

# ЕВРАЗИЙСКИЙ СОЮЗ УЧЕНЫХ (ЕСУ)

Ежемесячный научный журнал

№ 1 (58) / 2019

5 часть

Редакционная коллегия:

д.п.н., профессор Аркулин Т.В. (Москва, РФ)

Члены редакционной коллегии:

- Артафонов Вячеслав Борисович, кандидат юридических наук, доцент кафедры экологического и природоресурсного права (Москва, РФ);
- Игнатъева Ирина Евгеньевна, кандидат экономических, преподаватель кафедры менеджмента (Москва, РФ);
- Кажемаев Александр Викторович, кандидат психологических, доцент кафедры финансового права (Саратов, РФ);
- Кортун Аркадий Владимирович, доктор педагогических, профессор кафедры теории государства и права (Нижний Новгород, РФ);
- Ровенская Елена Рафаиловна, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой судебных экспертиз, директор Института судебных экспертиз (Москва, Россия);
- Селиктарова Ксения Николаевна (Москва, Россия);
- Сорновская Наталья Александровна, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и политологии;
- Свистун Алексей Александрович, кандидат филологических наук, доцент, советник при ректорате (Москва, Россия);
- Тюменев Дмитрий Александрович, кандидат юридических наук (Киев, Украина)
- Варкумова Елена Евгеньевна, кандидат филологических, доцент кафедры филологии (Астана, Казахстан);
- Каверин Владимир Владимирович, научный сотрудник архитектурного факультета, доцент (Минск, Белоруссия)
- Чукмаев Александр Иванович, доктор юридических наук, профессор кафедры уголовного права (Астана, Казахстан) (Астана, Казахстан)

Ответственный редактор

д.п.н., профессор Каркушин Дмитрий Петрович (Москва, Россия)

Международные индексы:



Ответственный редактор:

Главный редактор:

Завальский Яков Андреевич (Россия), доктор психологических наук, профессор

Международный редакционный совет:

Научный редактор: Игнатьев Сергей Петрович (Россия), доктор педагогических наук, профессор  
Ответственный секретарь редакции: Давыдова Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент.

Арсеньев Дмитрий Петрович (Россия),

доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией

Бычковский Роман Анатолиевич (Россия),

доктор психологических наук, профессор, МГППУ

Ильченко Федор Валериевич (Россия),

доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии

Кобзон Александр Владимирович (Россия),

доктор педагогических наук, профессор

Панов Игорь Евгеньевич (Россия),

доктор технических наук, профессор

Петренко Вадим Николаевич (Казахстан),

доктор психологических наук, профессор

Прохоров Александр Октябрьич (Казахстан),

доктор педагогических наук, профессор

Савченко Татьяна Николаевна (Беларуссия),

кандидат психологических наук, доцент

Стеценко Марина Ивановна (США),

Ph.D., профессор

Строганова Татьяна Александровна (Украина),

доктор педагогических наук, профессор

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович  
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:

г. Москва, Лужнецкая набережная 2/4, офис №17, 119270 Россия

E-mail: [info@euroasia-science.ru](mailto:info@euroasia-science.ru) ; [www.euroasia-science.ru](http://www.euroasia-science.ru)

Учредитель и издатель Евразийский Союз Ученых (ЕСУ)

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии г. Москва, Лужнецкая набережная 2/4, офис №17, 119270 Россия

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Nino Lomsadze , Nino Bochorishvili**

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AN ONLINE MULTIMEDIA  
APPROACH IN LANGUAGE TEACHINGYY ..... 4

**Кошкина Е.Г.**

ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ  
ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ  
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА) ..... 7

**Курманова С.А.**

ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ  
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К ВЕДЕНИЮ  
КУРСОВ ПО ВЫБОРУ ..... 17

**Seitenova S.S.**

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERACTIVE TEACHING  
METHODS INFLUENCE ON ENHANCING COGNITIVE  
ACTIVITY OF STUDENTS AT KAZAKH LANGUAGE  
LESSONS ..... 20

**Берзон Н.И., Силина С.Н.**

ФИНАНСОВАЯ КУЛЬТУРА КАК РЕЗУЛЬТАТ  
ФИНАНСОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ. .... 22

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Гафарова О.Н.**

УНИВЕРСАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОТЕРАПИИ,  
ОСНОВАННАЯ НА СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ,  
СМОДЕЛИРОВАННОЙ В РЕЗУЛЬТАТЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОСОЗНАНИЯ. .... 35

**Карелина О.П., Евченко И.В.**

ФЕНОМЕН «ДРУЖБА» КАК ФОРМА  
МЕЖЛИЧНОСТНОЙ АТТРАКЦИИ В МОЛОДЕЖНОЙ  
СРЕДЕ ..... 39

**Кустова В.В., Кислинская Ю.В.**

ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ  
ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА..... 43

**Воробьев А.Л.,**

**Сейткамзина А.Д., Тунгушпаева А.Н.**  
ОРГАНОМИНЕРАЛЬНЫЙ ПРЕПАРАТ ДЛЯ  
ИНКРУСТАЦИИ СЕМЯН ..... 46

**Стручкова В.Н., Николаев Е.В.**

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С  
УСЛОВНО-ОСУЖДЕННЫМИ ЖЕНЩИНАМИ. .... 51

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Волохова К. А.**

ОБРАЗ РОССИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ГЕОРГИЯ  
ИВАНОВА ..... 56

**Кедрова М.А.**

СТРАСТИ ХРИСТОВЫ В «КРАСНОМ ПИСАНИИ»  
БОНВЕЗИНА ДА ЛА РИВА..... 60

**Фомина Н.В.**

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК  
ЛЕКСИКИ БРИТАНСКОЙ ШКОЛЫ И ЯЗЫКОВАЯ  
КАРТИНА МИРА ..... 63

**Толубанова О.И.**

ОБРАЗ ЗЕРКАЛА В МИФАХ И ЛИТЕРАТУРЕ  
ЯПОНИИ ..... 66

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## ARTIFICIAL INTELLIGENCE AN ONLINE MULTIMEDIA APPROACH IN LANGUAGE TEACHING

*GTU, PhD, Professor Nino Lomsadze*  
*GTU, PhD, Professor Nino Bochorishvili*

### ABSTRACT

The article deals with the use of Artificial Intelligence as the New Interface in Language Teaching. Modern technologies can be a powerful tool for transforming learning. More people learn English through technology than by any other means. If we want to stay globally competitive and developed citizens, our schools, universities should plant 21st century competencies and expertise throughout the learning experience. These include the development of critical thinking, complex problem solving, collaboration, and adding multimedia communication into the teaching of traditional academic subjects. Today, millions of people study second languages, but they fail to achieve speaking proficiency, mainly due to a lack of comprehensible input, proper orientation or both. We believe that AI can play a great role in delivering these two critical components. AI is a influential technology and has begun to involve an entire generation of the new language learners. *The Digital Teacher is that teaching is certainly changing in the world of AI, but the future is in our own hands. It is up to teachers themselves to learn how to use technology into their profession.*

**Key Words:** Artificial Intelligence, Information Technology, Language learning process, Feedback

### Introduction

The term artificial intelligence was invented in 1956, but AI has become more popular today thanks to increased data volumes, advanced algorithms, and improvements in computing power and storage.

Early AI research in the 1950s explored topics like problem solving and symbolic methods. This early work paved the way for the automation and formal reasoning that we see in computers today, including decision support systems and smart search systems that can be designed to complement and augment human abilities. AI is defined as “the field of computer science dedicated to solving cognitive problems commonly associated with human intelligence, such as learning, problem solving, and pattern recognition. [6]

The term Artificial Intelligence has changed its meaning over time. And I think the most important change has been that the concept of consciousness has almost disappeared. Today's AI works with a kind of “distilled” or “pure” intelligence. This one is very powerful. But it is very different from a reflected, conscious human intelligence.

The AI that is establishing itself today is a different kind of intelligence. It has little resem-

blance to human intelligence. It is important that we engage with this non-human intelligence. Discuss it, and make social, political arrangements that we can live with it in a positive sense. [7]

Technology can be a powerful tool for transforming learning. It can help affirm and advance relationships between educators and students, reinvent our approaches to learning and collaboration, shrink long-standing equity and accessibility gaps, and adapt learning experiences to meet the needs of all learners.

Our schools, community colleges, adult learning centers and universities should be incubators of exploration and invention. Educators should be collaborators in learning, seeking new knowledge and constantly acquiring new skills alongside their students. Education leaders should set a vision for creating learning experiences that provide the right tools and supports for all learners to thrive.

To remain globally competitive and develop engaged citizens, our schools, universities should contribute 21st century competencies and expertise throughout the learning experience. These include the development of critical thinking, complex problem solving, collaboration, and add-

ing multimedia communication into the teaching of traditional academic subjects.[2]

AI (artificial intelligence) is the simulation of human intelligence processes by machines, especially computer systems. These processes include learning (the acquisition of information and rules for using the information), reasoning (using the rules to reach approximate or definite conclusions) and self-correction. Particular applications of AI include expert systems, speech recognition and machine vision.

### Main Body

Today, millions of people study second languages and yet they fail to achieve speaking proficiency, mainly due to a lack of comprehensible input, proper orientation or both. We believe that AI can play a profound role in delivering these two critical components. AI is a powerful technology has begun to engage an entire generation of new language learners.

Artificial Intelligence or AI in general refers to the science of computers developing intelligence like humans. Basically, it is technology that'll allow computers to do some simplistic stuff that humans can do.

A new kid on the online block, that promises to revolutionize the online teaching of English, is Artificial Intelligence (AI). Advances in Natural Language Processing (NLP) mean that learners can have a frictionless interface with language content through voice. Amazon Alexa and Google Home are consumer devices that you can speak to and that speak back.

