился в начале XX века (об этом писали многие мыслители, и русские, и зарубежные [3]), вылившись в определенные направления в философии, литературе, искусстве. Мировые войны XX столетия принесли лишь временное отрезвление, пробудили сознание человечества от оптимистического сна, навеянного успехами в науке, промышленности, технике, торговле, экономике, но в последствии с улучшением экономической ситуации оптимизм вернулся и пошатнувшаяся вера в науку и разум укрепила свои позиции. Да, европейская философия теснейшим образом связана с наукой и научно-техническим развитием, эпоха Просвещения положила начало научно-техническому прорыву. Вся европейская философия с этого периода начинает развиваться на фундаменте науки и рациональности, отвергая все то, что кажется ненаучным. События XX века, кризис начала XXI века, означающие разочарование в идеалах и сомнение в ранее принимавшихся на веру положений и аксиом, показали насущную потребность в переоценке сложившихся в европогенной цивилизации ценностей и в поиске новых мировоззренческих оснований человеческого бытия, поскольку знание само по себе не оправдало тех глубоких надежд, какие возлагались на него со времен Просвещения. Это знание оказалось недостаточным, чтобы изыскать эффективные способы устройства человеческого общества и на разумных, и на гуманистических началах. Здесь, следовательно, речь нужно определить критерии разумного вообще. Является ли научное познание и знание как его конечный результат абсолютным или же оно имеет отношение к определенной исторической эпохе, и, соответственно, знание как ценность, как базис бытия не вечно, приходит и уходит? Этот вопрос, на взгляд автора, является фундаментальным в решении вопроса о роли рационализма в развитии цивилизации. Возможно ли вообще на основе рационального подхода понять и прогнозировать развитие общества?

Мир, который человек тысячелетиями пытается превратить в упорядоченное бытие, сегодня представляет сложнейшую самоорганизующуюся систему, которая, кроме того, пытается выйти из подчинения человеку (которого в принципе не было) и навязать ему свои законы. Модель социального развития становится все более комплексной, обретает черты поливероятности, спонтанности, стохастичности, альтернативности. И в настоящее время в отношениях с этим миром человек находится в той же ситуации, в какой он был в давние времена перед непонятной ему природой, вселяющей страх. В современных условиях терпят кризис практически все исторически сложившиеся институты социального управления, порожденные рациональностью как системой отношений в данном случае. Теряет некоторые свои функции традиционно организованный государственный аппарат, фактически не

поддается контролю терроризм и организованная преступность, терпит крушение классическая экономическая теория, а вместе с ней и надежды на урегулирование рыночных отношений. В мире нарастает неопределенность и, как следствие, – многовариантность в выборе, которым все чаще начинает управлять случайность. Символом современного общества стала инновация во всем и вся. Социальность стала многоликой [4]. Новое стремительно разрушает старые механизмы формирования и регулирования социальных отношений. Социальная жизнь насыщена неопределенностью, рисками, конфликтами, и с каждым новым изменением становится все сложнее прогнозировать даже ближайшее будущее. Так, социальное управление и социальность в целом, основанные на рациональных стратегиях становятся неэффективными в современных условиях.

Трансформации – это явление, присущее всем объектам, они включены в процесс динамики объектов, и социальные объекты в данном случае не являются исключением. Строго говоря, суть перемен заключается в появлении новых количественных и качественных состояний объектов. Сложноорганизованные системы переносят процессы обновления внутрь системы, и, собственно, данный феномен имеет для целостного единства особое значение, иными словами, система жизнеспособна до тех пор, пока сохраняется способность составляющих ее элементов к воспроизводству и самообновлению. В этом отношении самоорганизующуюся социальную систему можно рассматривать как поток необратимых трансформаций, одни из которых угрожают ее функционированию, а другие поддерживают ее. Человек и общество органически связаны в своем развитии. Условно можно определить данную связь как антропосоциальную синергию. По мере развития социальные образования повышают свою сложность, становятся более комплексными, их в большей степени можно сравнить с текучей социокультурной целостностью, границы которой с внешней средой проницаемы, изменчивы, а устойчивость такого образования достигается за счет постоянных процессов самоорганизации.

Модель социального развития невероятно сложна. Хаос – чрезвычайно важный момент в развитии любого процесса, это такой момент, который характеризует кризис предшествующих форм бытия, но не само бытие. Кризис, на взгляд автора, наиболее важный момент в развитии любой системы, это свидетельство того, что прежние источники развития исчерпали свои ресурсы, и процессы распада, разрушения прежних структур стали преобладающими. Вместе с тем, кризис предоставляет эти новые возможности, поскольку любая дезорганизация открывает возможности для иной организации, для самоорганизации. В этом заключается позитивная роль кризиса для любой системы. Во время кризиса происходит разрыв временных и исторических связей, рассогласование содержательных связей, объединяющих систему (и социум как сложноорганизованную систему) в единое целое. Время становится дискретным, отсутствует общее содержание, и кризис длится до тех пор, пока временные и структурные связи не восстановятся, пока не будет найдена содержательная связь, вновь объединяющая совокупность элементов в определенную целостность.

Собственно говоря, дезорганизационные процессы в обществе естественны, объективны и составляют необходимый элемент социального развития. В любой социальной системе накапливаются проблемы, противоречия, которые достигают разного уровня интенсивности. Предупредить действия этих сил, обусловленных какими-то внутренними причинами невозможно. В этом разум человека бессилён. И рационализм не оправдывает себя как методология. Те противоречия, которые являются частными, обычно разрешаются, так как они не влияют на основание системы, другие противоречия, которые касаются исходных оснований системы, не могут быть решены без кардинальной переоценки ценностей, без разрушения прежней системы и создания новой, основанной на иных принципах, способной справиться с накопившимися проблемами. Чем больше проблем и противоречий накапливается в социуме, тем более трудным становится управление им, начинается отчуждение управляющих структур, усиливаются дезорганизационные процессы, которые, достигнув определенного точки, приводят систему в состояние хаоса. Выход системы за пределы пограничных точек – начало хаоса. Пограничные точки – это границы системы, в рамках которых система функционирует, но в принципе не развивается дальше. Выход за эти пределы означает начало иного развития. Так, хаос – это начало нового в развитии системы [5], выход за пределы пограничных точек также означает, что хаос, существовавший на микроуровне, становится всеобщим, выходит на макроуровень.

В настоящее время темпы роста социальной, экологической, демографической трансформации таковы, что, если не предпринять энергичных усилий всего человечества,

кризис может перерасти в катастрофу. В такой ситуации локальные изменения, основанные на рациональной методике, цель которых – повысить эффективность элементов системы, не помогут радикальным образом повлиять на общий ход событий. Нужны иные, нетривиальные подходы, основанные на общей ответственности и предполагающие целостное видение общества и мира. К сожалению, претворить их в жизнь будет очень сложно.

В современном мире следует исходить из того, что различия в культуре, в понимании происходящего неизбежны и, главное, плодотворны. Поэтому важно не стремиться унифицировать все, подвести под единое (и якобы единственно истинное) мировоззрение, одно истинное научное, рациональное видение всего происходящего. Для этого нужны диалог мировоззрений, диалог культур, основанный на терпимости к тем, кто на нас не похож. Такова основа для совместного решения общепланетарных проблем, без которого все могут погибнуть. Чтобы сделать более эффективными идеи о диалоге, понимании и терпимости, их следует связать с ответственностью, заинтересованностью, непредвзятостью, открытостью. Уверенность в правомерности своих взглядов, своего видения мира не должна превращаться в самоуверенность и исключать наличие позитивного в позиции другого. Необходимо смириться с тем, что разные культуры несоизмеримы или не совсем соизмеримы, что к аксиологическим компонентам плохо подходят такие гносеологические категории как «истина» или «ложь», «рациональность» или «иррациональность», что выход из кризиса – это не дело одной цивилизации или социальной группы, а совместная работа многих по пересмотру аксиоснований современной социальности.

Библиографический список

1. Касавин И.Т., Лекторский В.А., Швырев В.С. Старый и новый рационализм // Диалог культур в глобализирующемся мире: мировоззренческие аспекты / Отв. ред. В.С. Степин, А.А. Гусейнов. М.: Наука, 2005.
2. Ильин В.В. Аксиология. М.: Изд-во МГУ, 2005.
3. Сидорина Т.Ю. Парадоксы кризисного сознания. М.: Рос. гос. гуманит. Ун-т, 2002.
4. Мальковская И.А. Многоликий Янус открытого общества: Опыт критического осмысления ликов общества в эпоху глобализации. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
5. Рудкевич Е.Ю., Глуховцев В.О. Глобальный кризис современного общества и поиск новых мировоззренческих парадигм. Уфа: Вагант, 2011.

Статья поступила в редакцию 08.11.2012.

ШАКИРОВА Елена Юрьевна – кандидат философских наук, доцент, Поволжский государственный университет сервиса (филиал в г. Сызрани).

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 364.04

О. А. Карагодина**ИНТЕРНЕТ-БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН
СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА***

Статья посвящена рассмотрению феномена интернет-благотворительности. Приведена примерная схема оказания помощи посредством сети Интернет. Выделены положительные и отрицательные стороны данного типа благотворительности.

Ключевые слова: интернет-благотворительность, краудфандинг, социальная сеть, интернет-сообщество.

В последние годы благотворительность играет все более заметную роль в социокультурной жизни общества. Изучению феномена благотворительности посвящены работы многих исследователей различных научных направлений. Исторический ракурс анализа этого социального явления предполагает выявление особенностей возникновения и развития благотворительности в России, изучение процесса трансформации ее форм под воздействием исторических условий. Рассмотрению вопроса в данном контексте посвящены работы П.И. Лыкошина, П.И. Нещеретного, Г.Н. Ульяновой и других авторов [1; 2; 3].

Философское направление нацелено на обоснование благотворительности, милосердия, филантропии с точки зрения философских категорий. Данное обоснование имеет несколько взаимосвязанных аспектов, основными из которых являются религиозный и социально-этический. С точки зрения философского направления благотворительность рассматривали В.О. Ключевский, М.П. Мчедлов, И.Д. Петропавловский и др. [4; 5; 6].

Социологический подход позволяет определить факторы, влияющие на благотворительность, а также содержание и внутренние механизмы, которые воздействуют на сохранение отдельных благотворительных форм. К представителям данного подхода можно отнести Ю.А. Зеликову, Е.З. Чикадзе, Э.А. Фомина и др. [7; 8]. И.М. Модель и Б.С. Модель рассматривают благотворительность как составную часть гражданского общества [9]. А.Н. Боханов, известный своими научными работами о различных исторических эпохах и личностях, занимался также исследованием мотивационных оснований благотворительной деятельности. Он уделял внимание вопросу о том, что именно побуждает людей участвовать в благотворительной деятельности [10].

Исследованию вопросов региональной благотворительности посвящены работы И.Н. Литвиновой [11; 12].

Несмотря на многообразие подходов к проблеме благотворительности, в современных ее проявлениях, таких как «интернет-благотворительность», «онлайн-благотворительность», она остается мало изученной. Это обусловлено, главным образом, тем, что данное явление еще недостаточно утвердилось в общественном сознании и в современной практике.

© Карагодина О. А., 2012.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ и АВО, проект № 12-13-34010.

В настоящее время в Российской Федерации действует закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» № 135-ФЗ от 11.08.1995 г. Согласно этому правовому акту под благотворительностью понимается добровольная деятельность граждан и юридических лиц по бескорыстной (безвозмездной, или на льготных условиях) передаче гражданам или юридическим лицам имущества, в т.ч. денежных средств, бескорыстному выполнению работ, предоставлению услуг, оказанию иной поддержки [13].

Формы благотворительной деятельности весьма многообразны. Н.Н. Пешкова приводит классификацию форм благотворительности, разделяя их на традиционные и инновационные. Так, к традиционным формам относятся: милосердие, подавание, филантропия, пожертвование, дарственный обмен, меценатство, спонсорство, волонтерство. К инновационным, в свою очередь, относятся: эндаумент, фандрайзинг, спонсоринг, венчурная благотворительность и социальное служение [14]. К этому списку инновационных форм, на наш взгляд, также следует отнести краудфандинг. Краудфандинг (народное финансирование, произошло от англ. «crowd funding», «crowd» – «толпа», «funding» – «финансирование») – это коллективное сотрудничество людей, которые добровольно объединяют свои деньги или другие ресурсы вместе, как правило через сеть Интернет, чтобы поддержать усилия других людей или организаций [15]. Финансирование по типу краудфандинга может служить для разнообразных целей: помощь людям, поддержка политических кампаний, финансирование стартап-компаний, малого бизнеса и т. д. Феномен интернет-благотворительности сегодня осуществляется преимущественно посредством краудфандинга, т.е. по принципу «с миру по нитке».

Интерес к этой проблеме проявляется в виде отдельных публикаций на интернет-сайтах и в газетах, некоторые из которых приведены ниже в качестве примеров:

- «Подайте на мечту». Статья опубликована в издании «Российская газета» от 17.04.2012 г. Автор текста – Татьяна Владыкина. Электронная версия статьи доступна на интернет-сайте «RG.RU. Российская газета» [16].

- «Благотворительность в Интернете». Автор текста – Елена Мулярова. Статья опубликована на сайте «Библиотека Интернет Индустрии I2R.ru» [17].

- «Интернет-благотворительность: все против всех?». Автор текста – Анна Диордиева. Статья опубликована на сайте «Мосблаго.ру» [18].