"Artificial Intelligence systems will start to become virtually invisible, as we rely on AI for more and more tasks, they will rapidly become as familiar as all the other technologies we interact with every day. This growing reliance on AI will lead to artificial intelligence being accepted as natural," said Dr. Joseph Reger, Fujitsu Fellow, and Chief Technical Officer EMEA. [1]

Glossika, a linguistics company, says that it's using artificial intelligence (AI) to speed up language learning by increasing or decreasing the learner's exposure to patterns depending on their feedback. In this approach, the language learning process is based on repetition of phrase patterns that show the relationships between words which eliminates the traditional method of vocabulary and grammar repetition. And in early December 2017, two AI systems were able to teach themselves any language known to man.

A linguistics company is using AI to shorten the time it takes to learn a new language. It takes about 200 hours, using traditional methods, to gain basic proficiency in a new language. This AI-powered platform claims it can teach from beginner to fluency in just a few months – through once-daily 20 minute lessons.

Learning a new language is hard. Some people seem to pick up new dialects with ease, but for the rest of us it's a trudge through rote memorization. A never-ending stream of flashcards and nouns might not be the optimum learning experience for everyone.

According to Glossika CEO Michael Campbell, there's a better way. He says Glossika's proprietary machine learning algorithms mean there's "no need for language experts to figure out what to teach in what order – our AI figures out the complexity and sorting of any language automatically."

The platform, which works in-browser on computer or mobile, features customizable lessons that take around 10 to 20 minutes. Users are advised to get a full night's rest inbetween lessons — there's no powering through a week's worth of material to 'level up' or anything like that.

Glossika gets you speaking in patterns right from the beginning. When familiar with Glossika, users find that acquiring any language is so much easier and intuitive. This is just like how immigrant children show up in a classroom and end up speaking the language in a few months.

Encourage your learners to download AI-powered apps that adapt their teaching based on each learner's progress. For example, they can practice and improve their pronunciation with the English Language Speech Assistant.

Turn vocabulary learning into a game that adapts based on your learners' actions. Create adaptive exercises for your older learners (13+) with "Memrise", or choose from dozens of existing exercises.

Keep learners motivated with their revision. Create a study set on Quizlet or get learners to create their own sets. When your learners access the set and add the date of the exam, Quiz let builds an adaptive study plan and adjusts the questions to make sessions harder or easier based on each learner's study patterns. Currently available on iOS; Beta testing on Android.

The Google Translate mobile app uses your phone's camera to translate posters and signs all around you. Get learners to download the app, and then send them around the school to see how it translates signs into English! Have a feedback session to discuss what the correct language for the signs should be. [3]

The world is becoming smaller thanks to technology at-large. And while innovative gadgets that translate for you in real time are great, there's nothing quite like being able to carry on a conversation in a different language with confidence.

AI can create as it destroys, however. We may be able to learn faster and more efficiently at scale, for the one non-scalable component in learning is the warm-bodied, human teacher. Technology has already provided the media and context for language learning without teachers. AI is also likely to provide teaching technology that is always on and finely tuned to the needs of every individual learner on a massive and unlimited scale. Technology may, at some point, even obviate the need to 'learn' a new language. It may be simply and quickly acquired as a skill. Resistance, as they say, is futile.

*Our take here at The Digital Teacher is that teaching is certainly changing in the world of AI, but that the future is in our own hands. It is up to teachers themselves to learn how to weave technology into their profession.*

#### **Conclusion**

Artificial intelligence is not here to replace us. It augments our abilities and makes us better at what we do. Because AI algorithms learn dif-

ferently than humans, they look at things differently. They can see relationships and patterns that escape us. This human, AI partnership offers many opportunities. It can:

- Bring analytics to industries and domains where it's currently underutilized.
- Improve the performance of existing analytic technologies, like computer vision and time series analysis.
- Break down economic barriers, including language and translation barriers.
- Augment existing abilities and make us better at what we do.
- Give us better vision, better understanding, better memory and much more.

#### **References**

1. <https://www.forbes.com/sites/jenniferhicks/2017/12/30/the-role-of-artificial-intelligence-and-language/#40e712c9530b>.
2. 2017, U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION <http://tech.ed.gov>
3. <https://thedigitalteacher.com/blog/how-ai-will-reboot-language-learning#profile>. *Donald Clark*
4. (John King, U.S. Secretary of Education).
5. [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)
6. [https://www.sas.com/en\\_us/insights/analytics/what-is-artificial-intelligence.html#used](https://www.sas.com/en_us/insights/analytics/what-is-artificial-intelligence.html#used)
7. <https://www.quora.com/What-is-the-importance-of-artificial-intelligence-How-has-it-changed-through-time>

**ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)****Кошкина Елена Геннадьевна**

*Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка, департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва*  
[DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.7-16](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.7-16)

**АННОТАЦИЯ**

Целью данной статьи является рассмотрение командной работы, как одной из эффективных форм взаимодействия преподавателя со студенческой аудиторией.

Групповая технология представлена как учебно-познавательная деятельность, задача которой заключается в создании условий для развития познавательной самостоятельности учащихся, их коммуникативных умений и интеллектуальных способностей посредством сотрудничества в процессе выполнения группового задания – единой познавательной задачи.

Статья содержит описание групповой работы с материалом по теме «Berliner Mauer», содержит дидактизированный аутентичный лингвострановедческий материал, включающий в себя знакомство с историей возведения стены, хронологию событий 1961-1990 гг., а также отражение рассматриваемого периода в музыкальных и художественных произведениях (песнях, фильмах, книгах).

Методология представленного исследования вытекает из поставленной цели, опирается на понимание групповой формы работы как одного из эффективных подходов к организации процесса обучения ИЯ в большой группе и отражается в логике исследования (от рассмотрения сути нового подхода в обучении и места в нем командной работы через описание ее преимуществ и видов к конкретному примеру использования этой технологии на практике в курсе по страноведению Германии). С качестве основных методов исследования применяются наряду с логическими (изучение теоретических источников по теме, анализ, синтез, сравнение и т.д.) также метод проектирования / построения мыслительного эксперимента (представлен проект цепочки занятий, методическая разработка каждого этапа) и др.

**ABSTRACT**

The chief goal of the article is to investigate groupwork technology as a most proficient form of interaction between a teacher and students.

Group technology is presented as an activity for learning and acquiring skills, which is to provide students with appropriate conditions for developing their cognitive independence, communicative skills, and intellectual capacity through interaction while fulfilling a group task.

The article describes group work using training material for the topic “Berliner Mauer” and contains linguistic and cultural materials designed by native speakers specially for methodological purposes. That is history of the construction of the Berlin Wall, as well as related films, music and literature.

The methodology of the research is caused by its target and is based on the groupwork activity as one of the most efficient ways to organize acquisition of foreign languages in a large group. It is emphasized by the structure of the research which starts by investigating the new learning approach, describing its benefits and different types and ends in examples that illustrate how to use this method within the frames of the course. Studying the literature on the subject, analyzing, interpreting and comparing the information form the principle logical methods of the research along with planning and structuring the thought experiment.

**Ключевые слова:** технология группой работы, типы / виды групповой работы, преимущества группой работы, лингвострановедение Германии, история Германии, Берлинская стена, Berliner Mauer

**Keywords:** technology of group work, types/kinds of group work, advantages of group work, German linguistic and cultural studies, History of Germany, the Berlin Wall, Berliner Mauer

В рамках личностно-ориентированного / гуманистического студенто-ориентированного подхода первостепенное значение имеет свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира. В связи с этим встает вопрос путей и способах ее воспитания и образования, осуществляется поиск новых эффективных методик, технологий, материала.

Актуальность обозначенной проблемы побуждает теоретиков и преподавателей-

практиков осуществлять поиск путей ее решения. В настоящей статье предлагается один из возможных эффективных вариантов работы со студенческой аудиторией, которая через командную работу вовлекается в ситуацию относительно свободной коммуникации на ИЯ для совместного решения учебной задачи.

Целью данной статьи является рассмотрение командной работы, как одной из эффективных форм взаимодействия преподавателя со студенческой аудиторией.

Соответственно, в качестве объекта изучения предлагается способ повышения эффективности обучения ИЯ в условиях новой образовательной парадигмы, а предметом выступает групповая деятельность, конкретные техники организации и подачи языкового материала в рамках определенной учебной темы.

Статья предлагает описание групповой работы с материалом по теме «Berliner Mauer», содержит дидактизированный аутентичный лингвострановедческий материал, включающий в себя знакомство с историей возведения стены, хронологию событий 1961-1990 гг., а также отражение рассматриваемого периода в музыкальных и художественных произведениях (песнях, фильмах, книгах).

Методология представленного исследования вытекает из поставленной цели, опирается на понимание групповой формы работы как одного из эффективных подходов к организации процесса обучения ИЯ в большой группе и отражается в логике исследования (от рассмотрения сути нового подхода в обучении и места в нем командной работы через описание ее преимуществ и видов к конкретному примеру использования этой технологии на практике в курсе по страноведению Германии). С качестве основных методов исследования применяются наряду с логическими (изучение теоретических источников по теме, анализ, синтез, сравнение и т.д.) также метод проектирования / построения мыслительного эксперимента (представлен проект цепочки занятий, методическая разработка каждого этапа) и др.

Существенные изменения в сфере образования на современном этапе являются закономерным следствием общественно-политических, экономических и социальных преобразований. Множество работ отечественных и зарубежных ученых (О.Н. Быкова [5], В.В. Евсеев [7], Т. А Папикян., А. В. Обмоина [14] З. З. Шяхутова [20]) посвящено описанию и критическому осмыслению ее состояния на сегодняшний момент.

В последние десятилетия произошла смена концептуальных основ – парадигмы образования и воспитания, в связи с чем «учебно-дисциплинарный, авторитарно-информационный подход уступил место личностно-ориентированному», или другими словами гуманистическому студенто-ориентированному, нацеленному на развитие каждого отдельного человека, его самоопределение и самореализацию. Личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании является в последнее десятилетие предметом активного изучения и обсуждения. О его сути и преимуществах рассуждают И.Л. Бим [3, с. 11-15], Е.В. Бондаревская [4, с.29-36], И.С. Якиманская [22] [23] и др.