- «Сеть в помощь!» Автор текста – Радиф Кашапов. Статья опубликована на сайте «Частный корреспондент» [19].

Интернет-благотворительность на сегодняшний день является одной из самых популярных форм благотворительной деятельности. Это обусловлено, в первую очередь, удобством данной формы. В связи с ускоренным ритмом жизни современного человека остро проявляется дефицит свободного времени. В наш век технического прогресса, люди прибегают к помощи интернет-ресурсов для улучшения качества своей жизни и экономии времени. Сегодня глобальная сеть Интернет предоставляет широкий спектр возможностей, экономящих время: выбирать товары и услуги, а также оплачивать их, не выходя из дома. Широта охвата всемирной паутины – практически все виды человеческой деятельности, в т.ч. и благотворительность. Посредством сети интернет благотворительная деятельность становится более доступной для широкого круга лиц.

В качестве основных инструментов интернет-благотворительности выступают сайты помощи (одним из самых известных является благотворительный интернет-фонд «Помоги.орг»), форумы различной тематической направленности и социальные сети («ВКонтакте», «Одноклассники», «Facebook», «Мой Мир» и др.). На форумах создаются специальные темы или разделы с просьбами о помощи. В социальных сетях организуются сами группы помощи, также пользователи оставляют записи на личных страничках, в статусах, новостях. Зачастую участники рассылают сообщения друзьям или незнакомым людям с целью привлечения как можно большего количества людей для организации помощи. Самые востребованные на сегодняшний день – это группы помощи больным людям, в большинстве случаев – детям. Ниже приведена примерная схема и основные условия оказания помощи через Интернет.

Во-первых, в социальной сети или на каком-либо форуме создается тема или группа помощи, посвященная проблеме. Группа может быть создана самим благополучателем, его родственниками или волонтерами. Обязательно указываются контактные данные руководителя группы.

Во-вторых, приводится полное описание проблемы и обстоятельств, вынуждающих человека обращаться за помощью. Публикуются фотографии, сканированные копии подтвер-

ждающих документов. В случае болезни приводятся документально зафиксированные диагнозы, счета на лечение из медицинских учреждений.

В-третьих, на интернет-ресурсе указываются реквизиты оказания помощи. Как правило, для удобства благотворителей предлагается несколько вариантов перевода средств. Основные из них: перевод на расчетный счет, перечисление на пластиковую карту, перевод на номер мобильного телефона (в настоящее время сотовые операторы предоставляют услугу вывода денежных средств), перечисление средств на электронный кошелек (наиболее популярные электронные кошельки – «Яндекс Деньги» и «WebMoney»).

В-четвертых, для более широкого охвата аудитории волонтеры рассылают сообщения с просьбой о помощи. Помощь может быть разной: распространение информации, составление листовок, поиск спонсоров и фондов, денежная помощь. Очень часто в группах организуются благотворительные аукционы и ярмарки, которые проводятся как очно, так и дистанционно. В случае очной ярмарки, добровольцы организуют в своих городах мероприятие, на котором продают различные вещи (поделки, одежду, выпечку и т. п.). Вырученные от продажи средства перечисляются благополучателю посредством одного из указанных выше вариантов оплаты. При проведении дистанционной ярмарки условия не меняются, за тем лишь исключением, что предлагаемый товар выкладывают в виде фотографии и желающие могут приобрести его по почте. Вырученные средства продавец также передает для оказания помощи благополучателю.

В-пятых, по мере получения денежных переводов, на сайте или в группе публикуются отчеты о поступлении. Как правило, такие отчеты предоставляются ежедневно. Наряду с этим, обязательно публикуются отчеты о расходовании полученных средств, к которым прикладываются сканированные копии чеков или фотографии купленных вещей, лекарственных препаратов и т.д.

В-шестых, в группе или на сайте имеется тема, где люди могут оставлять записи о переведенных ими средствах, комментарии, слова поддержки.

Одной из самых популярных групп помощи в социальной сети «ВКонтакте» является «Благотворительный марафон» [20]. Благотворительный марафон – сообщество, призванное собирать денежные средства на лечение тяжело больным детям. Следует отметить, что такой тип объединения организуется людьми без образования юридического лица на добровольной основе. Смысл проекта заключается в том, чтобы как можно быстрее собирать деньги «срочным» детям, особенно тем, от которых отказываются благотворительные фонды. Идея марафона направлена на то, чтобы с помощью большего количества людей, пусть даже со скромными суммами пожертвований, собирать необходимые средства быстро. Таким образом, основными принципами являются быстрота и адресность. Все сборы проходят в этой единой группе марафона, каждый раз меняются реквизиты и информация об участниках (используются реквизиты родителей или волонтеров, которые ведут непосредственные группы помощи «ВКонтакте») [21]. В группе марафона представлены все документы, видео, телефоны родителей, ссылки на видеобращения с телевидения. В начале октября 2012 г. состав участников группы насчитывал более 134700 человек. Благодаря марафону были собраны средства для 24 детей. В период с 09.10.2012 г. по 23.10.2012 г. осуществлялся сбор для 25 ребенка – Максима Колодия. У Максима сложный диагноз – врожденный тяжелый комбинированный иммунодефицит. Ему требуется срочная операция по трансплантации костного мозга в Италии. Необходимая к сбору сумма в размере 4070911 рублей была собрана за указанный период времени, благодаря чему у ребенка появился шанс на выздоровление.

Таким образом, плюсами интернет-благотворительности, на наш взгляд, являются: доступность, оперативность, наглядность, масштабность, возможность привлечь разносторонние ресурсы (административные, силовые и т.д.) за счет разнообразия контингента участников (у многих есть знакомые, связи). Основным же минусом является вероятность мошенничества. Нередки случаи, когда злоумышленники копируют все данные, документальные подтверждения болезни, фотографии, дают ложные реквизиты и получают прибыль. Для того, чтобы этого избежать, в последнее время волонтерами, которые активно и систематически занимаются интернет-благотворительностью, проводится проверка подлинности документов у благополучателей: документов, удостоверяющих личность, медицинских выписок и т.д.

В настоящее время данный тип благотворительной деятельности активно развивается. На наш взгляд, благодаря своему удобству и доступности, в будущем он станет одним из наиболее распространенных и востребованных для общества.

Библиографический список

1. Благотворительная Россия: история государственной, общественной и частной благотворительности в России / под ред. П.И. Лыкошина. Т. 1. Ч. 1. СПб., 1901. 341 с.
2. Нецверетный П. И. Исторические корни и традиции развития благотворительности в России. М.: Союз, 1993. 31 с.
3. Ульянова Г.Н. Благотворительность в Российской империи. XIX-начало XX века. М.: Наука, 2005. 404 с.
4. Ключевский В. О. Добрые люди Древней Руси. М.: Яуза, 2008. 108 с.
5. Милосердие : учеб. пособие / под ред. М. П. Мчедлова. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1998. 214 с.
6. Петропавловский И.Д. Исторический очерк благотворительности и учения о ней в языческом мире, в Ветхом Завете и в древней церкви христианской. М., 1895. 214 с.
7. Темникова Л.А. Благотворительность в контексте духовного развития общества: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Белгород, 1996. 30 с.
8. Фомин Э.А., Чикадзе Е.З. Благотворительность как социо-культурный феномен в России. СПб.: Изд-во Чернышева, 1999. 112 с.
9. Антонович И.В. Благотворительность как социокультурное явление: социологический анализ (на примере Алтайского края): дис. ... канд. социол. наук. Барнаул, 2003. 182 с.
10. Борисов Б.Ю. Духовно-нравственные основы благотворительности и попечительства русского купечества в отечественном образовании // Человек и образование. 2009. № 4 (21). С. 177-179.
11. Литвинова И.Н. Купеческая благотворительность в провинции // Актуальные проблемы общественных наук и творческих профессий (философия, история, социология, культура, искусство, религия). Волгоград: Волгогр. науч. изд-во, 2005. Вып. 2. С. 183-192.
12. Литвинова И.Н. Частная форма благотворительности в г. Царицыне // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. Серия 7, Филос. № 3 (15). С. 120-123.
13. Федеральный закон РФ от 11.08.1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» [в последней редакции от 23.12.2010 г.] // КонсультантПлюс.
14. Пешкова. Н.Н. Традиционные и инновационные формы благотворительности в России // Омский научный вестник. 2011. № 101. С. 43-46.
15. Краудфандинг – это что? // Российская площадка краудфандинга «С миру по нитке» [Электронный ресурс] URL: <http://smiron.ru/articles/crowdfunding-eto-cto> (дата обращения: 10.09.2012).
16. Подайте на мечту // Интернет-сайт издания «Российская газета» [Электронный ресурс] URL: <http://www.rg.ru/2012/04/17/blagotvaritelnost.html> (дата обращения: 10.09.2012).
17. Благотворительность в Интернете // Библиотека Интернет Индустрии I2R.ru [Электронный ресурс] URL: http://www.i2r.ru/static/271/out_6148.shtml (дата обращения: 10.09.2012).
18. Интернет-благотворительность: все против всех? // Единый информационный ресурс московской благотворительности «Мосблаго» [Электронный ресурс] URL: http://www.mosblago.ru/digest_smi/show-332.htm (дата обращения: 10.09.2012).
19. Сеть в помощь! // Частный корреспондент [Электронный ресурс] URL: http://www.chaskor.ru/article/set_v_pomoshch_22881 (дата обращения: 10.09.2012).
20. Благотворительный марафон [Электронный ресурс] URL: <http://vk.com/blagmarafon> (дата обращения: 23.09.2012).
21. Благотворительный Марафон ВКонтакте // Форум сайта «Say7» [Электронный ресурс] URL: <http://forum.say7.info/topic55982.html> (дата обращения: 23.09.2012).

Статья поступила в редакцию 07.11.2012.

КАРАГОДИНА Оксана Александровна – ассистент кафедры социальной работы и педагогики, Волгоградский государственный университет.

УДК 301

Ф. А. Смирнов

СОЦИОЛОГИЯ ПОГРУЖЕНИЯ. ЧАСТЬ II. СФЕРЫ ПОЗНАНИЯ*

Продолжение исследования основ Социологии погружения, с точки зрения места человека в глобальном информационном пространстве, где ведется фундаментальная работа по трансформации сознания.

Ключевые слова: социология погружения, сферы познания, общество, информация, матрица, человеческое сознание.

Исследование механизмов предмета «Социологии погружения» предполагает важным определение места человека (затем и общества) в глобальном информационном пространстве, так как именно в нем ведется вся фундаментальная работа по трансформации человеческого сознания, а значит и мировосприятия.

Однако прежде нужно сделать некоторое пояснение, поскольку, говоря о «Социологии погружения», возникает вопрос: погружении куда? Мы можем спросить: «куда погружается само общество» или «что погружается в изучаемое общество», но от этого суть нашего предмета не изменится, так как эти вопросы равнозначны. Мы имеем процесс, в результате которого происходит взаимодействие общества с какой-то внешней сформировавшейся системой, в данном случае – информационной матрицей, о чем речь пойдет дальше. В результате взаимодействия изменяется общество, хотя оно того может и не понимать. Просто указанные процессы растянуты во времени и вроде бы естественны для общества-реципиента, а люди и вовсе заняты решением своих перманентных проблем. Они только негодуют или дивятся тому, что происходит вокруг.

Вроде бы изучение этих процессов должно интересовать только академические круги. Однако с нашей точки зрения, механика и последствия процессов «Социологии погружения» могут и должны интересовать более широкие слои общества. Полагаем, что в результате нашего комплексного исследования мы придем к обоснованию этой необходимости.

Так, прежде всего, на стадии базовой проработки вопроса, то есть выявления и формулирования фундаментальных конструкций предмета, нас будет интересовать разбор следующих вещей:

1. Метафизика процесса погружения.
2. Влияние процесса погружения на общество. Восприимчивость общества к изменениям.
3. Анализ последствий процесса погружения для общества.
4. Управление процессами погружения.

На начальном этапе важно определиться с тем положением, в котором находится современный человек, а в данном случае и общество. Точнее сказать не положением, и уж тем более не местоположением, а местом мировосприятия его сознания. Важно, с позиции накопленных знаний, научиться представлять те поля (сферы, области скопления знаний, системы, узлы), в которых функционирует современное общество, и в которых оно себя мыслит.

Глобальная информационная система, которая сложилась на сегодняшний день, преимущественно благодаря развитию западной научной мысли, представляет собой, с нашей точки зрения, некоторое образование, напоминающее матрицу. Дело в том, что как бы ни противился тому наш разум, мы все к ней «подключены», в ней живем и мыслим своей существование [1]. Выйти из под ее влияния, значит посмотреть на самые привычные вещи гораздо шире, взглянуть в их сердце, помыслить себя за ее пределами. Что это нам может дать? – другой вопрос, близкий к вопросу о смысле жизни, непрерывности и бесконечности развития. С другой стороны, этот вопрос сродни нежеланию человека находиться в рабстве, пусть даже у стихии.

© Смирнов Ф. А., 2012.

* Статья продолжает публикацию, посвященную Социологии погружения (См.: Смирнов, Ф. А. Социология погружения. Часть I (теоретическое обоснование предмета) / Ф. А. Смирнов // Новый университет. Серия «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». 2011. № 8 (17). С. 22-27;

Важно заметить, что глубина мышления человека (общества) напрямую зависит от того информационного пространства, в котором он живет. Зависит и от языка, на котором он говорит, особенно метаязыка – однако этому вопросу будет посвящена одна из следующих статей.