Самой большой ценностью с позиции названного подхода «стала признаваться свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира В рамках этого подхода «обучающийся выступает в качестве активного субъекта обучения, а учитель все больше берет функции консультанта, помощника, как отмечает А. А. Миролюбов [13, с. 39]. Он создает условия для развития и саморазвития личности, является партнером в общении, в совместной деятельности учения, помогает обучающемуся овладеть умениями самостоятельно добывать знания и накапливать опыт.

К уровню профессиональной компетентности, к профессиональным и личным качествам преподавателя предъявляются такие требования, говорит Н. Ф. Коряковцева, как способность самостоятельно и критически мыслить, открытость педагогическим новациям, способность адаптировать свои знания и умения к меняющимся условиям социальной и профессиональной среды, к условиям вариативности образования, умение решать проблемы и брать на себя профессиональную ответственность, также способность к профессиональному самообразованию, самоформированию, к профессиональной рефлексии, к исследовательской и творческой деятельности, к автономии, социальной активности, к самореализации себя как «человека культуры» [9, с. 174].

Следует отметить, что проблемой профессиональной компетентности преподавателя вуза занимались такие исследователи, как Ф.В. Шарипов [19], М. О. Громкова [6, с. 105-108], Л.Э Семенова., В.Э Семенова [16, с. 208-214], А. А. Костригин [10, с. 29-39] и др.

Осуществлять разные виды деятельности (учебную, трудовую, эстетическую, исследовательскую), «обладать критическим мышлением, современными ценностными ориентациями, опытом творческой деятельности, знать новые информационные технологий, быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству внутри своей страны и на международном уровне, уметь преодолевать конфликты и т.д. – все это достигается только при личностно-ориентированном подходе к образованию и воспитанию» [13, с. 39].

В рамках названного подхода происходит изменение всех компонентов системы образования (цели обучения, его содержания, методов, приемов, технологий) и всего, как отмечает И.Л. Бим, учебно-воспитательного процесса в целом (взаимодействие преподавателя и обучающегося, студентов друг с другом и средствами обучения).

В качестве **основной цели обучения ИЯ** рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способно-



сти и реальной готовности осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение обучающихся к культуре страны изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения [13, с. 43].

Поставленная в рамках нового подхода цель сделала еще более актуальным вопрос эффективности обучения ИЯ. Определяя эффективное обучение как процесс получения новых знаний с максимальным качеством, как высшую степень усвоения полученных знаний, ученые-методисты пытаются создать модели и выработать технологии обучения ИЯ. Н.В. Янкина в статье «Традиционные подходы и инновационные технологии в обучении студентов неязыковых специальностей иностранным языкам» предлагает целый ряд критериев, которые помогут в правильном отборе моделей и технологий обучения ИЯ. К таким критериям она относит: создание атмосферы, в которой обучаемый чувствует себя комфортно и свободно; стимулирование интересов обучаемого, развитие у него желания практически пользоваться ИЯ; вовлечение в учебный процесс личности обучаемого, его эмоций, чувств и ощущений, соотнесение с его реальными потребностями, стимулирование его речевых, когнитивных, творческих способностей; применение различных форм работы в аудитории, стимулирующих активность обучаемых, их самостоятельность, творчество<sup>1</sup> и др. [24, с. 300-305].

В поисках эффективных методик, моделей и технологий ученые-теоретики и преподаватели-практики выработали свои методы обучения ИЯ – направления, имеющие свои лингводидактические и психологические особенности<sup>2</sup>.

Из всего многообразия (более 50) существующих в настоящий момент методов обучения назовем некоторые направления обучения, считающиеся интенсивными, т.е. обеспечивающие овладение языком в сжатые сроки, ориентированные на обучение общению, предполагающие использование психических резервов личности обучающегося и различные способы активизации их учебной деятельности в процессе занятий [21, с. 6]. Это суггестопедический метод Г. Лозанова<sup>3</sup>, эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера, [21, с. 20-25], метод активизации возможностей личности и коллектива Галины Александровны Китайгородской, автор-

ский метод обучения детей английскому языку Валерии Николаевны Мещеряковой «I LOVE ENGLISH»<sup>4</sup>, методика естественного погружения Ольги Львовны Соболевой<sup>5</sup>, интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ) Ирины Михайловны Румянцевой<sup>6</sup> [15].

Перечислив лишь некоторые эффективные методы обучения ИЯ, отметим, что каждый из них, несомненно, имеет свои преимущества при работе с *определенной возрастной группой* обучающихся (! в количестве 10-12 человек), при *соблюдении ряда требований к организации* процесса обучения и т.д.

Однако, при всем своем многообразии современные методики не позволяют в полной мере решить существующие проблемы. В частности, как повысить эффективность обучения ИЯ *в большой группе студентов* (более 15 человек). Об актуальности обозначенной проблемы свидетельствует большое количество работ, авторы которых делятся своим опытом в ее решении. З. Шестаковская в своей работе «Оптимизация процесса обучения иностранным языкам в больших группах в техническом вузе» Автор полагает, что для эффективного обучения следует активно внедрять в образовательный процесс *технологии групповой работы*. О ее эффективности писали в своих трудах З.В. Абасов [2], Х.И. Лийметс [12], С. Г. Танцоров [17] и др.

Использование групповой работы сопряжено, по мнению З. Шестаковской, с рядом трудностей. В качестве первой можно назвать элементарную непригодность аудиторного помещения [18]. Здесь мы разделяем позицию автора и также считаем, что правильная организация рабочего пространства – первое условие успешной работы МГ<sup>7</sup>. Идеальным для работы группы было бы наличие отдельных столов и достаточного пространства для передвижения по аудитории.

З. Шестаковская делает акцент на том, что успех групповой работы зависит от подготовительного этапа [18]. Перед началом активной

<sup>4</sup> Принципы и особенности раннего обучения иностранным языкам детей 3-9 лет В.Н. Мещерякова представила в книге «Эмпирическая система раннего обучения иностранным языкам».

<sup>5</sup> Соболева Ольга Львовна – автор книги «Секреты свободного владения языком. English. Приёмы и хитрости» и «Энциклопедия дошкольника», автор и ведущая серии DVD-курсов «Английский с колыбели» (выпуск 1), «Английский с колыбели» (стихи и напевки) (выпуск 2).

<sup>6</sup> Ирина Михайловна Румянцева – доктор филологических и психологических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела экспериментальных исследований речи института языкознания, специалист в ряде областей языкознания (теории языка, прикладной лингвистики, психолингвистики, речеведения, онтолингвистики), а также психологии, педагогики и в сфере создания новых технологий обучения ИЯ.

<sup>7</sup> МГ – здесь и далее сокращение для «мини-группа»

<sup>1</sup> См. также статью З. А. Киселевой [8, с. 38-46], А. В. Кузьминой [11, с. 56-69]

<sup>2</sup> Трактовка понятия «метод» А.Н. Щукина [21, с. 6]

<sup>3</sup> Данный метод базируется на «принципе радости и ненапряженности», принципе единства сознательного и подсознательного», «принципе суггестивной взаимосвязи» (преподаватель должен по принципу обратной связи получать информацию об усвоении учащимися предмета) 21, с. 21-22].

работы следует объяснить обучающимся, что работа в МГ – это не соревнование, а совместное творчество, основанное на взаимопомощи и взаимовыручке. Все члены группы зависят друг от друга и каждый несет ответственность за собственные успехи и успехи всех членов команды. Надо попросить студентов быть взаимно вежливыми (говорить негромко, не мешая другим мини-группам), доброжелательными (относиться с пониманием к позиции и мнению других), организованными (следить за временем), дисциплинированными (сосредоточиться на выполнении проекта), тактичными (не перебивать) и терпимыми к ошибкам одноклассников (не выкрикивать и не исправлять ошибки).

После устной подготовительной беседы должно следовать разделение на рабочие команды / мини-группы / тройки / пары и т.д. (на усмотрение учителя и в зависимости от этапа занятия, его целей и задач). Этот процесс также таит в себе трудности, связанные с дисциплиной, затратой времени, неготовностью к подобной форме работы, нежеланием работать в группе / с конкретными одноклассниками и т.п., с разным темпом работы, непониманием своей роли в процессе группового общения и т.д. Чтобы деление на команды прошло быстро и спокойно и не носило субъективного характера, можно использовать интересные игровые формы с привлечением карточек, картинок и др.

Когда группы сформированы, не нужно топиться и погружать их в стрессовую ситуацию срочного выполнения задания по теме – здесь важно дать упражнение на «разогрев», на сплочение, увлекательное, эмоционально насыщенное. Только после этого можно просить группу приступить непосредственно к выполнению задания урока.

3. Шестаковская предлагает также уделять внимание выбору выбора правильной тактики поведения преподавателя во время групповой работы студентов. Преподаватель должен вести занятие стоя, это помогает сохранять зрительный контакт с аудиторией и контролировать деятельность каждой МГ и каждого члена группы. В этом случае эффективность работы студентов повышается в среднем на 30%. Важно также ходить по аудитории, помогая студентам справиться с заданием, делая необходимые пояснения [18].

Еще одной трудностью групповой работы является катастрофическая нехватка времени, обоснованная двумя причинами. Первая связана с незаинтересованностью каждого в результативной работе команды. Как следствие – выполнение всего задания ложиться на плечи в лучшем случае двух ответственных студентов. Вторая причина – неспособность группы в короткий промежуток времени действовать слаженно, алгоритмично (через *brainstorming* и приорите-

зацию к нахождению решения поставленной преподавателем проблемы), результативно (даже при условии большой заинтересованности и высокой мотивации каждого члена команды). Временной регламент – очень важная составляющая групповой работы. Преподаватель должен строго следить за временем. Перед началом работы группы следует оповестить студентов, сколько минут отводится на выполнение каждого этапа, и просить придерживаться обозначенного плана.

Преимущества командной работы достаточно много, к ним относятся: формирование мотивации учения и обучения; неразрывность процессов обучения и воспитания в благоприятном психологическом климате; развитие мышления, в том числе критического; возможность проявить себя (самораскрытие, самоисследование, самопознание); эмоциональная поддержка; преодоление психологических барьеров; развитие умений успешного общения между собой, с преподавателями; стимулирование духа соревнования и соперничества; развитие лидерских качеств и т.д.