И выше уровня собственного информационного пространства (матрицы), человек «прыгнуть» вряд ли сможет. По крайней мере – сам. Это потребует титанических усилий.

Смотришь «Дом-2», будешь «мыслить» только бытовыми категориями.

Смотришь широко показываемые новостные программы – будешь «вариться» в обыденной политико-экономико-бытовой «каше». К тому же это будет подавлять твою волю, оптимизм, если не свободный разум, так как огромную долю репортажей занимают сюжеты, связанные со стихийными бедствиями, криминалом, прочими политическими и экономическими проблемами, кризисами, войнами. Таким образом, мы конституируем формулу «*сознание – перманентная проблема, безысходность*» (или просто: «все плохо»).

Смотришь голливудские фильмы – пропитываешься соответствующей идеологией (чувжим, совершенно не свойственным нашей цивилизации мышлением), включающей, помимо всего прочего, насилие, распущенность (под личиной свободы) и т.д.

Таким образом, под влиянием этих систем-матриц, атрофируется критичность мышления, способность непредвзято свободно мыслить. Напротив, наплыв конспирологических и прочих мистических передач буквально расплывает, размывает критичность сознания, делая его подозревающим все подряд, «слабым для проведения собственного анализа», доверчивым к непроверяемой лжи или «правде» конспирологии. Под силой этого, мы начинаем просто, а иногда и с интересом, транслировать полученную информацию дальше, при этом не редко ее искажая [2].

Таково влияние информационного хаоса, в котором сознанию рядового члена общества приходится невероятно трудно. Либо ты «бездумно» плаваешь в информационном массиве, либо сходишь с ума (зачастую того и не подозревая), либо «прорываешься» через эти матрицы, куда-то вовне, в новые, более сложные и глубокие поля-конструкции.

Таким образом, нами была разработана схема положения современного человека в каскаде информационных матриц (рисунок 1) и механизм сфер познания нашего мироположения (рисунок 2).

На рисунке 1 (схема составлена с использованием разработок Центра мир-системных исследований) изображены сферы – информационные поля, в которых живет современное общество западного типа.

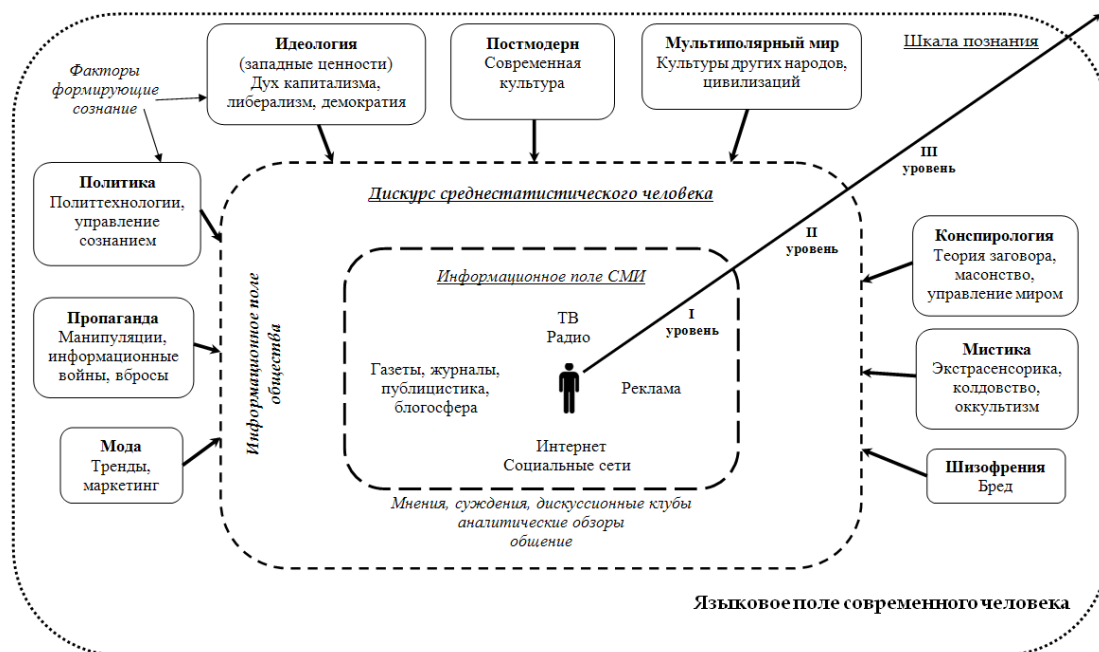


Рис. 1. Информационная матрица человека

Свой жизненный путь мы начинаем и активно продолжаем, пребывая в поле СМИ, находясь под воздействием ТВ, радио, газет и журналов, публицистики и материалов сети Интернет, в последнее время и более активно – блогосферы (*первый уровень*). Наше представление о вещах, событиях и явлениях, социальных и политико-экономических процессах практически полностью находятся во власти средств массовой информации. Таким образом, о том, что происходит в мире, мы не только говорим на языке СМИ, но и мыслим, как бы находясь под гипнозом этого поля. Оно беспрерывно корректирует наше мироположение.

Однако информационное поле общества (или дискурс среднестатистического человека – *второй уровень* нашей схемы) формируется не только СМИ, но на базе гораздо более широкого пула информационных ресурсов, включая экспертные и дискуссионные клубы, мнения и т.д. Здесь СМИ играют уже опосредованную роль. На базе информации этого уровня, сознание человека имеет более высокую критичность и способно оценивать явления исходя из более широкого ресурсного потенциала.

В то же время, на наши суждения оказывают влияние самостоятельные информационные конструкции (*третий уровень*), такие как – идеология, культуры народов и современная западная культура (Постмодерн). Сильное фундаментальное манипулятивное воздействие оказывается со стороны политтехнологий (особенно в ходе проводимых каждые 4 года выборов разных уровней), пропаганды (реклама и маркетинг, работающие на принципах гитлеровской пропаганды), моды (формирование трендов с целью извлечения прибыли) и т.д.

Деформирующее влияние на сознание, как мы упоминали выше, оказывается с позиций попыток объяснить необъяснимое, используя знания конспирологии, мистики и их прочих вариаций. Особое воздействие идет со стороны вплетенного в поле коллективного сознания искаженного, даже изуродованного, больного восприятия явлений – шизофрении. Когда болеет «цивилизованный мир», ненормальные ранее вещи постепенно и «со вкусом» закрепляются в разряде приемлемых, а после и вовсе нормальных. Так, например, Патриарх Московский и всея Руси Кирилл говорил, что вслед за гомосексуализмом на Западе будет узаконена и педофилия.

Таким образом, возникает вопрос *необходимости стратегии прорыва* из этой матрицы, выход из состояния информационного сна.

На рисунке 2 представлена схема движения человеческого познания с момента выхода из обыденного дискурса (третий уровень).

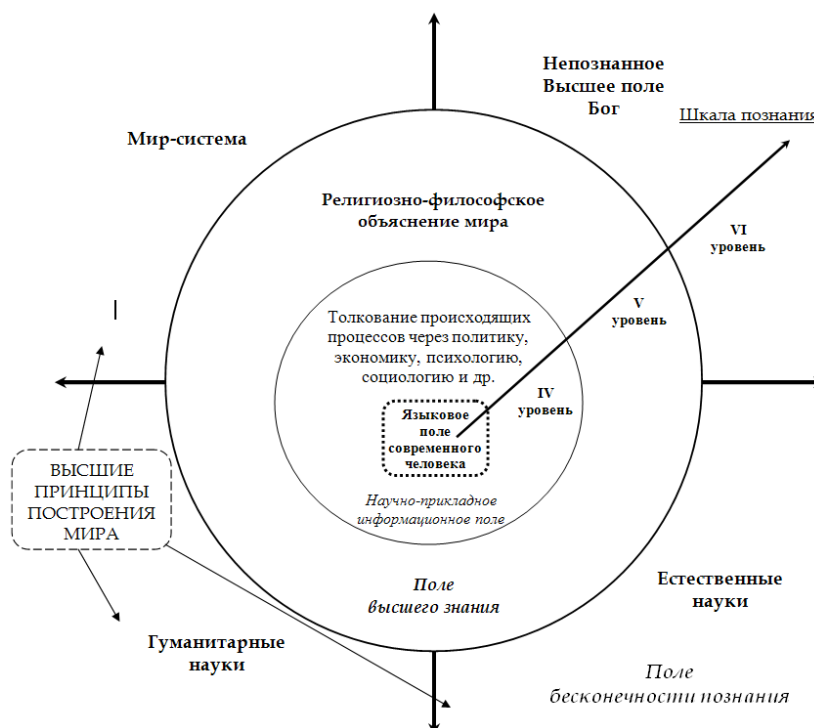


Рис. 2. Сферы познания

Четвертый уровень включает в себя рассмотрение мира через призму какой-либо дисциплины – политики, экономики, психологии, социологии и т.д. В свою очередь пятый уровень представляет объединяющие сферы знаний – философию и религию.

И, наконец, шестой уровень мы разделили на четыре вектора. Два фундаментальных, объединяющих – это гуманитарные и естественные науки, как совокупности тех областей знания, через которые получают свое развитие научно-техническая и интеллектуальная эволюции общества. Третий – объединяющий два предыдущих – это мир-система. Это вопрос очень не простой, находящийся на самой начальной стадии изучения, потому, в рамках данной работы мы его опустим, отсылая при этом наиболее любопытных читателей к иным исследованиям [3]. Четвертый – это вектор в бесконечность знаний, до сих пор неизведанное.

В чем заключается стратегия прорыва нашего сознания на новый уровень понимания действительности? Вероятно, переход с одного уровня на другой зависит не только от накопления критической массы знаний, ведь *многознание ума не прибавляет*.

С нашей точки зрения, важно нахождение стержня – картины мира, духовного или идейного столпа, системы ценностей. Главное – их реальное, а не показное понимание и следование им.

Также важна комплексность подхода – совокупность компетенций, то есть не только сочетание четвертого и пятого уровня нашей схемы (рисунок 2), но и конвергенция внутри них. Мало довольствоваться одной только экономикой, а ведь экономисты нередко пытаются «поднять» движение мировых процессов под толкование их причин через экономические законы. Мало сочетать экономику с политикой и, например, психологией, как наукой объясняющей поступки людей. Но важно помыслить сочетание этих знаний с другими гуманитарными науками, а также попытаться выявить стержневые закономерности естественных наук, которые можно было бы наложить на области прочих открытий.

Философия и религия играют здесь особую роль. Однако, учитывая колоссальные объемы накопленных знаний, сотни основополагающих авторов-философов и тысячи томов их трудов (у одного Мартина Хайдеггера насчитывается 101 том записей), важен правильный (именно правильный, объективный, а не направленный, идеологизированный или придерживающийся какой-то философской школы) подход к представлению обществу истории философии и религии или обзорных системных монографий.

В своей совокупности – совокупности принципов и закономерностей – берет начало сравнительно новая область человеческого знания – мир-системный анализ [3].

Социология погружения призвана дать некоторые ответы на вопросы, касающиеся, в том числе и стратегии прорыва. Переход с одного уровня на другой, работа с информационными матрицами, включая формирование и выявление защитных механизмов общества – вопросы, требующие последующей детальной проработки.

Библиографический список

1. Бухарин С., Цыганов В. Методы и технологии информационных войн. М.: Академический проект, 2007. 382 с.
2. Бернейс, Э. Пропаганда. М.: Hippo Publishing LTD, 2010. 176 с.
3. Смирнов Ф.А., Иваненко А.А. Комплексный подход к изучению глобальных процессов изменения Мира (Мир-система как объект изучения). Программная статья // Новый университет, Сер. «Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук». № 5 (14).

Статья поступила в редакцию 28.10.2012.

СМИРНОВ Федор Александрович – директор Центра мир-системных исследований, экономист.

УДК 364.01

И. Н. Литвинова

МИЛОСТЫНЯ. ОБЩЕСТВЕННОЕ ПРИЗРЕНИЕ (С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ МАТЕРИАЛА ПО ГОРОДАМ САРАТОВ И ЦАРИЦЫН)*

В статье определены формы благотворительной деятельности. Проанализирована деятельность учреждений общественного призрения на примере городов Саратова и Царицына конца XIX-начала XX в. Показаны роль и место благотворительных организаций в совершенствовании социальной помощи малоимущим слоям населения губернии и страны.

Ключевые слова: милостыня, милосердие, общественное призрение, государственное призрение, благотворительные общества, приюты, больницы, сострадание, поддержка, защита.

Исследование темы благотворительности с позиции исторического явления подразумевает рассмотрение данной проблемы как древнейшего социокультурного феномена, проявляющегося посредством гуманистических качеств, присущих людям. Более древнее понимание благотворительности – это «милосердие» и «сострадание». По определению Большого энциклопедического словаря «милосердие – сострадательная любовь, сердечное участие в жизни немощных и нуждающихся (больных, раненых, престарелых и др.); деятельное проявление милосердия – различного рода помощь, благотворительность и т.п.» [1]. Данное определение следует дополнить тем, что благотворительная помощь неизменно связана с тремя эпитетами – бескорыстная, безвозмездная и добровольная.

Разумеется, с развитием общества менялось и толкование таких понятий как «милосердие» и «благотворительность». При этом также изменялись масштабы и виды социальной помощи. Известно, что первым проявлением безвозмездной помощи являлась милостыня или подавание. Впоследствии милостыня была освящена церковью и сохранилась до наших дней как выражение сострадания к убогим и нищим, независимо от религиозных верований ее подающих. Более того, рассматривая подавание с точки зрения социальной помощи, следует отметить, что милостыня является первой формой благотворительности.

В любом государстве и любом обществе всегда были, есть и будут люди, которые по разным причинам нуждаются в сострадании, призрении, поддержке и опеке. Таким образом, благотворительность является добровольной и безвозмездной помощью лицам, в силу неблагоприятных социальных обстоятельств, нуждающихся в поддержке и покровительстве. Объектами благотворительной помощи выступают социальные группы и проблемы, на которые направляется благотворительность.

Согласно мнению историка Т.А. Катциной, понятие «благотворительность» охватывает широкий круг явлений и процессов. Автор отмечает, что в узком смысле это избирательная помощь (милостыня) нуждающимся слоям населения из религиозно-нравственной потребности без заботы об их судьбе. В широком смысле – это призрение, то есть обязательная и организованная деятельность, направленная на оказание помощи нуждающимся, с учетом их реального положения [2, с. 90].

Общественное призрение является одним из механизмов, способствующих решению многих социальных проблем в обществе. Отличие между благотворительностью и общественным призрением состоит в формах организации помощи и содействия нуждающимся. В частности, благотворительности свойственны неорганизованные формы, бессистемность и выборочный характер. При этом благотворители не преследуют цели отследить результаты своей деятельности.

Общественное призрение же является одной из цивилизованных форм благотворительности. Более того, оно относится ко второй форме благотворительности. В дореволюционной

© Литвинова И. Н., 2012.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ и АВО, проект № 12-13-34010.

России, в том числе в провинциальном Царицыне (Саратовская губерния) был накоплен значительный опыт в области социального призрения.

Отметим, что общественное призрение от своей первичной формы – подаяния отличается четкой организацией, мотивами и целями. Способ организации по отношению к нуждающимся категориям в данной ситуации проявляется в форме создания различных социальных заведений: интернаты, приюты, больницы и другое. В то же время, оказывающие помощь государственные и ведомственные учреждения, а также общественные объединения являются частью системы социума.

Общественное призрение распространяется на тех, кто действительно нуждается в помощи и осуществляется государством, церковью, обществом или частными лицами. Мотивами общественного призрения являются гражданская солидарность и забота о благе нуждающихся.

Социальный опыт Древней Руси и дореволюционной России богат историческими сведениями о развитии благотворительности и призрения. Прежде всего, следует отметить этические взгляды и культурные традиции Российского народа, лучшие представители которого во все времена обладали колоссальными качествами человеколюбия, сострадательности, соболезнования, стремления разделить горе и беды другого.

Еще в языческой Руси «заботиться о стариках, недужных и больных было первой обязанностью и общей добродетелью славян» [3, с. 46]. Впоследствии развитие благотворительности формировалось на основе христианской концепции, в основе которой лежит философия деятельной любви к ближнему. «Возлюби ближнего твоего, как самого себя».

На наш взгляд, религиозный фактор в благотворительной деятельности (особенно в российской провинции) вплоть до конца XIX в. являлся основным мотивом в оказании безвозмездной помощи ближнему. Религиозно-нравственное воспитание и соблюдение главных христианских заповедей, но также боязнь Бога за возможность лишения нажитого богатства и приобретенного благополучия, побуждали делиться с неимущими людьми.

Тем не менее, государство неоднократно пыталось усовершенствовать и расширить виды оказываемой помощи, разделив нуждающихся на категории, с назначением соответствующей формы призрения. Основы призрения эпизодически стали формироваться ещё в период Древнерусского государства, в системном же виде оно сложилось в эпоху нового времени при Петре I. В период его правления началось формирование разветвлённой сети учреждений социальной направленности в России. Исследователь истории социальной работы М.В. Фирсов отмечает следующее: «... согласно указу Петра I «Об определении в домовья Святейшего Патриарха богадельни нищих, больных и престарелых» категории нуждающихся, которые самостоятельно не могли ходить и просить милостыню, определялись в богадельни». В указе также зафиксировано, что для ухода за десятью подопечными должен быть закреплён один «здоровый человек, постоянно занятый их обслуживанием» [4, с. 67].

Проследим важные вехи в развитии общественного призрения и его деятельности. Известно множество фактов княжеской и монастырской заботы о нуждающихся в ней людях, с древнейших времен вплоть до XVIII века. В то время в российском государстве опека нуждающихся являлась прерогативой князей, церкви и монастырей. Именно при монастырях и возникли первые богадельни и бесплатные больницы.

Наряду с этим государство попыталось усовершенствовать и расширить виды оказываемой помощи, разделив нуждающихся на категории, с назначением соответствующей формы призрения. Например, трудоспособным людям полагалось работать, нетрудоспособным – призрение в закрытых заведениях, больным – лечение, обедневшим – меры предупреждающие нищету, а «профессиональным» нищим определялось суровое наказание.

Система государственного призрения сложилась в России при Екатерине II. Исторически данную ситуацию связывают с открытием в Москве «Воспитательного дома для детей-сирот военных в возрасте до 3 лет» в 1763 г. и основанием «Воспитательного общества благородных девиц» в 1764 г. [4, с. 74]. М.В. Фирсов отмечает, что указ императрицы Екатерины II 1775 г. положил начало организации общественного призрения, которое сохранялось в Российской Империи до введений земских установлений в период экономических реформ [4, с. 75]. Этим указом было положено начало профессиональному общественному призрению.

Продолжила дело Екатерины II жена сына, императрица Мария Федоровна, которая возглавила императорские воспитательные дома и коммерческое училище для мальчиков, основанное в Москве. В 1797 г. она основала Ведомство учреждений императрицы Марии, а к 1855 г. в этой системе уже насчитывалось 365 заведений, обучались более 9500 детей [5, с. 87].

В частности, с именем императрицы Марии Федоровны в России связано создание многих благотворительных обществ, организаций. В российских городах действовали приюты и гимназии, названные в честь императрицы. Например, в Царицыне действовала вторая частная Мариинская гимназия мадам Стеценко. Гораздо позднее, несмотря на тяжелые уличные бои в период Сталинградской битвы, здание гимназии сохранилось, и было восстановлено. Сегодня в нем находится Областной Комитет статистики.

Тем не менее, к числу наиболее известных благотворительных учреждений призрения, основанных императрицей Марией, следует отнести Императорское Человеколюбивое общество. Оно было основано в 1802 г. как «Благодетельное общество». Окончательно структура общества оформилась в 1816 г., в состав которой в качестве автономных подразделений вошли Медико-филантропический и Попечительный о бедных комитеты [6].

Целью Императорского Человеколюбивого общества было воспитание и обучение сирот и детей бедных родителей; предоставление дешевого жилья, обеспечение пищей, одеждой, работой, призрением престарелых, инвалидов, нетрудоспособных, оказание медицинской помощи. Активная работа в обществе стимулировалась государством, его члены могли рассчитывать на получение орденов и личное дворянство. Многие купцы и потомственные почетные граждане г. Царицына являлись членами Общества, например, В.Ф. Лапшин, А.А. Репников, В.М. Миллер, А.К. Воронин и другие.

В конце 1890-х гг. Человеколюбивое общество получило право устанавливать платные должности, которые приравнивались к государственной службе для лиц, профессионально занимающихся благотворительной деятельностью. Однако царицынские и саратовские купцы не стремились занимать эти должности, так как имели стабильный доход от торговых домов, акционерных компаний и волжских пароходств. Количество благотворительных учреждений, подведомственных Императорскому Человеколюбивому обществу увеличивалось год от года. Если в 1855 г. число таких учреждений насчитывало 45 единиц, то к 1898 г. оно выросло до 210. Ежегодно общество оказывало помощь 150-160 тыс. человек, тратя в год свыше 1,5 млн. рублей [7, с. 69-70].

В целом, к 1895 г. только в Саратове насчитывалось 23 богадельни и более десяти различных попечительств и благотворительных обществ [8, с. 197]. Эта сеть учреждений социальной защиты была расширена в начале прошлого века благодаря стараниям губернатора П.А. Столыпина.

Новые приюты и ночлежные дома появились не только в губернском центре, но и в уездных городах губернии. Так, в Царицыне к 1912 г. значилось 24 благотворительных фонда и организации [9, с. 76]. Однако далеко не все они занимались практической деятельностью, некоторые числились лишь «на бумаге».

Следует отметить, что после 1864 г. управлением всеми благотворительными обществами занималось врачебное отделение Саратовского губернского правления. Вопросами организации детских приютов в крае ведало губернское попечительство о детских приютах, основанное еще в первой половине XIX в. Прежде всего вниманием и опекой были окружены дети из нуждающихся семей. Для бедствующих детей в Саратове и в уездных центрах открывались приюты, принцип работы которых заключался не только в обустройстве быта и начальной школьной подготовки, но и в обучении определенной профессии, необходимой воспитанникам во взрослой жизни.

Например, в 1902 г. в Царицыне был организован приют для мальчиков, рассчитанный на 40 детей. В программе обучения воспитанников основной упор делался на предметы точных наук – математики, физики, механики. Помимо школьного курса, дети постигали ремесла: сапожное, малярное, плетение корзин и прочих бытовых предметов. Председателем попечительского совета приюта являлся потомственный почетный гражданин Григорий Нестерович Серебряков, оказывавший значимую материальную поддержку данному заведению [10, с. 121].

В годы Первой мировой войны в Саратове, Царицыне и других городах губернии особо проявило себя Общество Красного Креста, которое взяло заботу о раненых и больных воинах, семьях погибших солдат и офицеров, беженцах. Например, члены Царицынского отделения Общества – это Г.Г. Серебряков, А.А. Репников, Ю.Д. Репникова, Т.А. Каменщиков и некоторые другие лица за счет собственных денежных средств приобретали медикаменты, содержали койки в военном городском лазарете, предназначенные для солдат [11].

В Царицыне Общество Красного Креста возглавлял потомственный почетный гражданин К.В. Воронин, построивший в 1905 г. и подаривший городу Александровскую больницу [12, с. 122]. В военные годы все благотворительные фонды оказывали существенную помощь семь-

ям погибших военнослужащих и госпиталям. Значительные пожертвования в фонды делали промышленники и купечество, выражая таким образом гражданскую позицию, убеждения и стремление к благотворению.

Следовательно, расцвет благотворительности и активизация общественного призрения имели место в России в конце XIX-начале XX в. Несмотря на отставание по степени экономического развития от ряда ведущих стран Запада, пореформенная Россия являла миру удивительные примеры в сфере благотворительного служения. Особо ярко данное явление проявилось в частной форме, являющейся третьей формой благотворительности. Однако данная тема требует отдельного рассмотрения.

Система органов социальной работы в России и Саратовской губернии, в частности, полностью сформировалась в начале XX в. Ее структура включала в себя государственные, общественные и частные благотворительные учреждения. К формам государственного призрения относились государственные органы по организации общественных работ (в т.ч. в земстве), работные дома. Всем структурным подразделениям призрения характерны такие формы как приюты, госпитали, воспитательные дома. Субъектами общественного призрения выступали органы местного самоуправления, сельские общины, церковно-территориальные приходы. С приходом к власти большевиков эта система подверглась кардинальному изменению.

Многообразная деятельность благотворительных организаций значительно дополняла и улучшала социальную помощь малоимущим слоям населения губернии и страны.

На современном этапе общественное призрение как форма помощи во многих странах трансформировалась в широкомасштабную комплексную систему государственной, общественной и частноблаготворительной социальной помощи населению.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] URL: <http://www.vedu.ru/BigEncDic/7341> (дата обращения: 05.08.2012).
2. Катцина Т.А. От общественного призрения к социальному обеспечению // Нужда и порядок: история социальной работы в России, XX в.: сб. науч. статей / Под ред. П.В. Романова, Е.Р. Ярской-Смирновой. Саратов: Изд-во «Научная книга», 2005. С. 89-102.
3. Годунский Ю. Откуда есть пошла благотворительность на Руси // Наука и жизнь. Страницы истории. 2006. № 10. С. 32-37.
4. Фирсов М.В. История социальной работы в России: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 256 с.
5. Волков Н. Краткий очерк Императорского Человеколюбивого общества (извлечения) // Антология социальной работы: в 5 т. Т. 1. История социальной помощи в России / Сост. М.В. Фирсов. М., 1994. С. 160.
6. Императорское человеколюбивое общество [Электронный ресурс] URL: <http://www.encspb.ru/object/2855741278?lc=ru> (дата обращения: 12.09.2012).
7. Волков Н. Указ. соч.
8. Очерки истории Саратовского Поволжья (1894-1917): в 3 т. / Под ред. И.В. Пороха. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1999. Т. 2. Ч. 2. 432 с.
9. Весь Царицын. Посад Дубовка. Адрес-календарь. Саратов, 1912. 114 с.
10. Литвинова И.Н. Частная форма благотворительности в г. Царицыне // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. Сер. 7. Филос. № 3 (15). С. 120-123.
11. Царицынский вестник. Царицын, 1916. 17. 01.
12. Литвинова И.Н. Указ. соч.

Статья поступила в редакцию 31.10.2012.

ЛИТВИНОВА Ирина Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной работы и педагогики, Волгоградский государственный университет.