Это говорит о необходимости приоритезировать этот способ работы на занятии, не идеализируя его, однако, как единственно эффективный при работе с большой группой. Подчеркнем, что критерием выбора формы взаимодействия преподавателя с аудиторией должны стать конкретные цели и задачи урока.

Отметим также, что успех командной работы определяет также подаваемый материал. При его выборе следует руководствоваться следующими принципами: каждый член группы должен принимать активное участие в выполнении задания, которые должны быть интересными, доступными (учитывать уровень образовательных возможностей участников), проблемными, требующими разных знаний и умений, направленными на развитие разных знаний и умений, творческого мышления, быть значимыми для каждого участника групповой работы, быть расчитанными на совместный поиск решения.

Анализ теоретических источников по проблеме групповой работы позволяет сделать следующие **выводы**: групповые формы работы позволяют эффективно реализовать компетентностный подход на практике (возрастает глубина понимания материала). Групповая форма организации работы на занятиях позволяет активно включать студентов в атмосферу сотворчества, создавать мотивацию обучения, стимулировать личностное восприятие. Обладая мощной побудительной силой, групповые формы обучения способны оптимизировать учебный процесс, сделав его более эффективным и личностно направленным. Используя групповую форму работы, преподаватель решает три основных задачи: *конкретно-познавательную*,

связанную с учебной ситуацией, *коммуникативно-развивающую*, в процессе которой развиваются навыки общения внутри группы и за ее пределами (в частности, инициативность, лидерство, умение налаживать контакты, находить разумные компромиссы, решать конфликтные ситуации) и *социально-ориентационную* (получают навыки, необходимые для жизни в обществе), воспитывающую гражданские качества, необходимые для адекватной социализации индивида в сообществе.

Представим далее пример групповой работы над темой «Падение Берлинской стены». Знакомство студентов с этим значимым историческим событием происходит в рамках изучения страноведческого материала, связанного с историей Германии и Берлина второй половины XX столетия. Уровень владения языком – не ниже В1/В2. Материал рассчитан на группу из 15-16 студентов (4 мини-группы).

#### *Этап 1 – разделение на группы<sup>8</sup>*

#### *Этап 2 – знакомство с историческими событиями, предшествовавшими возведению стены*

На данном этапе каждая МГ получает набор карточек с событиями, датами и картинками (представлены ниже в таблице), члены группы совещаются, пытаются хронологически правильно восстановить события периода 1945-1961 и проиллюстрировать это подходящим изображением. Перед началом работы в группах преподаватель обращает внимание студентов на понятия „Marshallplan“, „Interzonenpass“, определения которых выводятся на экран через проектор<sup>9</sup>.

После того, как МГ закончили работу на соотнесение дат, событий и картинок преподаватель выводит решение на экран (*Приложение 1.1*)

Затем члены каждой МГ (внутри группы) по очереди описывают события, придерживаясь вербального стиля (пример выведен на экран: *Nach der Kapitulation Deutschlands, im Jahre 1945, wurde Deutschland in eine amerikanische,*

*britische, französische und sowjetische Zonen eingeteilt, dabei wurde das Land durch einen gemeinsamen Alliierten Kontrollrat verwaltet*). В целях экономии времени можно предложить каждой МГ описать только 2 или 3 события и представить свой вариант аудитории.

#### *Этап 3 „Berliner Mauer – mehr als Mauer“*

Материалом для этого этапа работы является документальный короткометражный фильм «Eingemauert! Die innerdeutsche Grenze»<sup>10</sup>. Студенты смотрят фильм и выполняют задания к нему.

<sup>8</sup> Преподаватель предлагает студентам вытянуть из прозрачного файла карточку, на которой написано название достопримечательности Берлина (например, Weltzeituhr, Neptunbrunnen, Reichstagsgebäude, Kurfürstendamm). Студенты, вытянувшие одинаковую достопримечательность объединяются в одну группу, таким образом, формируется 4 мини-группы.

<sup>9</sup> **Marshallplan** – ein großes Konjunkturprogramm der USA, das nach dem Zweiten Weltkrieg dem an den Folgen des Krieges leidenden Westeuropa und den USA zugutekam. Es bestand teils aus Krediten, vor allem aus Rohstoffen, Lebensmitteln und Waren;

**Interzonenpass** war ein am 30. Juni 1946 von den vier Besatzungsmächten des Deutschen Reiches offiziell eingeführtes Personaldokument, das den Bürgern der Besatzungszonen das Reisen zwischen den innerdeutschen Zonen gestattete.

<sup>10</sup> Видео доступно по ссылке:  
<https://www.youtube.com/watch?v=jlbAUFvh04k>

**Teil 1 Berlin – eine Bundesdeutsche Stadt, eingemauert mitten in der DDR****Vor dem Sehen****Aufgabe 1: Bevor Sie sich den 1. Teil des Films anschauen, beachten Sie die Bedeutung einiger Wörter**

der Mauerbau	Die Mauer
Die Genehmigung	Die Erlaubnis
Der DDR-Wachtposten	Der Grenzsoldat

**Aufgabe 2: Bevor Sie sich den 1. Teil des Films anschauen, versuchen Sie die gegebenen Wörter zu definieren**

Der streng bewachte Grenzstreifen	
Die Grenzsperr	
Der Wachturm	
Der Stahlteppich	
Die Fluchtverhinderung	
Die Beobachtungsplattform	

**Bei dem Sehen****Aufgabe 3: Schauen Sie sich den Film zum ersten Mal an****Aufgabe 3.1: Verbinden Sie richtig die Teile der Wortfügungen**

mit der Grenzanlage	ausbauen
Ost und West	auslösen
die Flucht	hindern
in 4 Sektoren	alarmieren
die Sondergenehmigung	kontrollieren
Grenzstreifen ständig	trennen
einen stillen Alarm	schießen
den Flüchtling	abriegeln
andere Grenzsoldaten	hinterlassen
taghell	stoppen
auf Flüchtlinge	brauchen
die Fahrzeuge	entdecken
die Spuren	beleuchtet werden
den Zustand der Mauer	teilen

(Lösung: mit der Grenzanlage abriegeln / Ost und West trennen / die Flucht hindern / in 4 Sektoren teilen / die Sondergenehmigung brauchen / Grenzstreifen ständig ausbauen / einen stillen Alarm auslösen / den Flüchtling entdecken / andere Grenzsoldaten alarmieren / taghell beleuchtet werden / auf Flüchtlinge schießen / die Fahrzeuge stoppen / die Spuren hinterlassen / den Zustand der Mauer kontrollieren)

**Aufgabe 3.2: Verbinden Sie richtig die Zahlen damit, was sie bedeuten, bzw. Daten mit den Ereignissen**

1961	Mann stark waren die Grenztruppen in Berlin
155 km	so hoch ist die Berliner Mauer
12000	so lang war die Grenzanlage um den Westsektor
163	die Versöhnungskirche wurde von dem DDR-Regime gesprengt
1985	so lang sind die Dornen vom Stahlteppich
14 cm	wurden die westlichen Sektoren abgeriegelt
3,60 m	Tote gibt es an der Berliner Mauer

(Lösung: 1961 wurden die westlichen Sektoren abgeriegelt / 155 km so lang war die Grenzanlage um den Westsektor / 12000 Mann stark waren die Grenztruppen in Berlin / 163 Tote gibt es an der Berliner Mauer / 1985 die Versöhnungskirche wurde von dem DDR-Regime gesprengt / 14 cm so lang sind die Dornen vom Stahlteppich / 3,60 m so hoch ist die Berliner Mauer)

**Nach dem Sehen****Aufgabe 4: Schauen Sie sich den Film zum zweiten Mal an**

**Aufgabe 4.1: Beantworten Sie die Fragen zum Film** (каждая МГ получает свой блок вопросов, отвечает на них внутри группы, а затем один из членов команды озвучивает результаты, ответы также выводятся преподавателем через проектор на экран)

Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
1. Welchen Zweck hat die Grenze zwischen West und Ost? (die Flucht in die BRD zu hindern)	1. Welche Zeitperiode wird im Film beschrieben? (Anfang der 80-er Jahre)	1. Was liegt hinter der ersten Mauer der Grenzsperrung? (Der streng bewachte Grenzstreifen)	1. Wer kontrolliert außerhalb des Grenzstreifens (die Soldaten und die Grenzpolizei)
2. Wie viele Meter bewachen 2 Soldaten? (200 Meter)	2. Aus wie vielen Hindernissen bestand der Grenzstreifen (die erste Mauer, der Signalzaun)	2. Was passiert, nachdem ein Flüchtling den Zaun berührt hat (ein Signal wird ausgelöst, er geht in den Wachturm, die Grenzsoldaten entdecken den Flüchtling, sie alarmieren andere Grenzsoldaten alarmieren)	2. Wie wird der Grenzstreifen im Westen genannt? (der Todesstreifen)
3. Was wurde den DDR-Wachposten innerhalb des Grenzstreifens erlaubt? 4. (sie durften als äußerstes Mittel schießen)	3. Was liegt mitten in der Grenzanlage? Wie wird das durch die Mauer getrennt? (die Versöhnungskirche) (der Mauerbau trennt sie von der dazu gehörenden Gemeinde, die überwiegend im Westteil ist)	3. Warum lässt das DDR-Regime die Kirche sprengen? (sie macht die Grenze unübersichtlich)	3. Was wurde im Westen „Stalinrasen“ genannt? (Stahlteppich mit 14 cm langen Dornen)
5. Warum hatte die Berliner Mauer schwere Türen auf ihrer Westseite? (gehörte der DDR auf ihrer Westseite, die Grenzsoldaten kontrollierten den Zustand der Mauer von der anderen Seite)	4. Warum ist an manchen Kreuzungen der Stahlbeton der Berliner Mauer nicht verschweißt? (Panzer sollen im Kriegsfall nach Westen durchbrechen)	4. Für wen waren die Beobachtungsplattformen errichtet? (für Westpolizisten und dann für Touristen)	4. Wie kann man den Satz verstehen: „Die Grenzanlage in Berlin ist viel mehr als die Mauer“?