УДК 316.7

М. И. Киселев

ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ ДЕТСКОЙ ИНВАЛИДНОСТИ

Статья посвящена рассмотрению сущности основных моделей инвалидности: медицинской и социальной, а также их производные. Автор приходит к выводу, что наиболее актуальной для рассмотрения проблемы детской инвалидности в современном социуме является социокультурная модель инвалидности, основу которой составляют социальная и культурная модели.

Ключевые слова: инвалидность, ребёнок-инвалид, социальная модель, медицинская модель, социокультурная модель детской инвалидности.

Проблемы детской инвалидности относительно недавно стали предметом специальных исследований. Согласно Большому энциклопедическому словарю термин «инвалид» восходит к латинскому слову *Invalidus* – слабый, немощный» [2, с. 445].

В российской и западной истории слово «инвалид» впервые упоминается в XVII веке. Инвалидами назывались солдаты, которые получили увечья во время военных действий, в результате которых не могли нести воинскую службу. Во второй половине XIX века, к инвалидам стали относить и штатских лиц, которые получили увечья в результате войн.

Активизация исследований проблем инвалидности отмечалась после Первой и Второй мировых войн, когда инвалидность приобретала массовый характер. «После Второй мировой войны, в русле общего движения по формулированию и защите прав человека в целом и отдельных категорий населения в частности, происходит формирование понятия «инвалид», относящегося ко всем лицам, имеющим физические, психические или интеллектуальные ограничения жизнедеятельности» [5, с. 6-7].

Следует отметить, что вплоть до второй половины XX века, под инвалидностью понимались все люди с ограничениями жизнедеятельности. И только в конце 1950-60-х годов наметилась тенденция к дифференцированному подходу к проблеме инвалидности. Это обусловлено в первую очередь развитием новых знаний об обществе, а также для практической деятельности по оказанию услуг различным категориям граждан с инвалидностью.

Со второй половины XX века, начинают формироваться правовые принципы защиты инвалидов (Декларации о правах инвалидов от 9 декабря 1975 г.) в том числе и детей-инвалидов. Генеральная Ассамблея ООН от 20 ноября 1959 года провозгласила Декларацию прав ребенка, определив ряд принципов по защите детства, среди которых следует отметить что: права признаются за всеми детьми, вне зависимости от их цвета кожи, расы, пола, языка и т.д.; если у ребёнка выявлены отклонения в развитии, ему должна быть обеспечена необходимая помощь, забота и образования.

Согласно ст. 7 Конвенции о правах инвалидов, принятая резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года: дети-инвалиды, наравне со здоровыми детьми, должны быть обеспечены всем необходимым для полноценного существования и удовлетворения своих потребностей в разных сферах жизни.

Под влиянием общественных движений в США и Швеции, во второй половине XX века, начинает проводиться политика «деинституционализации». Её основные положения нашли отражение в протесте против закрытых учреждений (институций), где проходили лечение инвалиды. В противовес этому выдвигалась идея, что инвалиды могут жить, лечиться, получать образование в более мягких условиях (приемные семьи, диспансеры, службы поддержки и т.д.). Основным понятием процесса деинституционализации было «достоинство риска», что означало что люди, которые освобождались от опеки, имели равные права со всеми остальными членами общества [1].

В настоящее время сформировались несколько моделей инвалидности. Наибольшее распространение в мировой практике получили две модели: медицинская и социальная.

Главной характеристикой медицинской модели является определение диагноза патологии или дисфункции инвалида. Решение этих проблем возможно лишь при условии компенсации государством инвалидности человека (создание специальных учреждений для инвалидов, выдача инвалидных колясок и т.д.).

В рамках этой модели сформировались несколько классификаций: по заболеваниям, по характеру ограничения жизнедеятельности, по последствиям недостатков, которые влияют на дальнейшую жизнь человека и др. Е.И. Холостова отмечает, что созданию универсальной классификации мешает большая вариативность ограничений (нарушений) у человека.

Поэтому предпринимаются попытки создания классификаций, которые учитывали бы максимальное количество факторов. Так в 1979 году английские учёные предложили классификацию, согласно которой, при объяснении инвалидности использовался не только медицинский диагноз, но и последствия инвалидности, в том числе и социальные.

С 1981 года – Международного года инвалидов – распространяется движение в пользу социальной модели инвалидности, которая базируется на убеждении, что инвалид является полноценным членом общества вне зависимости от его заболевания. «С точки зрения социальной модели инвалидность можно понимать не только как физиологическую патологию организма, дефект внешнего вида или поведения человека, но и как социальное определение, «ярлык». Этот ярлык – знание об инвалидности – может приклеить человеку какая-то конкретная социальная система, в которой данное состояние принято считать отклонением от нормы» [7].

«Социальная модель подчёркивает, что инвалиды, которые различаются по степени физического или психического недуга, угнетаются обществом за счёт концепта о нормальности.

«Новая» посттрадиционная парадигма инвалидности состоит из ряда социальными моделями инвалидности, считающих, что не индивид, а общество имеет проблему и именно оно должно измениться. Социальные модели признают, что инвалидность существует лишь настолько, насколько она социально конструируется. Социальные модели инвалидности переносят проблему в коллективную ответственность общества как на макроуровне и на уровне отдельных индивидов» [4, с. 27].

В настоящее время помимо классических: медицинской и социальной, формируется целый ряд иных моделей инвалидности. Наиболее полная картина, на наш взгляд, представлена в работе А.Е. Думбаевой, Т.В. Поповой «Инвалид, общество и право», которые предложили следующую классификацию:

Моральная (религиозная) модель.

Медицинская модель: 1) Классическая медицинская модель; 2) Реабилитационная модель или модель функциональной ограниченности; 3) Экономическая модель.

III. Социальная модель инвалидности, которая имеет различные версии: 1) Материалистическую модель; 2) Модель независимой жизни; 3) Модель Handicap; 4) Концепция меньшинства; 5) Психосоциальная модель; 6) Культурная модель; 7) Модель человеческого разнообразия.

«Новейшая» парадигма инвалидности» [3, с. 6].

При ближайшем рассмотрении вышеперечисленные модели являются производными моделями от основных - медицинской и социальной моделей инвалидности.

В соответствии с концепцией меньшинства, которая в последнее время получает широкое распространение, «люди, имеющие инвалидность, рассматриваются как социальное меньшинство (minority), права и свободы которого ущемляются посредством внешних ограничений: недоступностью архитектурной среды, замкнутым кругом общения, ограниченным доступом к участию во всех аспектах жизни общества, к информации и средствам коммуникации, культуре и спорту.

Модель угнетения инвалидов предложенная в 1994 году, активистом движения инвалидов в США, Харланом Ханом, является одной из социальных моделей инвалидности, которая «рассматривает инвалидов как группу угнетаемого меньшинства в современном обществе и помещает инвалидность внутри плоскости взаимоотношений между инвалидом и общественными условиями.

В модели инвалидности как угнетаемого меньшинства есть три базовых постулата: источник большинства проблем, с которыми сталкиваются инвалиды, в первую очередь, является следствием социальных установок; многие необходимые условия окружающей среды могут быть сформированы благодаря подходящей публичной политике; в конечном счете, в демократическом обществе политика должна не только быть рефлексией распространяемых установок и ценностей, но и активно влиять на их формирование» [3, с. 12].

На наш взгляд представляет интерес концепция культурной модели инвалидности, согласно которой, инвалидность можно рассматривать как «совершенно особый культурный феномен, отличный от других культурных феноменов. Дискуссия о культурной модели инвалидности ведется о том, каким образом социальная идентичность сплачивает людей, каким образом культура и искусство инвалидов дают возможность людям с ограниченными возможностя-

ми создавать собственный позитивный публичный имидж в обществе. Развитие культуры инвалидности дает понимание инвалидам особенностей своей жизни как группы людей с ограниченными возможностями, показывает, что инвалидность приносит особую уникальность и групповую идентичность. Культура инвалидности включает гордость за принадлежность к коллективу, группе, организации, объединяет разных инвалидов вместе, укрепляет их общественную позицию.

В современном обществознании формируется новейшая модель инвалидности, согласно которой, понятие «инвалид» устарело и не отражает представлений современного общества о данном социальном феномене. В отношении распространенных в настоящее время подходов к инвалидности сторонниками данной модели выдвигаются три базовых критических замечания:

«- обесценивание социальных взаимоотношений инвалида и общества ведется в пространстве недугов и заболеваний;

- существует дуализм, дихотомия «недуг/инвалидность», проявляющийся в том, что инвалидность моделируется как следствие наличия у индивида заболевания или недуга, разделяя общество на здоровое большинство и «других» (больных и немощных). Очевидно, более разумно следующее сочетание: «доступность окружающей среды/инвалидность», в котором акцент переносится в принципиально иную плоскость;

- в идентичности лиц с ограниченными возможностями инвалидность навязывается им в качестве базовой по отношению к их другим качествам» [3, с. 16].

Таким образом, подход к проблеме инвалидности в современном обществе отличается неоднозначностью подходов и моделей. Тем не менее, мы можем выделить основную тенденцию: наблюдается отход от чисто медицинских моделей инвалидности, всё больше учитываются социальные и культурные факторы.

Нельзя не согласиться с мнением Е.Р. Ярской-Смирновой, Э.К. Наберушкиной, о том, что «инвалидность – это не какая-то раз и навсегда данная, зафиксированная, стабильная реальность, а нечто зависящее от многих факторов, причем в первую очередь именно от социальных и культурных: от того, что известно об инвалидности тем или иным обществам и группам; от того, какие критерии ее определения существуют; от того, как конкретные люди, семьи, специалисты, общество относятся к инвалидам; от того, как в обществе распределены ресурсы...

Смысл понятия инвалидности меняется в зависимости от культурных традиций и социальных условий, от пола, возраста и других статусных различий взаимодействующих между собой участников ситуации» [6, с. 17-18].

На наш взгляд, наиболее актуальной для рассмотрения проблемы детской инвалидности в современном социуме является социокультурная модель инвалидности, основу которой составляют социальная и культурная модели.

Библиографический список

1. Асатрян С.С. Социология инвалидности. Электронный учебный курс. Ставрополь. ГОУ ВПО «СевКавГТУ», 2008.
2. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 1997. 1456 с.
3. Думбаев А.Е., Попова Т.В. Инвалид, общество и право. Алматы: ТОО «Верена», 2006. 180 с.
4. Тарасенко Е.А. Государственная социальная политика в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (сравнительный анализ на примере Российской Федерации, США и Великобритании). Дисс... к.с.н. Москва. 2005. 168 с.
5. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: Учебное пособие. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. 240 с.
6. Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К. Социальная работа с инвалидами. Спб.: Питер, 2004. 316 с.
7. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальное конструирование инвалидности. [Электронный ресурс]. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/523/517/1217/005_Yarskaya-mirskaya.pdf.

Статья поступила в редакцию 31.10.2012.

КИСЕЛЕВ Максим Игоревич – ассистент кафедры «Социальные технологии», Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 82.091

*Л. Н. Ефимова***МИФОТВОРЧЕСТВО В РОМАНЕ
К.С. ЛЬЮИСА «ПОКА МЫ ЛИЦ НЕ ОБРЕЛИ» (1956)**

В данной статье исследуются мифотворческие тенденции в романе К.С. Льюиса «Пока мы лиц не обрели» (1956), жанровое своеобразие романа, его философская направленность.

Ключевые слова: жанровое своеобразие, проблематика, герой, трансформация, художественное своеобразие, новаторство.

Роман Клайва Стейплза Льюиса «Пока мы лиц не обрели» (1956) относится к позднему периоду творчества писателя.

С публицистикой этого периода тесно связано и художественное творчество писателя, в частности, роман «Пока мы лиц не обрели». Свообразие романа связано с тем, что его основу составляет миф [1, с. 93].

Обращение писателя к мифу – это не дань моде, а серьезное осмысление роли мифа в истории философской и литературной мысли [2, с. 366-369].

Льюис считал, что мифология – это нечто большее, чем воображение. Мифология проецирует божественное на повседневную реальность. Ключ ко всей космической драме, главные и центральные темы которой – жизнь, смерть, возрождение, воплощены в мифах многих народов [3, с. 154-155].

В романе «Пока мы лиц не обрели», который писатель посвятил своей жене Джой Дэвидман, представлена авторская интерпретация мифа о Купидоне и Психее.

«Пока мы лиц не обрели» радикально отличается от предыдущих сочинений Льюиса. Оно больше похоже на реалистический исторический роман, чем на фэнтези или аллегорию» [4, с. 273-274].

Роман начинается с рассказа главной героини Оруаль, правительницы Глома, о своей жизни. Повествование она начинает с обвинения богов, и в первую очередь бога, обитающего на Седой горе. С самого начала романа Льюис вводит читателя в варварский языческий мир. Развитие интриги связано с появления на свет Психеи, сводной сестры Оруаль. Перед нами две сестры, два разных характера. Писатель подчеркивает не только их внешнее различие: Оруаль некрасива, даже отталкивающе дурна, Психея – сказочно красива, – но и различие их внутренней, душевной организации. Оруаль – человек решительный, храбрый, воин Бардия даже учит ее боевому искусству, а Психея – нежная душой, сострадательная и заботливая, помогающая больным, готовая к самопожертвованию (Психея по-гречески – душа). Хотя Психея и принадлежит языческому миру, в отношении к людям она проявляет христианские качества. Христианское поведение отличает забота о бедных, помощь людям, отклик на призыв о помощи; Психея и Оруаль по-разному переносят и выпадающие на их долю испытания. Психея все трудности переносит со смирением, Оруаль же все время жалуется на жизнь, на жестокость богов.

В романе соединяются два мифа – языческий (Оруаль) и христианский (Психея). В романе звучат отголоски античных воззрений на сущность мироустройства. Учитель Оруаль, мудрый грек Лис, считает, что «боги, какими она и жители Глома их представляют, – это только

вымыслы и сказки поэтов» [5, с. 29]. И это кажется странным слышать из уст человека, воспитанного на греческой мифологии, легендах и сказаниях его родной страны.

Два мира – языческий и христианский – оказываются взаимопроникаемыми, и это создает особую атмосферу вокруг происходящих событий, имеющих почти апокалиптический характер: голод, неурожай, болезни, войны. В романе можно увидеть особый хронотоп: будущее и прошлое необычным образом совмещаются. Будущее время как бы отражает прошлое и наоборот. Автор показывает мир, существовавший до прихода Иисуса Христа в мир, эти же признаки отражают второе Пришествие и Суд, описанные в Евангелиях и Апокалипсисе [6, с. 79]: «Также услышите о войнах и о военных слухах. Смотрите, не ужасайтесь: ибо надлежит всему тому быть; но это еще не конец. Ибо восстанет народ на народ, и царство на царство; и будут глады, моры, землетрясения по местам. Все же это – начало болезней» [7, с. 679].

Конфликт двух миров – языческого и христианского – резко очерчен в эпизоде, связанном с готовящимся жертвоприношением богини Унгит. По словам Лиса, одного из героев романа, у богини «больше сходства с Афродитой вавилонян» [8, с. 13]. Скорее всего, речь идет о богине Иштар – богине любви и плодородия в ассиро-вавилонской мифологии. Богиня Унгит – один из самых загадочных персонажей романа. Она вызывает у героев разные чувства: для воина Бардии это нечто священное и ужасное – дух, демон или зверь. У Оруаль она вызывает ужас и отвращение. Жрец, выходя из дома богини, чувствует обновление. Лис, хотя и высмеивает обряды, совершаемые для Унгит, признается, что на его родине, в Греции, обряд, когда человек умирает и воскресает для новой жизни, почитается. Для жреца Унгит – мать-земля, прародительница всего сущего.

В жертву богине Угнит должна быть принесена Психея.

Психея убеждена в том, что ей выпала лучшая участь, ведь смерть для неё – это возвращение домой.

Передавая ее состояние, Льюис использует сравнение души, заключенной в тело, с птицей, томящейся в клетке: «Так, наверное, чувствует себя перелетная птица, запертая в клетке, когда все ее подруги уже улетели в жаркие страны» [9, с. 67].

«Возвращение домой» – это метафора. Метафора *дома* означает то место, откуда пришла душа. Дом – это небо: «Именно там моя родина, и там я хотела бы родиться вновь... меня влекло домой... Вся жизнь бог Горы звал меня к себе, и вот – я иду к моему возлюбленному» [10, с. 65]. В этих словах звучат и миф об Амуре и Психее, и христианская мысль о встрече души после смерти со своим Создателем.

В романе звучит не только этот христианский мотив, но и другие – обретение веры, стяжание Царства Бога, смирение и послушания [11, с. 66].

«Единство христианского мировосприятия создается разнообразными языковыми средствами и стилистическими приемами, а синтез мифа и притчи создает единый «план бытия» [12, с. 366].

Льюис придает мифологическому содержанию особое значение. Для него миф – реальность, отражающая фундаментальные основы бытия. Избранная мифологическая модель дает ему возможность раскрыть характеры героев.

Мифологическое пространство в мифе измеряется по горизонтали и вертикали. Горизонтальная картина мира представлена у Льюиса царством Глома, вертикальная модель – небо (верхний мир), земля (средний мир) и подземный (нижний мир), куда и спускается Оруаль.

Обращаясь к мифологии, автор решает проблему взаимоотношения мира и человека, роли человека в жизни и истории. В романе, основанном на «языческом сюжете», представлено неоднозначное отношение к языческим культам. Это проявляется в отношении к жертвоприношению. Как уже говорилось ранее, жители Глома уверены, что только человеческое жертвоприношение сможет задобрить Унгит и спасти их от бед. Таково сознание языческого мира, где процветает магия и ритуала.

К.С. Льюис дает новое осмысление мифа. В романе это проявляется как возможность обрести новое рождение. В отличие от греческого мифа об Амуре и Психее, где нам неизвестна участь сестер, писатель дает своей героине возможность новой жизни. Бог Горы говорит Оруаль: «И ты станешь Психеей». Путь к преображению лежит через внутренние изменения, через страдание. И Оруаль проходит очень серьезное испытание. Испытание, преображение связано у Льюиса со странствием. Мотив странствия начинает звучать с момента изгнания Психеи и он имеет глубокое духовно-философское значение. Здесь звучат и отголоски греческой философии о душе, и христианская мысль о странствии как обретении собственной духовной сущности. Странствие и превращения Оруаль напоминают притчу о Блудном сыне [13, с. 211].

Глубокую личную драму Оруаль Льюис объясняет последствиями грехопадения, в результате которого природа человека стала греховной. Греческая философия не объясняла причину несчастий человека в мире иначе, как гневом богов на людей. Оруаль, воспитанная Лисом на этой философской системе, не может до конца понять и принять ее. Льюис не навязывает своих взглядов героине, не вмешивается в повествование, не ведет комментарии от своего лица, и, тем не менее, его философская концепция мира и человека, связанная с обретением смысла жизни, проблемой выбора, духовным поиском, ярко выражена в романе.

Оруаль проходит свой путь до конца. Эпилог II части романа – путешествие Оруаль по загробному миру. Мотив путешествия реализуется как сон, обретающий черты реальности. Исчезает граница между миром физическим и духовным. Ирреальное соединяется с настоящим, хотя из повествования ясно, что умершие люди – в частности, отец Оруаль – не могут прийти в физическом теле из потустороннего мира. Однако Оруаль воспринимает отца как существующего («У Бога все живы»). Льюис выражает и другую важную для него мысль: умерший человек, не раскаявшийся в своих грехах до смерти, и в посмертной жизни несет на себе груз своих грехов. Именно в загробном мире Оруаль понимает, что она всего лишь слабая, беспомощная, ничтожная женщина. Это признание немощи – первый, еще очень робкий шаг к покаянию.

Оруаль преображается как внешне, так и внутренне, становится так же прекрасна, как и ее сестра. Как справедливо замечает А.Архипова, «страдая, Оруаль принимает тем самым на себя страдания Психеи. Она – Психея – странствующая, терпящая горести, и именно поэтому ее сестра, ее душа благополучно проходит все испытания и соединяется с возлюбленным – а вместе с ней и сама Оруаль. И ни кто иной, как старый Лис, объясняет ей, почему так случилось: «Мы все – члены и органы единого целого, значит, мы – как одно тело, одно существо: боги, люди, все живое». Об этом скажет св. апостол Павел: «Разве вы не знаете, что тела ваши суть члены Христовы?» [14, с. 368].

Эпилог романа свидетельствует о смирении Оруаль перед Богом, осознании Его могущества, непостижимости: «Теперь я знаю, Господи, почему ты не отвечаешь нам. Потому что ты сам – ответ. Перед твоим лицом умирают все вопросы» [15, с. 246]. Важен и тот момент в духовном прозрении Оруаль, что она уже обращается не к богам, а к Господу. В этом слышится ожидание прихода Мессии, которым жил дохристианский мир.

Роман «Пока мы лиц не обрели» справедливо называют философским романом-притчей. Притчевое начало связано с ролью христианского мифа и христианской истории в романе, с осмыслением важных нравственных вопросов бытия с точки зрения христианской философии. Притчевые мотивы связаны с мотивами утраты и обретения (см., например, «Притчу о Блудном Сыне» [Притчу о потерянной овце, Притчу о потерянной драхме [16, с. 216, с. 66, с. 217].

Итак, роман К.С. Льюиса «Пока мы лиц не обрели» представляет собой философский роман-притчу. Его отличительной особенностью является мифологическая составляющая, поданная с христианской точки зрения, а сюжет романа представляет вариант притчи о Блудном сыне; в философском романе-притче нашли отражение христианские взгляды писателя на человека как органичное существо, связанное с природой и космосом, вера в созидательную силу человеческого духа; философско-религиозные воззрения автора нашли отражение в образах главных героинь – Оруаль и Психеи, каждая из которых олицетворяет нравственную сущность христианства – спасение и преображение души, Воскрешение как путь обращения к Богу.

Библиографический список

1. Hutter Charles (Ed.) *Imagination and the Spirit: Essays in Literature and the Christian Faith Presented by Clyde Kilby*, Mich. 1971. p. 93.
2. Льюис, К.С. *Собрание сочинений в восьми томах*. М., 1988. Т. 2. С. 366-369.
3. Трауберг, Н.Л. // *Примечания и комментарии // Льюис К.С. Страдание*. М., 1991. С. 154-157.
4. Черняевская, Н.А. *Путешествие души в романе К.С.Льюиса «Пока мы лиц не обрели» // Восьмые международные Пуришевские чтения: «Путешествовать – значит жить»*. М., 2005-МГПУ. С. 273-274.
5. Льюис, К.С. *Собрание сочинений в восьми томах*. М., 1988. Т. 2. С. 29.
6. *Новый Завет. Псалтырь. Молитвослов. Покровский ставропигиальный женский монастырь*, 2003. С. 79.
7. *Новый Завет. Псалтырь. Молитвослов. Покровский ставропигиальный женский монастырь*, 2003. С. 678.
8. Льюис, К.С. *Собрание сочинений в восьми томах*. М., 1988. С. 13.
9. Льюис, К.С. *Собрание сочинений в восьми томах*. М., 1988. С. 67.
10. Льюис, К.С. *Собрание сочинений в восьми томах*. М., 1988. С. 65.

11. Льюис, К.С. Собрание сочинений в восьми томах. М., 1988. С. 66.
12. Льюис, К.С. Собрание сочинений в восьми томах. М., 1988. С. 366.
13. Новый Завет. Псалтырь. Молитвослов. Покровский ставропигиальный женский монастырь, 2003. С. 211.
14. Льюис, К.С. Собрание сочинений в восьми томах. М., 1988. Т. 2. С. 368.
15. Льюис, К.С. Собрание сочинений в восьми томах. М., 1988. Т. 2. С. 246.
16. Новый Завет. Псалтырь. Молитвослов. Покровский ставропигильный женский монастырь, 2003. С. 216, 61, 217.

Статья поступила в редакцию 23.10.2012.

ЕФИМОВА Людмила Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков делового общения, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова.

УДК 81'34

И. В. Селиванова

**РОЛЬ И МЕСТО РИТМИКО-АКЦЕНТУАЦИОННЫХ СТРУКТУР СЛОВА
В РАЗВИТИИ ПОЛУАФФИКСАЛЬНЫХ МОРФЕМ
(НА ПРИМЕРЕ ДЕАНТРОПОНИМИЧЕСКИХ АПЕЛЛЯТИВОВ
СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

Статья посвящена разряду нарицательных существительных, образованных на базе имен собственных. Все они являются композитами и состоят из двух частей. Описывая и анализируя данное лингвистическое явление, необходимо подчеркнуть взаимосвязь их фонетической структуры и значения. Первый элемент композита несет логическое ударение и определяет значение всей лексемы.

Ключевые слова: имя собственное, композит, полуаффикс.

Задача данной статьи – показать влияние фонетической структуры слова на его значение – может быть решена, как представляется, путем комплексного анализа исходных единиц, изучения лингвистических материалов по данной проблематике и построения собственной теоретической концепции. Материалом исследования послужат имена собственные людей перешедшие в разряд нарицательных, к которым мы неоднократно обращались в рамках наших публикаций (все исследуемые единицы получены методом сплошной выборки из источников, перечисленных в списке литературы).

В лингвистической литературе последних лет прослеживается растущий интерес к исследованию возможностей перехода имен собственных в имена нарицательные (*Emma*, женское имя – *Emma*, служанка; *Heini*, мужское имя – *Regierungsheini*, государственный служащий). Пополнение словарного состава онимами, перешедшими в разряд апеллятивов – явление сложное, поскольку осуществляется на разных уровнях языка, имеет свои отличительные особенности.

Проблема деонимного словообразования на материале немецкого языка освещалась в работах Л.М. Щетинина (1962), Г.П. Зубарева (1976), Р.А. Салахова (1982), Т.Г. Поповой (1983), Н.С. Деренковой (1984), Е.С. Петровой (1985), С.Ю. Потаповой (1989), В.Н. Чижовой (1998); на материале английского языка эту проблему исследовала И.М. Шокина (2005).

В области сопоставительного анализа деонимного словообразования особо следует отметить работы А.Е. Бижкеновой (1997, 2004) (на материале немецкого, казахского и русского языков) и И.Ф. Габдуллиной (2003) (на материале английского, немецкого и татарского языков).

Семантические особенности деонимов рассматривались в работах Р.А. Комаровой (1985), И.Н. Заверюха (2000) (на материале немецкого языка), Е.А. Земской (1996), Е.И. Иванцовой (1996) (на материале русского языка), Л.Г. Шеремет (1984) (на материале английского языка), О.К. Жданова (2008) (на материале французского языка).