#### Эман 4 – Die Mauer – eine Chronologie (die wichtigsten Ereignisse)<sup>11,12</sup>

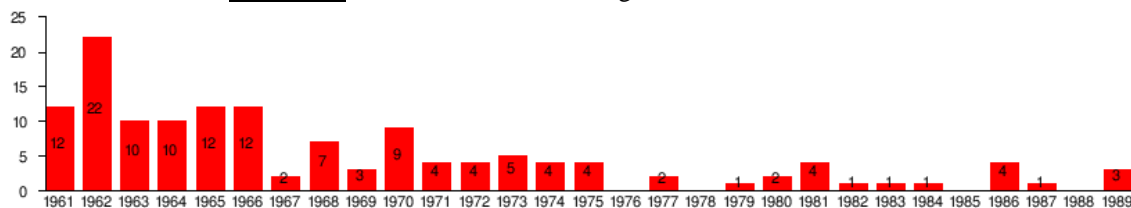
После работы с фильмом можно обсудить, какие события происходили с 1961 по 1990, что привело к падению стены и объединению Германии.

Каждая МГ получает карточки с событиями, а также таблицу с датами и картинкой (**Приложение 1.2**). Студенты соотносят события, дату и картинку. Для контроля преподаватель выводит решение на экран.

#### Эман 5 – Todesopfer an der Berliner Mauer (Maueropfer / Mauertote)

**Aufgabe 1: Analysieren Sie die Statistiken. Was fällt Ihnen ein? Wie kann man das erklären? Besprechen Sie in den Gruppen.**

Überblick über die **Todesfälle** im Zeitraum vom 13. August 1961 bis 1989 nach Jahren<sup>13</sup>:

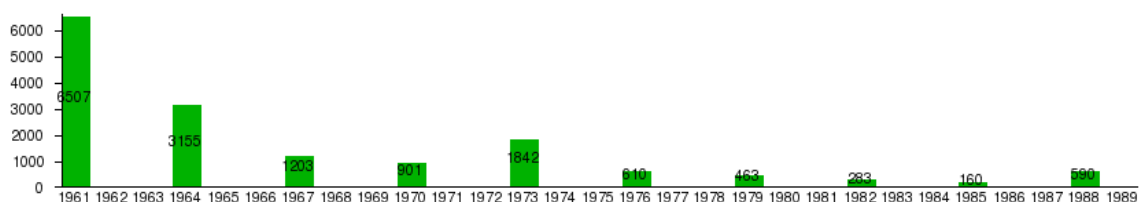


Überblick über die Anzahl der **Flüchtlinge** im Zeitraum vom 13. August 1961 bis 1989 nach Jahren:

<sup>11</sup> Die Berliner Mauer. Über zwei Jahrzehnte nach dem Mauerfall. Auf den Spuren der Mauer: 8 Touren. Jaron Verlag GmbH. Berlin. 2010. S.31

<sup>12</sup> www.berlinmaueronline.de

<sup>13</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Liste\\_der\\_Todesopfer\\_an\\_der\\_Berliner\\_Mauer](https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Todesopfer_an_der_Berliner_Mauer)



**Aufgabe 2:** Es ist bekannt, dass weit über 100 000 Bürger der DDR versuchten, zwischen 1961 und 1988 über die innerdeutsche Grenze oder über die Berliner Mauer zu fliehen.

Weit mehr als 600 von ihnen wurden zwischen 1961 und 1989 von Grenzsoldaten der DDR erschossen oder starben bei Fluchtversuchen. Sie ertranken in Gewässern, erlitten tödliche Unfälle oder begingen Selbstmord bei ihrer Entdeckung.

**Bereiten Sie in der Gruppe einen Bericht über die Maueroopfer vor<sup>14</sup>**

(это задание выполняется группой в качестве домашнего или в компьютерном классе с доступом к интернету)

Gruppe 1	Rudolf Urban	stürzt bei seinem Fluchtversuch aus dem Fenster seiner Wohnung ab – das erste Opfer der Mauer
	Günter Litfin	erschossen am 24. August 1961 von einem Transportpolizisten
Gruppe 2	Peter Fechter (18 Jahre alt)	wurde am 17. August 1962 angeschossen und verblutet am Füße der Mauer
	Dieter Berger	erschossen am 13. Dezember 1963 an der Sektorengrenze zwischen Berlin-Treptow und Berlin-Neukölln
Gruppe 3	Hans-Joachim Zock	ertrank am 14. November 1970 bei einem Fluchtversuch in der Spree
Gruppe 4	Winfried Freudenberg (!!! das letzte Opfer)	umgekommen am 8. März 1989 beim Absturz mit einem Ballon über West-Berlin

**Aufgabe 3:** Bereiten Sie in der Gruppe einen Bericht über die Fluchtversuche vor<sup>15</sup>

(это задание выполняется группой в качестве домашнего или в компьютерном классе с доступом к интернету)

Gruppe 1	Am 15. August 1961	Grenzpolizist Conrad Schumann	<i>Sprung in den Westen</i>
Gruppe 2	Am 21. November 1963	Hubert Hohlbein	Flucht durch Potsdamer Grenzgewässer - in seinem selbst angefertigten Tauchanzug
Gruppe 3	Am 25. Juli 1971	Peter Döbler	Flucht über die Ostsee
Gruppe 4	Am 16. September 1979	Flucht von den Familien Strelzyk und Wetzel mit einem selbstgebauten Heißluftballon über die innerdeutsche Grenze aus der DDR nach Westdeutschland	Ballonflucht

<sup>14</sup> Liste von Maueroopfern ([https://de.wikipedia.org/wiki/Liste\\_der\\_Todesopfer\\_an\\_der\\_Berliner\\_Mauer](https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Todesopfer_an_der_Berliner_Mauer))

<sup>15</sup> [https://www.planet-wissen.de/geschichte/ddr/die\\_berliner\\_mauer/pwiespektakulaeremauerfluchten100.html#Sprung-in-den-Westen](https://www.planet-wissen.de/geschichte/ddr/die_berliner_mauer/pwiespektakulaeremauerfluchten100.html#Sprung-in-den-Westen)

**Zman 6 – Filme über die Berliner Mauer****Aufgabe 1: Schauen sie sich zu Hause einen Film an, bereiten Sie seine Präsentation vor**- **Gruppe 1,2 „Good Bye, Lenin“**- **Gruppe 3,4 „Berlin is in Germany“****Bei der Präsentation folgen Sie dem Plan**

1. Das Jahr der Erstaufführung
2. Der Regisseur und die Schauspieler
3. Hauptpersonen und wichtige inhaltliche Momente
4. Hauptideen des Films
5. Eigene Stellungnahme zum Film

Итак, рассмотрим поэтапно историю Берлинской стены (от событий, предшествовавших ее возведению до падения), познакомив обучающихся с некоторыми музыкальными произведениями и кинокартинами, в которых отразилась история разделенного Берлина, с некоторыми памятными местами и мемориалами, заканчиваем работу над темой “Berliner Mauer”. В заключении в качестве самостоятельной работы можно предложить студентам прочитать одно из художественных произведений, в которых поднимается тема разделенной Германии, Берлинской стены, судьбы человека в этот непростой для страны период. К таким произведениям можно отнести:

- 1) «Am kürzeren Ende der Sonnenallee (Thomas Brussig)
- 2) «Wir Kinder vom Bahnhof Zoo» (Kai Hermann, Horst Rieck)
- 3) «Hundsnächte» (Reinhard Jirgl)
- 4) «Der Mauerspringer» (Peter Schneider)
- 5) «Dann geh doch rüber» Martin Schaad
- 6) «Mauergeschichten: Vom Irrsinn des Lebens» (Thomas Kierok)

На одном из занятий можно устроить презентацию книг, когда каждая группа представила бы прочитанное художественное произведение, сопровождая его прочтением наиболее ярких моментов или иллюстрируя отрывками фильмов, снятых на основе книг.

Подводя итог изложенному в статье, подчеркнем, что успешное овладение ИЯ напрямую зависит от мотивации. Задача преподавателя заключается в создании условий, способствующих повышению заинтересованности в изучении языка. Вовлекая студентов в командную работу, подавая материал изучения в форме увлекательных задач, работая с аутентичным материалом, опираясь на художественные произведения (фильмы, книги, песни), можно создать благоприятную атмосферу, которая будет способствовать овладению иностранным языком.

**Список литературы**

- 1) Die Berliner Mauer. Über zwei Jahrzehnte nach dem Mauerfall. Auf den Spuren der Mauer: 8 Touren. Jaron Verlag GmbH. Berlin. 2010. S.31
- 2) Абасов З.В. Форма обучения - групповая работа. М.: Просвещение, 1998. 340 с.
- 3) Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // ИЯШ. – № 2. – С.11-15

4) Бондаревская Е.В. Ценности личностно-ориентированного образования // Педагогика. - 1995.- №4. – с. 29-36

5) Быкова О. Н. Современное состояние системы высшего образования в Российской Федерации // Вестник Евразийской юридической академии имени Д.А. Кунаева. Алматы. 2012. – URL: <https://articlekz.com/article/21716>

6) Громкова М. О. педагогической подготовке преподавателя высшей школы. // Высшее образование в России. - 1994. - №4. - С. 105-108

7) Евсеев В.В. Современная образовательная среда: поиски моделей развития // Вопросы методики преподавания в вузе. С-Петербург. 2018. Том 7. № 24. с. 16-24

8) Киселева З.А. Творческий подход к домашнему чтению в обучении иностранному языку в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. С-Петербург. 2017. Том 6. № 23. С. 38-46

9) Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: уч.пос.для студ.лингв.фак.высш.уч.заведений. М.: Академия, 2010. 192 с.

10) Костригин А.А. Особенности реализации высшего образования на современном этапе развития общества // Наука. Мысль. 2015. № 1. С. 29-39.

11) Кузьмина А.В. Преподавание аудирования с использованием видеоряда как фактор повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Вопросы методики преподавания в вузе. С-Петербург. 2017. Том 6. № 23. С. 56-69

12) Лийметс Х.И. Групповая работа на уроке. М.: Наука, 1975. 78-104 с.

13) Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. Миролюбова А. А. Обнинск: Титул, 2012. 464 с.

14) Папикян Т. А., Обмоина А. В. Состояние системы образования в современной России и ее актуальность // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2017 г.). – Краснодар: Новация, 2017. С.13-16

15) Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. 319 с.

16) Семенова Л.Э., Семенова В.Э. Гендерная составляющая компетентного подхода профессиональной подготовки кадров в высшей школе // Образование и наука: вопросы теории и практики. 2015. № 1. С. 208-214.

17) Танцоров С. Г. Групповая работа в развивающем обучении. Рига: Эксперимент, 1997. 100 с.

18) Шестаковская З. Оптимизация процесса обучения иностранным языкам в больших группах в техническом вузе [Электронный ресурс] // Иностранные языки / авторская платформа. URL: <http://pandia.ru/text/78/291/92955.php> (дата обращения: 15.08.2018).

19) Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф.В. Шарипов // Высшее образование сегодня. - 2010. - № 1.

20) Шахутова З. З. Современное состояние образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2012. – №9 (Сентябрь). – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12119.htm>.

21) Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М.: Филоматис, 2008. 188 с.

22) Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.

23) Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 453 с

24) Янкина Н. В. Традиционные подходы и инновационные технологии в обучении студентов неязыковых специальностей иностранным языкам // ВЕСТНИК ОГУ №2 (151), 2013. С.300-305

**Интернет-источники**

1) [www.berlinmaueronline.de](http://www.berlinmaueronline.de)



**ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ  
МАТЕМАТИКИ К ВЕДЕНИЮ КУРСОВ ПО ВЫБОРУ***Курманова Сабиля Андреевна**Преподаватель кафедры высшей математики и информатики,  
Сургутский государственный педагогический университет  
г. Сургут***АННОТАЦИЯ**

В статье раскрывается содержание профессиональной подготовки учителя математики, приведены компоненты компетенций необходимые для разработки и реализации курсов по выбору. Рассмотрены подходы к решению задач профессиональной подготовки будущего учителя математики. Описаны предметные, метапредметные и педагогические цели обучения, а также принципы и функции современной профессиональной подготовки студентов педагогических вузов математической направленности. Выделены специальные навыки, которыми необходимо овладеть будущим учителям математики для ведения курсов по выбору.

**ANNOTATION**

The article reveals the content of professional training of mathematics teachers, the components of competencies necessary for the development and implementation of elective courses. The approaches to solving the problems of professional training of the future teacher of mathematics are considered. The subject, metasubject and pedagogical purposes of training, and also principles and functions of modern professional training of students of pedagogical universities of mathematical orientation are described. The special skills which future teachers of mathematics need to master for conducting elective courses are allocated.

**Ключевые слова:** курс по выбору, профессиональная подготовка учителя математики, профессиональные компетенции, компоненты методической системы.

**Key words:** elective course, professional training of mathematics teacher, professional competence, components of methodical system.

Общий процесс формирования личности обучающегося педагогического вуза математической направленности предусматривает необходимость формирования готовности к реализации разных видов педагогической деятельности. Распространение в старших классах профильного обучения обуславливает необходимость подготовки будущего специалиста к разработке и реализации курсов по выбору.

Этот вопрос активно рассматривается в настоящее время. Так, в исследованиях В. Ю. Мининой рассмотрены вопросы готовности учителя к проведению и реализации курсов по выбору. М. А. Артамонов рассматривает вопросы формирования готовности студентов к проектированию и реализации математических курсов по выбору для профильного образования. Л. В. Федяева анализирует курсы по выбору философской направленности с точки зрения влияния их на развитие познавательного интереса учащихся классов математического профиля.

В современной высшей школе исторически сформировался широкий спектр подходов к организации учебно-воспитательного процесса. Обобщая результаты специальной литературы, среди них можно отметить следующие: общечеловеческий, национальный, народоведческий, культурологический, деятельностьный, возрастной, индивидуальный, дифференцированный, личностный (лично-ориентированный), диагностический, педагогический, научный, социологический, антропологический, творческий (креативный), технологический, информационный, системный, структурный, субъектно-объектный, комплексный и тому подобное [1].

Можно выделить следующие подходы к решению задач профессиональной подготовки будущего учителя математики, а именно: профессионально-деятельностный подход к подготовке учителя (Л. И. Рувинский), интенсификация современной системы подготовки учителя на основе целевого подхода (Н. А. Половникова), концепция подготовки специалиста, которая основывается на её целостности (В. А. Семченко), концепция профессиональной подготовки на основе управленческого подхода (Н. Д. Хмель), концепция профессионально-педагогической направленности математической подготовки студентов (А. Г. Мордкович), концепция формирования математических компетентностей будущих учителей на базе информационно-коммуникационных технологий (С. А. Раков), система непрерывной методической подготовки, ориентированной на формирование методической культуры учителя математики (И. А. Новик), система методической подготовки учителя математики на основе личностно ориентированного подхода (Н. Л. Стефанова).

В педагогических исследованиях к дидактическим основам профессиональной подготовки будущего учителя математической направленности относят: единство целей и содержания подготовки; комплексность и многовекторность подготовки; ориентацию на личностные качества; формирование профессионализма с позиции педагогического идеала, а не отдельного человека; эффективное управление посредством дидактических средств; разработку и использование эффективных педагогических технологий; обеспечение гуманитарной, функциональной и технологической составляющей профессиональной подготов-

ки; ориентацию на развитие мобильности преподавателей и студентов, обеспечивающих постепенный переход к европейским стандартам образования.

В теоретических педагогических исследованиях в структуре профессиональной подготовки учителя математической направленности выделяют следующие составляющие: профессиональные математические знания, навыки и умения осуществлять математическую деятельность; психологические и педагогические знания и профессионально-педагогические умения; профессионально-психологические позиции, установки учителя; индивидуальные особенности как факторы овладения учителем профессиональными знаниями и умениями. Система профессиональной подготовки будущего учителя математики определяется основными профессиональными функциями и соответствующими им типичными задачами методической деятельности учителя математики [2].

Среди целей математического образования в педагогических вузах выделяют [1]:

- предметные цели, которые предусматривают необходимость овладения теоретическим и практическим материалом конкретной учебной дисциплины,

- межпредметные цели, которые предполагают овладение знаниями комплекса учебных дисциплин, что в целом составляет особенности реализации профессиональной деятельности;

- педагогические цели заключаются в необходимости овладения студентами знаниями основ педагогики.

Среди компонентов методической системы подготовки студентов педагогических вузов математической направленности используются различные методы и формы преподавания и обучения (лекции: вступительные, тематические, итоговые и т.д.), практические, семинарские занятия, консультации (коллективные, индивидуальные, групповые), а также различные формы текущего и итогового контроля (тестирование, выполнение практических заданий, решение задач, написание рефератов, письменные зачёты и экзамены, контрольные, курсовые работы). Также в практике современного образования педагогических вузов используются контрольные ректорские работы по базовым дисциплинам [4].

Студенты, в соответствии с учебными планами, проходят различные виды учебных и производственных практик: ознакомительно-производственную, педагогическую, а также готовят в течение обучения курсовые работы. Практика проводится в учебно-образовательных заведениях и высших учебных заведениях II-IV уровней аккредитации. Во время практики студенты выполняют задания по разным направлениям, в соответствии со специальностью, научно-исследовательскую работу, проводят апробацию результатов собственных курсовых работ и научных исследований (магистры).

Принципами, на которых базируется профессиональная подготовка будущего учителя математической направленности, являются следующие:

профессионально-педагогическая направленность обучения; эффективность обучения, что означает предоставление свободы студентам при выборе целей, содержания, форм и методов, источников, места учебы и оценки результатов; субъектность обучения требует опоры в обучении на субъективный опыт студента, учёт его самобытности, самоценности; принципы преемственности в системе ступенчатой подготовки будущего учителя; принципы личностно-профессионального развития, которые требуют направленности обучения не только на профессиональную подготовку, но и на развитие личности; принцип единства теоретической и практической подготовки; принцип педагогического диагностирования; учёта многогранности путей профессиональной подготовки; учёта межпредметных связей; принцип технологической подготовки; учёта мотивации к педагогической деятельности [6].

Анализ научных исследований позволяет определить следующие функции современной профессиональной подготовки студентов педагогических вузов математической направленности: социально-гуманитарную, психолого-педагогическую, профессиональную, личностно-ориентированную, практическую.

1. Социально гуманитарная функция профессиональной подготовки предусматривает углубление знаний студентов математической направленности по следующим направлениям: языковедческое, философское, политологическое, социальное, историческое, экономическое, экологическое, культурологическое, этико-эстетическое, физкультурно-оздоровительное, религиозное. Эта функция обеспечивает преемственность, ступенчатость и непрерывность получения образования в течение жизни.

2. Психолого-педагогическая функция профессиональной подготовки обеспечивает овладение студентами педагогических вузов математической направленности знаниями по педагогике и психологии. Она предусматривает функциональное самоопределение студента в учебном процессе, его позицию; знания о критериях педагогического воздействия, взаимодействия, процесса; педагогические способности как основной показатель педагогического мастерства; рефлексию педагогических действий на каждом этапе учебного процесса [3].

3. Профессиональная функция профессиональной подготовки обеспечивает решение вопросов приобретения студентами теоретических знаний по специальности, выработки практических умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Её содержанием определяется: фундаментальными дисциплинами по специальности; учебными предметами профессионального направления; учебными дисциплинами по методике обучения школьных предметов.