Коммуникативные аспекты номинации лица на материале немецкого языка освещает в своем диссертационном исследовании К.С. Мейрманова (1990), вопрос о функционировании ИС в разговорной речи затрагивался в публикациях В.Д. Девкина (1965, 1988), прагматическая сторона процесса апеллятивизации является предметом исследования Е.В. Шерстюковой (2002).

Несмотря на то, что отдельные проблемы ономастики неоднократно и подробно изучались отечественными и зарубежными лингвистами, в большинстве работ процесс деонимизации и деонимная лексика как результат этого процесса освещены, как правило, в строго определенных аспектах. Особо следует отметить практически полное отсутствие фонетического анализа апеллятивной лексики.

В рамках данной статьи предпринята попытка комплексного описания; хотелось бы затронуть фонетический, словообразовательный и семантический аспекты одного из разрядов апеллятивных имен, а именно деантропонимических апеллятивов, и проследить влияние фонетической структуры слова на его значение.

© Селиванова И. В., 2012.

Многообразие и неоднозначность терминологии по данному вопросу ставит автора перед необходимостью уточнения понятия деантропонимические апеллятивы. Прежде всего следует заметить, что выбор понятия обусловлен наиболее точным отражением лингвистического явления. Так, описываемые единицы – имена нарицательные, т.е. **апеллятивы** (*Mutterhansl* – *материн сын*, *Traumjorg* – *мечтатель*, *Klassenkasper* – *дерзкий ученик*, *Winkemieze* – *регулирующая уличного движения*). Образованы они в свою очередь на базе антропонимов (*Hansl*, *Jorg*, *Kasper*, *Mieze*), таким образом, – это **деантропонимические апеллятивы**.

Итак, учитывая недостаточное освещение фонетической структуры деантропонимических апеллятивов, для автора представляет интерес роль ритмико-акцентуационных структур деантропонимических апеллятивов в развитии полуаффиксальных морфем. При рассмотрении фонетической структуры исследуемых единиц обратимся к работе А.П. Буянова, где широко представлены субстантивные полусуффиксы словообразовательной системы современного немецкого языка. «Общеизвестно, что в немецком языке субстантивные полуаффиксальные образования, занимающие в полуаффиксации наиболее важное место, характеризуются, как и детерминативные сложные слова, такой акцентно-ритмической структурой, когда главное ударение несет ударный слог первой НС (непосредственно составляющей), а второстепенное – ударный слог второй НС [1, с. 113],» что можно наблюдать и во всех без исключения деантропонимических единицах, образованных при помощи словосложения, например: *Lachmarie* (*хохотушка*), *Schlauberger* (*хитрец*), *Briefmarkenaugust* (*почтовый служащий*), *Klassenheini* (*худший ученик класса*).

В немецком языке это единственно возможная акцентная структура, ибо структуры с главноударной второй непосредственно составляющей, а также равнозначным ударением обеих непосредственно составляющих исключены. Отсюда вытекает вопрос о связи данного типа акцентной структуры (баритонной структуры, по А.П. Буянову) слова с его смысловой структурой. «Баритонной структуре лексем соответствует так называемая определительная (детерминативная) последовательность морфем, когда первая НС уточняет, конкретизирует семантику второй НС, т.е. баритония связана с логической структурой «определяющее + определяемое» [1, с. 113].»

Рассмотрим в этой связи следующие примеры: *Angstpeter* (*трус*), *Mädchenpeter* (*юбочник, волокита*), *Dummpeter* (*олух, балда*), *Ackerfritze* (*земледелец, сельскохозяйственный рабочий, фермер*), *Apfelfritze* (*торговец овощами и фруктами*), *Atomfritze* (*учитель физики*) где первые непосредственно составляющие Angst-, Mädchen-, Dumm-, Acker-, Apfel-, Atom- детерминируют семантику второй непосредственно составляющей -peter/-fritze. Следовательно, главноударная непосредственно составляющая является и в смысловом отношении определяющей. Ритмически подчиненная непосредственно составляющая становится семантически зависимой. Первые непосредственно составляющие Angst-, Mädchen-, Dumm-, Acker-, Apfel-, Atom-, находясь в фонетически сильной позиции, определяют значение второй непосредственно составляющей -peter/-fritze. Ритмическая и логическая структуры слов совпадают, композиты получают конкретное значение.

Вполне очевидно, что в приведенных выше примерах в роли полуаффикса выступает вторая непосредственно составляющая. Иными словами, баритония и логическая детерминация привели в данном случае к развитию полуаффиксов -peter и -fritze. О развитии же «полупрефиксов» (в случае последующего активного употребления) речь может идти в таких словах как: *Achillesferse* (*слабое место*), *Damoklesschwert* (*постоянная угроза*). Ритмическая структура и логическая последовательность «определяющее + определяемое» остаются при этом неизменными.

Библиографический список

1. Буянов, А.П. Субстантивные полусуффиксы в словообразовательной системе современного немецкого языка.: Дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1979. 228 с.
2. Александрова Т.С., Добровольский Д.О., Салахов Р.А. Словарь немецких личных имен. Происхождение, значение, употребление. М.: Рус. яз., 2000.
3. Словарь деантропонимических апеллятивов / И.В. Селиванова. М.: МАКС Пресс, 2008. 52 с.

4. Duden. Das grosse Vornamenlexikon. Bearbeitet von Rosa und Volker Kohlheim. Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag, 1998.

Статья поступила в редакцию 06.11.2012.

СЕЛИВАНОВА Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков делового общения, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова.

УДК 811

С. А. Шабанова

СУЩНОСТЬ ЯВЛЕНИЙ СИНОНИМИИ И СИНОНИМИЗАЦИИ

Статья раскрывает содержание понятий «синонимия» как явления языка и «синонимизация» как явления речи. Основное внимание акцентируется на проявлении системности в диахронических процессах синонимической конкуренции, дифференциации синонимов и в тесной синхронической связи между полисемией и синонимией.

Ключевые слова и фразы: синонимия, синонимизация, синонимы языка и речи, языковой знак, синонимические ряды.

В своей работе я исхожу из разграничения синонимии как явления языка и синонимизации как явления речи, т.е. мною постулируется различие между синонимами языка и синонимами речи. Разграничение синонимов на принадлежащие языку и речи проводится по-разному, что, в конечном счете, объясняется расхождением в понимании языка и речи. При разграничении этих понятий, следует подчеркнуть, «что язык – это не просто система знаков, а средство общения и орудие мышления, а речь – это деятельность, процесс общения, обмена мыслями, который осуществляется с помощью языка, т. е. определенной системы средств общения» [1, с. 5]. В речи могут синонимизироваться многие слова и словосочетания конкретного языка, однако синонимами становятся только те из них, которые обладают общностью номинации и регулярно синонимизируются в речи, т.е. стабильность синонимизации слов в речи – необходимое условие существования синонимов в языке и отражения их в лексикографических источниках.

Речевая синонимизация обусловлена фундаментальным внутрilingвистическим свойством языкового знака – асимметричным соотношением его формы и содержания, их неустойчивым равновесием. В связи с этим важно отметить, что взаимодействие и соотношение означающего и означаемого в словесном знаке обусловлено пересечением двух присущих человеческому сознанию мыслительных рядов: 1) чисто психологического, ассоциативного, предопределяющего процессы транспозиции имени (при омонимии) и 2) собственно логического в результате осмысления признаков как разновидностей одного и того же класса вещей, понятий (при синонимии) [4, с. 79]. Аксиома об асимметрии плана содержания и плана выражения словесного знака является исходным пунктом при описании и объяснении разноплановых изменений в семантической структуре слова, его функционально-стилистической значимости.

Лингвистический анализ языка как системы знаков и речевой деятельности – два пути изучения языка, следовать которым одновременно невозможно. Такое смещение акцента с рассмотрения отношений между собственно знаками на анализ коммуникативного контекста, представленного посредством знаков, является причиной смены логической модели языка.

При изучении лексико-семантического уровня языка мы исходим из того, что главной его единицей выступает слово как носитель лексического значения. Современная семасиология не располагает точным определением термина «значение»; включая в себя разные аспекты, это понятие трактуется и «как особая языковая форма отражения действительности, и как отношение между звуковым комплексом и понятием, и как отнесенность звукового комплекса к явлениям действительности» [5, с. 69].

Следует отметить, что наиболее важным представляется вопрос об адекватном понимании значения вербальной единицы в тексте. Подход к тексту с позиции речевой деятельности уже предполагает антропоцентрическую направленность исследования и дает возможность осуществить психологический эксперимент. Однако выступающая объектом данного исследования лексическая синонимия – это семантическое явление, связанное с процессами номинации

одних и тех же или сходных реалий, отражаемых в понятиях и представлениях человека. Подчеркивая способность синонимов по-разному называть и обозначать тождественные понятия, соотносимые с одним и тем же фактом либо явлением внешней действительности, отметим, что при этом они имеют в своем содержании некоторые различия. В основе синонимии лежат, как правило, сходные между собой реалии и выражающие их понятия. Тем не менее, синонимия является не логико-понятийной и не предметной, а языковой категорией, которая охватывает далеко не все случаи разной номинации одних и тех же реалий. Не относятся, например, к синонимам слова, называющие один и тот же предмет, но с различной степенью обобщенности (гипонимы, гиперонимы).

Синонимия имеет языковой характер, следовательно, та информация, которая определяет ее содержание, является языковой, то есть свойства и функции синонимии обусловлены свойствами лексической системы языка. Так, синонимы в языке образуют группировки слов и словосочетаний, определенно обладающие системным характером. Проявление системности прослеживается в диахронических процессах синонимической конкуренции и дифференциации синонимов и в тесной синхронической связи между полисемией и синонимией. Природа синонимов двойственна: с одной стороны, это слова, которые обозначают одно и то же, а с другой стороны – это слова, чем-то различающиеся. Эта двойственность природы синонимов лежит в основе их употребления в речи. Изучение сущности синонимии непосредственно связано с наблюдением за семантическими связями слов с учетом того, что собственное значение слова в какой-то степени обусловлено его соотношением со значениями других слов. Язык, как известно, по-своему распределяет отношения внеязыковой действительности. Отношения между различными единицами языка существуют в двух измерениях. «С одной стороны, слова в речи, образуя цепь, вступают между собой в отношения, основанные на линейном характере языка, исключая возможность произнесения двух элементов сразу... Такие сочетания, опирающиеся на протяженность, могут быть названы синтагмами... С другой стороны, вне процесса речи слова, имеющие между собой что-либо общее, ассоциируются в памяти так, что из них образуются группы, внутри которых прослеживаются весьма разнообразные отношения» [3, с. 122].

Поскольку, «речь – это специализированная информационно-знаковая деятельность, которая является материальной стороной языка» [2, с. 98], и, принимая во внимание, что «язык и речь относятся друг к другу как постоянное, лежащее в основе процесса, и переменное, отражающее сам процесс выражения конкретной мысли» [7, с. 12], мы будем различать лингвистические факты-лексемы, относящиеся одновременно к языку и речи: сочувствие, жалость, сострадание, отзывчивость, милосердие, скорбь, сердоболие, соболезнование; только к речи: жалость, сожаление, а именно: жалко мне его, сердце кровью обливается, и только к языку: участие, скорбь, сердоболие, благодушие.

В английском языке подобным образом определим ряд синонимов с доминантой pity, при этом, опираясь на лексикографические источники, условимся считать следующие слова-синонимы принадлежащими только речи: sympathy, compassion; только языку: commiseration, condolence, mercy; относящиеся к языку и речи: grief, regret, kindness, sadness.

Важно отметить, что пути и скорость дифференциации синонимов определяются, в первую очередь, различием в ранге синонимических значений – синонимические связи менее устойчивы между основным и второстепенными значениями слов, что опять же выводит нас на необходимость измерения силы семантической связи синонимов. Поскольку критерии выделения различных видов синонимических отношений неоднородны, естественно, полученные в результате их применения группы синонимов могут в различных комбинациях пересекаться, так что один и тот же синоним может характеризоваться одновременно с различных точек зрения (быть, например, сильным, диахроническим, стилистическим и т.п.).

Наблюдения подтверждают тезис о сложности процессов синонимизации, при этом роль лексических синонимов в познавательных процессах социума и индивида весьма разнообразна и значительна. Они помогают уточнить, дополнить наши представления о предметах, явлениях действительности, ярче и разностороннее, в том числе и оценочно, охарактеризовать их. По-

этому чем богаче синонимические ряды, тем шире их границы, тем богаче язык, тем большие возможности он дает для творческого его использования, и только аспектный анализ слов-синонимов дает возможность получения максимально полной информации об их семантическом наполнении и семантических связях, способствуя тем самым осуществлению дифференциации внутри семантических блоков, в которых единицы объединены на основе семантической близости разной степени интенсивности [6, с. 37].

Библиографический список

1. *Кирина, Л.В.* Естественный и искусственный языки как детерминанты современной культуры. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2007.
2. *Кирина, Л.В.* Функции естественного языка. Вестник СевКавГТИ. Сборник научных трудов: Выпуск V Т. 2. Ставрополь: СевКавГТИ, 2005 с. 98.
3. *Уфимцева, А.А.* Лексическое значение. М.: Наука, 1986. 240 с.
4. *Шмелев, Д. Н.* Очерки по семасиологии русского языка. М.: Прогресс, 2003. 244 с.
5. *Шабанова, С.А.* Многомерность синонимической парадигмы с общим значением «сочувствие» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. Т. 24. № 55.
6. *Шабанова, С.А.* Синонимия лексических средств выражения сочувствия: парадигматических и синтагматических аспекты. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2008.
7. *Шабанова, С.А.* Синонимия лексических средств выражения сочувствия: парадигматических и синтагматических аспекты. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2008.