4. Практическая функция профессиональной подготовки студентов педагогических вузов математической направленности имеет целью следующие

щее: углубление теоретических знаний на основе практического обучения; выработка у будущих педагогов умений и навыков практической деятельности в учебно-воспитательных заведениях; формирование и развитие профессиональных умений и навыков; овладение современными методами и формами педагогической деятельности, новыми прогрессивными формами обучения; формирование исследовательского подхода к педагогической деятельности [2].

Практическая подготовка осуществляется в основном с помощью прохождения педагогической практики. Она может быть начата на лабораторных занятиях в форме имитационно-ролевых игр. Личностно-ориентированная функция подготовки студентов педагогических вузов математической направленности обеспечивает решение проблем развития личностных и профессиональных способностей и качеств студентов.

Перечисленные функции определяют ориентиры подготовки будущих учителей к ведению курсов по выбору. М. А. Артамонов рассматривает готовность к проектированию и реализации математических курсов по выбору как результат целенаправленной подготовки студента-математика, многокомпонентное новообразование его целостного развития, которое необходимо ему для успешного овладения процессом обучения математике школьников на основе личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

Среди базовых компетенций, которые позволяют вести курсы по выбору В. Ю. Минина выделяет следующие [3]:

1) проектировочные, которые заключаются в умении целостно видеть весь процесс деятельности по курсу: по выбору постановка целей и задач деятельности учителя и учеников на разных этапах курса, способов их диагностики; умение анализировать нормативно-правовую базу реализации педагогической деятельности, образовательных стандартов, имеющиеся программы курсов по выбору, учебные и методические пособия, а также другую необходимую информацию и литературу; подбирать содержательный материал курса в соответствии с поставленной целью и выдвинутыми задачами; разрабатывать различные по типу занятия, ставить проектные и учебно-исследовательские задачи, предусматривать способы диагностики;

2) аналитические умения предусматривают реализацию психолого-педагогического и методического анализа учебного процесса в целом, отдельно по этапам, также умение анализировать и учиться на педагогическом опыте коллег, умение составлять прогноз педагогической деятельности;

3) коммуникативные умения заключаются в навыках и знаниях грамотного квалифицированно построения педагогического взаимодействия с учениками, коллегами, родителями, а также в необходимости организовать взаимодействие между учащимися в процессе учебно-исследовательской деятельности.

Среди специальных знаний, умений и навыков, которые необходимы для ведения курсов по выбору по математике выделяют [4]:

1) знания о понятии математического моделирования как метода научного исследования и учебного познания; о возможности использования уравнений, неравенств и их систем как математических моделей и их анализ с точки зрения высшей математики; о возможности использования функций как математических моделей и о схемах исследования функций элементарными методами и с помощью производной; методы решения уравнений и неравенств с параметрами; о математических моделях курса элементарной геометрии и об основных методах решения геометрических задач различных видов (включая векторный и координатный методы решения геометрических задач), истории развития и становления математического знания, человечества в целом, исторических закономерностях и пр.;

2) умения строить математические модели в процессе решения теоретических (прикладных) и практических задач, и обосновывать их; создавать учебные модели приёмов, способов, методов решения математических задач, доказательство и исследования, используя методы и средства высшей математики; составлять прикладные, практические, математические задачи в рамках созданных математических и учебных моделей; применять методы математического и учебного моделирования в процессе овладения приёмами, способами и методами решения нестандартных задач, в частности задач ученических математических олимпиад; применять метод интерпретаций (реализаций, моделей) во время исследования математических теорий и др.

Овладение перечисленными выше компонентами компетенций в рамках педагогического образования математического направления реализуется с помощью дисциплин психолого-педагогического цикла (возрастная психология, психология общения, педагогика, психолого-педагогическая диагностика, методика научно-исследовательской деятельности и др.) и дисциплин профессионального направления (алгебра и теория чисел, аналитическая геометрия, комплексный анализ, математический анализ, основы геометрии и др.).

Таким образом, подготовка студентов педагогических вузов математической направленности к ведению курсов по выбору является актуальным направлением современных научных исследований, что связано с внедрением в практику образования элективных форм обучения детей. Соответственно формирование личности педагога должно включать развитие необходимых личностных компетенций реализации данного направления педагогической деятельности.

#### Список использованной литературы

1. Егупова М. В. Методическая система подготовки учителя к практико-ориентированному обучению математике в школе : дис. докт. пед.

наук : 13.00.02 / Егупова Марина Викторовна – Москва, 2014. – 452 с.

2. Кириченко Н. О. Роль элективных курсов в концепции предпрофильного и профильного обучения / Н. О. Кириченко // Наука и образование в современных условиях. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А. И. Вострецова. – 2017. – С. 544-548.

3. Минина В. Ю. О готовности учителя к проведению и реализации элективных курсов / В. Ю. Минина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №1. – С. 140-143.

4. Минина В. Ю. Некоторые аспекты разработки модели формирования готовности будущего учителя к проектированию и реализации элективных курсов / В. Ю. Минина // Актуальные пробле-

мы обучения математике Сборник научных трудов. Под ред. Ю. А. Дробышева. – Калуга, 2014. – С. 116-124.

5. Лигай Л. В. Организационно-методические условия формирования исследовательской деятельности студентов-будущих специалистов / Л. В. Лигай // Развитие и достижения в учебно-методическом обеспечении образовательной деятельности 69-ая региональная учебно-методическая конференция. – 2015. – С. 23-27.

6. Федяева Л. В. Элективные курсы философской направленности по математике как средство развития познавательного интереса учащихся классов математического профиля : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Федяева Людмила Викторовна – Омск, 2013. – 236 с.

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERACTIVE TEACHING METHODS INFLUENCE ON ENHANCING COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS AT KAZAKH LANGUAGE LESSONS

*Seitenova S.S.*

*c.p.s., associate. Professor, Head of the Chair of ARSU  
named after K.Zhubanov, corresponding member of the Academy of CONCORD  
c.Aktobe, Republic Kazakhstan*

[DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.20-22](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.20-22)

### ABSTRACT

In the article psychological aspects of influence of interactive methods on activation of cognitive activity of students at training in teaching foreign language are considered. The concept of "interactive learning" is analyzed. The essence of interactive methods is studied as learning which is based on the psychology of human relationships and interactions of all students and teachers, where the processes of teaching and learning acquire a dynamic and open character.

**Key words:** interactive, methods, activation of cognitive activity, motivation.

The use of modern educational technologies in teaching is one of the most important and stable trends in the development of the world educational process. In the educational standards of general and secondary education of the Republic of Kazakhstan in recent years, various teaching technologies have become increasingly used in the study of most subjects. The level of development of teaching technologies, modern concepts of education, the need for students to develop the ability of continuous self-education throughout their life for adequacy of modern conditions makes it necessary to revise the technologies used in the educational process, choosing from them, first of all those that

- increase the effectiveness and quality of training;
- provide motives for independent cognitive activity;
- contribute to the deepening of the interdisciplinary connections through the integration of information and subject training.

Many students note indifference to knowledge, an unwillingness to learn, and a low level of development of cognitive interests. There is a polarization of students in terms of the level of mental and cognitive development, the formation of cognitive interests and initiative. Therefore, we believe that the main task of the educator in these conditions is to find more effective forms, models, methods and conditions for learn-

ing. Thus, the problem of activation of students' activity in the process of education comes to the fore.

The activation of the cognitive activity of the trainees will correspond to the current requirements for the level of training of graduates of the university if an activity approach is taken in personal-oriented learning using interactive methods.

Interactive teaching is one of the modern directions of active social and psychological education. The analysis of theoretical literature led to the conclusion that interactive learning is a special form of organizing cognitive activity, in which all participants interact with each other, exchange information, jointly solve problems, simulate situations, evaluate the actions of others and their own behavior, immerse themselves in the real atmosphere of business cooperation to resolve the problem [1].

The essence of interactive methods is that learning is based on the psychology of human relationships and interactions and occurs in the interaction of all students and the teacher, and the processes of teaching and learning acquire a dynamic and open character. And, unlike active methods, interactive are oriented to a wider interaction of students not only and not so much with the teacher, but also with each other. All participants of the educational process exchange information, jointly solve problems, simulate situations [2]. At the same time the teacher's place in interactive classes ceases to be central, he does not give ready

knowledge, but encourages trainees to independent search. As a result, when using interactive methods, practically every trainee is involved in the process of cognition, becomes a full participant in it, gets an opportunity to understand and reflect on what he knows and thinks. That is, the teaching is supplemented by training [3].

The main advantages of interactive forms of training are:

1. Activation of cognitive and intellectual activity of students.
2. Involving students in the learning process as active participants.
3. Development of skills of analysis and critical thinking.
4. Strengthening the motivation to learn the Kazakh language.
5. Creating a favorable climate in class.
6. Development of communicative skills of students.
7. Development of skills in possession of modern technical means.
8. Formation and development of skills of independent activity and information retrieval [4].

The application of interactive teaching methods allows to solve the following tasks:

- form an interest in the subject;
- develop the independence of trainees;
- enrich the social experience of trainees by experiencing life situations;
- feel comfortable in class;
- to manifest one's individuality in the educational process

When evaluating interactive learning outcomes, the following should be taken into account:

- work in a group;
- self-assessment of the participant in the group work;
- Freedom of thought;
- Mastery of cultural forms of work;
- communication in the educational dialogue [5].

Basic methodical principles of interactive learning:

- careful selection of working terms, educational, professional vocabulary, conditional concepts;
- a comprehensive analysis of specific practical examples of managerial and professional activities, in which trainees perform various role functions;
- the maintenance by all trainees of continuous visual contact between themselves;
- active use of technical training tools, including slides, films, videos, video clips, interactive whiteboards, which illustrate the educational material;
- constant maintenance by the teacher of active intra-group interaction, removal of tension;
- operative intervention of the teacher in the course of the discussion in the event of unforeseen difficulties, and also in order to explain the new curriculum provisions for the students;
- Intensive use of individual classes (homework of a creative nature) and individual abilities in group classes;

- training in decision-making under conditions of strict regulations and the presence of an element of uncertainty of information [6].