Статья поступила в редакцию 31.10.2012.

ШАБАНОВА Светлана Анатольевна – преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации, Ставропольский государственный аграрный университет.

СВЕЖИЙ ВЗГЛЯД

УДК 159.9.07

Ю. М. Масалович

АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПОЛОВОЙ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ, НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ

Статья посвящена рассмотрению особенностей прогностической деятельности младших школьников. Исследуется половой и интеллектуальный аспект, при этом рассматриваются возможные перспективы изучения прогностической деятельности детей.

Ключевые слова: младший школьный возраст, прогностическая деятельность, тип прогностической деятельности, критерии эффективного прогнозирования.

Под прогностической деятельностью понимается предвосхищение будущего, основанное на вероятностной структуре прошлого опыта и информации о наличной ситуации. Прошлый опыт и наличная ситуация дают основание для создания гипотез о предстоящем будущем, причем каждой из них приписывается определенная вероятность. В соответствии с таким прогнозом осуществляется преднастройка – подготовка к действиям в предстоящей ситуации, приводящим с наибольшей вероятностью к достижению некоторой цели [2, с. 56]. Проявление способности к прогнозированию в мыслительной деятельности характеризует уровень сформированности процессов регуляции мнестических и мыслительных операций, т.е. прогностическая деятельность тесно связана с протеканием познавательных процессов. В результате этого эффективное прогнозирование является элементом регуляции деятельности, поведения и в целом участвует в процессах адаптации личности к меняющимся условиям среды.

Большая часть исследований прогностической деятельности и ее особенностей у детей различного возраста, в том числе младшего школьного возраста, выполнена без учёта половых особенностей этой проблемы. При этом в современной психологии подчеркивается важность половых особенностей в изучении любых психических явлений. Изучением половых различий занимались такие психологи, как Э. Маккоби, К. Жаклин, Т.В. Бендас [1] и другие. В рамках исследований такого рода были получены важные факты, касающиеся телесных, интеллектуальных, личностных различий между мужчинами и женщинами. Применительно к младшему школьному возрасту показаны различия между мальчиками и девочками в физическом развитии, математических способностях, эмоциональной сфере, мотивации, самооценке. Однако проблема половых различий в прогнозировании остаётся в психологии малоисследованной. В частности, отсутствуют данные о половых особенностях прогностической деятельности в младшем школьном возрасте. Вероятно, эти особенности существуют и обусловлены развитием познавательных процессов, а именно памятью, вниманием, мышлением. В младшем школьном возрасте ребёнок включается в учебную деятельность, приобретает новые знания, умения и навыки. Способность к прогностической деятельности активно развивается. Целенаправленное развитие данного вида деятельности с учетом половых особенностей детей младшего школьного возраста будет способствовать лучшей адаптации личности, адекватному восприятию и переработке информации, развитию процессов целенаправленного и осознанного познания будущего. Также необходимо отметить, что на сегодняшний день количество детей с умственной отсталостью не уменьшается. Для детей с данной аномалией свойственно стойкое, необратимое

нарушение преимущественно познавательной деятельности. Младшие школьники с умственной отсталостью характеризуются недостаточностью развития произвольности познавательных процессов. Вероятнее всего их способность к формированию прогноза будет отличаться таковой у детей с нормальным развитием, а процесс формирования прогноза будет искажен [4].

Занимаясь проблемой изучения прогностической деятельности, мы обследовали 70 детей младшего школьного возраста обоего пола и с разным уровнем интеллекта.

Для выявления типов прогнозирования использовалась методика «Угадайка», разработанная Л.И. Переслени, В.Л. Подобедом (1984). Л.И. Переслени сформулированы критерии эффективного прогнозирования [3, с. 10]: небольшое количество ошибок предсказания (до 11,5), отсутствие ошибок отвлечения, воспроизведение порядков чередования элементов всех трех наборов после окончания обследования, использование рациональных стратегий. Статистическая обработка данных производилась с помощью пакета программ SSPS for Windows, использовались описательные статистики, U-критерий Манна-Уитни.

В зависимости от уровня интеллектуального развития дети младшего школьного возраста различаются в способностях прогнозирования.

Около половины умственно отсталых детей неспособны к вероятностному прогнозированию (45%). Для большинства из них (85%) из них характерно использование в процессе прогнозирования нерациональных стратегий. При этом они отличаются более высокими показателями ошибок предсказания и ошибок отвлечения, а также меньшим количеством воспроизведенных порядков наряду с детьми без отклонений в развитии ($p \leq 0,01$). Для умственно отсталых детей характерно отсутствие сформированного процесса вероятностного прогнозирования наряду с неустойчивостью и слабостью переключения произвольного внимания, слабостью процессов запечатления и воспроизведения информации, поступившей на хранение в долговременную память.

Исследуя половые особенности прогнозирования, нами было выявлено, что девочки младшего школьного возраста демонстрируют лучшую способность к прогнозированию, им свойственны наиболее эффективные типы прогностической деятельности, по сравнению с мальчиками.

Девочки имеют меньше ошибок предсказания, а также лучше воспроизводят выявленные порядки в отличие от мальчиков ($p \leq 0,01$).

Девочки и мальчики использовали рациональные стратегии, причем девочки чаще, чем сверстники противоположного пола использовали стратегию с приоритетом для входной информации. Эта стратегия обеспечивает эффективный отбор и запоминание релевантной информации: испытуемый несколько раз подряд называет одну и ту же букву, что по-видимому, позволяет ему фиксировать внимание на реальных сигналах. Последнее может способствовать лучшему запоминанию порядка их следования и уменьшению количества ошибочных предсказаний.

В дальнейшем, мы планируем исследовать нейропсихологические корреляты прогностической деятельности младших школьников. Анализом прогностической деятельности занимались ученые в области нейрофизиологии, психофизиологии, все они изучают мозг, но с разных аспектов. На сегодняшний день имеются попытки изучения нейрофизиологических и психофизиологических механизмов эффективного прогнозирования [6, с. 59; 5, с. 203; 2, с. 201]. Однако, нейропсихологический анализ прогностической деятельности вообще не проводился и эта проблема остается открытой. В нейропсихологии в соответствии с принципом системного строения ВПФ прогностическая деятельность, рассматривается как сложная функциональная система, в состав которой входит много компонентов, опирающихся на работу различных участков мозга. У детей в младшем школьном возрасте структура познавательной деятельности в процессе школьного обучения изменяется. При этом динамика ее изменений связана с морфофункциональным созреванием ЦНС. К 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой, при этом происходит активное развитие лобных отделов мозга, отвечающих за программирование, регуляцию и контроля над протеканием психической деятельности. По мере созревания лобные отделы включаются в реализацию всех высших психических функций как одно из важнейших звеньев функциональных систем. Опираясь на эти данные, мы предполагаем, что эффективность прогностической деятельности в определенной степени зависит от состояния функций программирования, контроля и серийной организации и памяти разной модальности.

На сегодняшний день мы провели экспериментальное исследование, цель которого изучение роли функций третьего блока мозга в обеспечении эффективного осуществления

прогностической деятельности младших школьников. В исследовании приняло участие 44 ребенка, в возрасте от 7-8 лет, обучающихся в средней общеобразовательной школе № 1 г. Абакана.

Для нейропсихологической диагностики функций третьего блока мозга младших школьников использовалась батарея нейропсихологических проб, разработанная А.Р. Лурия, адаптированная под руководством Т. В. Ахутиной. Статистическая обработка данных производилась с помощью пакета программ SSPS for Windows, использовался однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

На основании проведенного экспериментального исследования функций третьего блока мозга у детей с разными типами прогнозирования можно сделать следующие выводы:

состояние функций третьего блока мозга детей, осуществляющих прогнозирование по I типу, характеризуются хорошей способностью к серийной организацией двигательных программ, программированию, контролю своей деятельности, умением составить план, программу действий и контролировать их выполнение;

у детей с II а и IIIа типами прогнозирования функционирование лобных отделов мозга немного снижено, проявляющееся в небольших трудностях построения текста, серийной организации движений и недостаточности межполушарного взаимодействия;

дети с IIб и IVа типами прогностической деятельности имеют более существенные нарушения регулирующих влияний лобных отделов головного мозга. Таким детям трудно подчинять свои действия речевой инструкции, регулировать их, оттормаживая непосредственные реакции, противоречащие инструкции. При пересказе текста наблюдается его фрагментарность и пропуск отдельных смысловых звеньев. Также они имеют трудности усвоения, выполнения и серийной организации двигательных программ, что говорит об инертности в двигательной сфере и несформированности функций заднелобных отделов коры левого полушария. Вместе с тем у них проявляются трудности при построении графической двигательной программы, ее автоматизации и способности к переключению от одного элемента к другому. Так же у данных детей имеет место несформированность межполушарных связей, что указывает на нарушения взаимодействий полушарий мозга.

В целом, функции третьего блока мозга младших школьников, имеющих эффективные типы прогнозирования, более сформированы по сравнению с детьми, у которых выявлены неэффективные типы прогнозирования. При этом необходимым и важным является исследование всех функциональных блоков мозга для понимания интегративной деятельности мозга в обеспечении данной функции.

Таким образом, способность прогнозировать являются одной из важнейших психических функций. Прогнозирование развития событий и планирование собственных действий для достижения желаемых результатов являются неотъемлемыми моментами всей деятельности человека. В младшем школьном возрасте поведение приобретает всё большую произвольность, что дает возможность для осуществления эффективного прогнозирования, при этом полезным является понимание половых, интеллектуальных особенностей прогностической деятельности, а также ее нейропсихологических коррелятов.

Библиографический список

1. Бендас, Т.В. Гендерная психология / Т.В. Бендас, СПб.: Питер, 2006. 431 с.
2. Иванников, В.А. Поведение человека в ситуации выбора // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека. М, Наука. 1984. С. 201.
3. Перслени, Л.И. Критерии оценки эффективности прогнозирования у детей в норме и при задержке психического развития / Л.И. Перслени // Дефектология. 1984. № 5. С. 7-14.
4. Перслени, Л.И. Особенности вероятностного прогнозирования у детей в норме и патологии / Л.И. Перслени // Вопросы психологии. № 2. 1974. С. 115-122.
5. Соколов, Е.Н. Нейрональные механизмы ориентировочного поведения. Нейрофизиологические механизмы внимания. М., МГУ. 1979. С. 203.
6. Фейгенберг, И.М. Вероятностное прогнозирование в деятельности мозга // Вопросы психологии. 1963. № 2. С. 59.

Статья поступила в редакцию 10.11.2012.

МАСАЛОВИЧ Юлия Михайловна – студент, медико-психолого-социальный институт, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова.

Информация для авторов

Журнал «Новый университет» выходит в форме ежемесячного альманаха в сериях:

- **Экономика и право.**
- **Актуальные проблемы гуманитарных наук и общественных наук.**
- **Вопросы естественных наук.**
- **Технические науки.**

К публикации принимаются статьи студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, а также всех исследователей, которые желают опубликовать результаты своего исследования и представить их своим коллегам.

В редакцию журнала предоставляются **в отдельных файлах** по электронной почте следующие материалы:

1. Авторский оригинал статьи (на русском языке) в формате Word (версия 1997-2007).

Текст набирается шрифтом Times New Roman Cyr, кеглем 14 pt, с полуторным междустрочным интервалом. Отступы в начале абзаца – 0,7 см, абзацы четко обозначены. Поля (в см): слева и сверху – 2, справа и снизу – 1,5.

Структура текста:

- **Сведения об авторе/авторах:** имя, отчество, фамилия.
- **Название статьи.**
- **Аннотация** статьи (3-5 строчек).
- **Ключевые слова** по содержанию статьи (6-8 слов) размещаются после аннотации.
- **Основной текст статьи.**

Страницы **не нумеруются!**

Объем статьи – не ограничивается.

В названии файла необходимо указать фамилию, инициалы автора (первого соавтора). Например, **Иванов И. В.статья.**

Статья может содержать **любое количество иллюстративного материала**. Рисунки предоставляются в тексте статьи и обязательно в отдельном файле в формате TIFF/JPG разрешением не менее 300 dpi.

Под каждым рисунком обязательно должно быть название.

Весь иллюстративный материал выполняется оттенками **черного и серого цветов**.

Формулы выполняются во встроенном редакторе формул Microsoft Word.

2. Сведения об авторе (авторах) (заполняются на каждого из авторов и высылаются **в одном файле**):

- имя, отчество, фамилия (полностью),
- возраст (если статья подается в рубрику для молодых ученых «Свежий взгляд»),
- место работы (учебы), занимаемая должность,
- сфера научных интересов,
- ученая степень, ученое звание,
- адрес (с почтовым индексом), на который можно выслать авторский экземпляр журнала,
- адрес электронной почты,
- контактный телефон,
- название серии альманаха, в которую необходимо включить публикацию,
- необходимое количество экземпляров журнала.

В названии файла необходимо указать фамилию, инициалы автора (первого соавтора). Например, **Иванов И. В. сведения.**

Адрес для направления статей и сведений об авторе: ujourn@gmail.com.

Мы ждем Ваших статей! Удачи!