Applying interactive forms and methods of teaching, we set ourselves a number of important educational goals:

- stimulate motivation and interest in learning the Kazakh language;
- increase the level of activity and independence of students;
- develop skills of analysis, critical thinking, interaction, communication;
- changing attitudes towards cooperation and social values;
- development and development due to activation of intellectual activity and dialogical interaction with the teacher and other participants of the educational process [7].

At the moment, we can distinguish the following forms of interactive learning: heuristic conversation; creative task; discussion; business and role-playing games; training; round table; colloquium; "Brainstorming", the method of projects. A special place in this series is the method of projects. This means of modeling various conditions of professional activity by the method of searching for new ways of doing it.

Applying interactive methods of teaching in the classroom, we are trying to achieve new opportunities, first of all, by establishing interpersonal interaction through external dialogue in the process of mastering the educational material. Indeed, between the trainees in a group, certain interpersonal relationships inevitably arise, and on how they will, the success of their learning activity largely depends. Skillful organization of interaction of trainees on the basis of educational material becomes a powerful factor of increasing the effectiveness of educational activities in general. The use of interactive forms and methods of teaching contributes to the creation of success situations, which is a powerful stimulus for activating the cognitive activity of students in foreign language classes [8].

#### List of used literature:

1. Mukhina SA, Modern innovative technologies of training - M.: GEOTAR-Media, 2008. - 360 s
2. Panina TS, Modern ways of activation of training: textbook - M.: Academy, 2008. - 176 p.
3. Dmitrieva EA, Application of interactive methods in the educational process [Electronic resource] / E.A. Dmitrieva, O.A. Tinyakov, E.N. Burdastykh // Uchenyeyapiski: e-journal of the Kursk State University. Series of Pedagogical Sciences, 2014.- No. 1 (29).- (<http://www.scientific-notes.ru/pdf/034-029.pdf>).
4. Nikishina IV, Interactive forms of methodical training. - M., 2007. - 150 p.
5. Polat ES, New pedagogical and information technologies in the education system. - M.: IC "Akademiya", 2002. c - 77 p.
6. Bepalko VP, Pedagogy and progressive learning technologies - M., 2001. - 80 p
7. Seitenova S.S. Mode of study of the Kazakh language in view of psychological factors. Life Sci J

## ФИНАНСОВАЯ КУЛЬТУРА КАК РЕЗУЛЬТАТ ФИНАНСОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

*Берзон Николай Иосифович,*

*доктор экономических наук, профессор,*

*руководитель Федерального методического центра по финансовой грамотности НИУ ВШЭ*

*Силина Светлана Николаевна*

*доктор педагогических наук, профессор, руководитель методической группы  
Федерального методического центра по финансовой грамотности НИУ ВШЭ*

[DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.22-34](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.22-34)

### АННОТАЦИЯ

В статье осуществлена постановка проблемы формирования финансовой культуры как результата финансового образования. Проведен сопоставительный анализ базовых дефиниций: финансовая грамотность и финансовая культура. Определены закономерности необходимости повышения финансовой грамотности населения страны. Представлены первые результаты работы ФМЦ НИУ ВШЭ и созданной федеральной методической сети в области повышения квалификации педагогов по программе финансовой грамотности и проведения первой межрегиональной Олимпиады школьников НИУ ВШЭ «Высшая проба» профиль «Финансовая грамотность». Показана масштабность показателей реализуемого федерального Проекта по обучению различных категорий населения страны финансовой грамотности.

Приведен сравнительный анализ результатов PISA по проверке уровня финансовой грамотности учащихся школ и сложившихся на данный момент систем финансового образования в России и за рубежом. Изучены содержательные и технологические подходы к обучению финансовой грамотности школьников. Дано авторское определение понятия финансовая культура, представлена структура и методологическая основа развития системы финансового образования и формирования финансовой культуры в России.

В работе дан авторский посыл к будущим перспективам исследования методологической базы формирования финансовой культуры. И самой сложной перспективной исследовательской задачей является моделирование самой системы (базовых элементов, структур, образовательных технологий и их взаимосвязей) финансового образования и формирования финансовой культуры в обществе. Предпринята попытка определения проблемного поля педагогического исследования в области всеобщего финансового образования.

**Ключевые слова:** финансовая грамотность, финансовая культура, система финансового образования, формирование финансовой культуры населения, обучение педагогов, олимпиада школьников по финансовой грамотности.

В своей работе мы сделали попытку актуализации проблемы трансформации финансовой грамотности населения российского общества в финансовую культуру.

Актуализация данной проблемы, на наш взгляд, связана с поиском ответов на ряд важных и принципиальных вопросов:

- не достаточно высокий уровень финансовой грамотности и финансовой культуры населения (результаты исследований уровня финансовой грамотности населения);

-разночтение авторских подходов в понятийном поле (финансовая грамотность, финансовая культура, личностные компетенции, содержательные компоненты и элементы, уровни формирования финансовой грамотности и культуры, индикаторы и показатели их определения, методики, технологии финансового образования и его результаты);

-отсутствие обоснованной методологической основы концепции формирования финансовой культуры;

-отсутствие целостной педагогической системы формирования финансовой культуры и финансового образования;

-необходимость эффективной реализации Стратегии повышения финансовой грамотности в РФ на 2017-2023 годы (от 25.09.2017 г.).

В современном российском и мировом сообществе проблема формирования финансовой культуры обуславливается стремительным ростом необходимости повышения финансовой грамотности населения. По данным НАФИ (Национального агентства финансовых исследований) 44% россиян испытывают потребность в повышении финансовой грамотности. [<https://nafii.ru>]

Поэтому на наш взгляд, стремительное развитие процесса повышения финансовой грамотности населения является закономерным, поскольку:

- происходит постоянное усложнение финансовых рынков;
- появление новых финансовых инструментов (криптовалюта, токены ICO);
- облегчается доступ населения на рынок финансовых услуг (электронный банкинг).

Достаточный уровень финансовой грамотности населения способствует:

- повышению уровня жизни и благосостояния населения;
- обеспечению уровня финансовой безопасности граждан;
- развитию экономики и сферы финансов.

Характеристика современного уровня финансовой грамотности населения страны по результатам социологических исследований, проведённых в России НАФИ:

- 70% населения считают, что их уровень финансовой грамотности является недостаточным;
- только 25% населения ведет семейный бюджет;
- 53% опрошенных указали, что испытывают трудности при выборе финансовых продуктов;
- 48% населения плохо понимают, как работает финансовый рынок;
- 39% населения не умеют распознавать признаки финансового мошенничества;
- лишь 25% населения правильно понимают соотношение между риском и доходностью;

- 20% населения считают, что незначительная задержка платежей по кредиту не страшна;

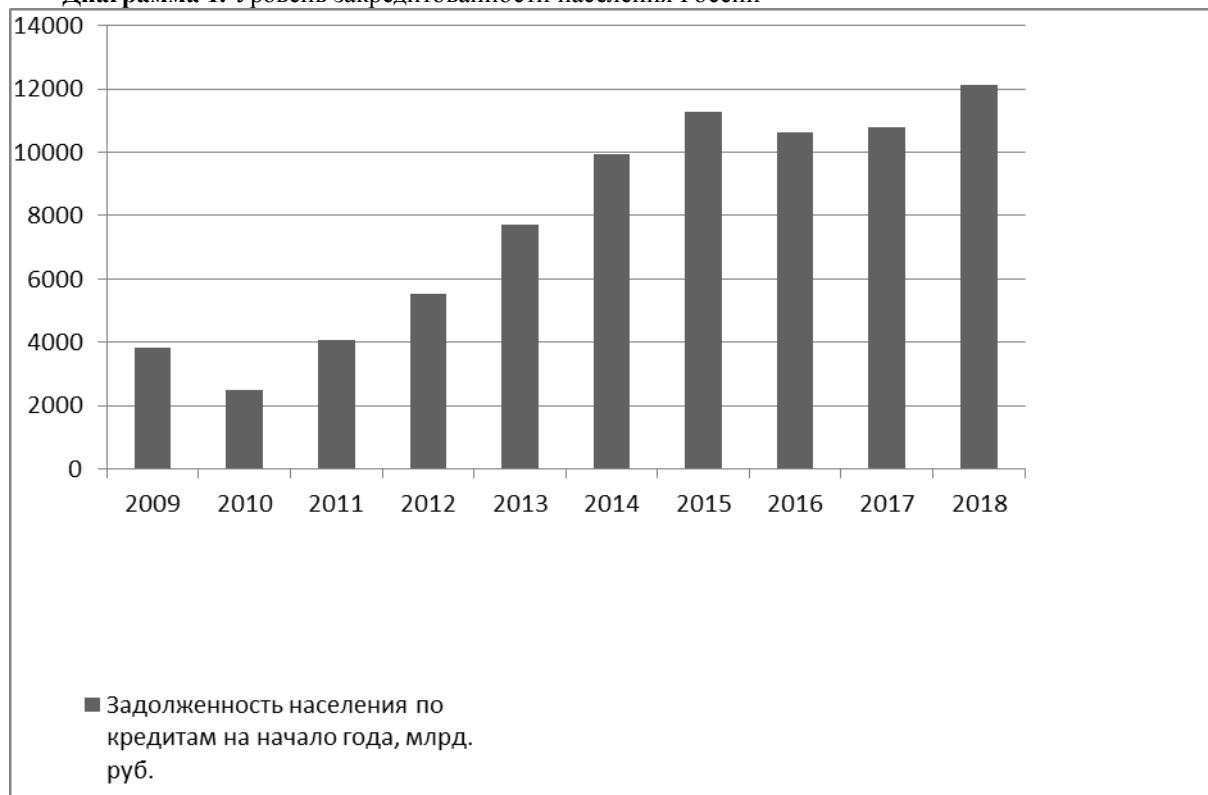
- 37% населения считают, что возвращать взятый в банке кредит необязательно в случае возникновения непредвиденных обстоятельств (потеря работы, болезнь, переезд в другой город и т.д.);

- 22% заемщиков указали, что выплаты по кредиту занимают более 30 процентов доходов, а 68 процентов из них отметили, что отдают более 50 процентов своих доходов.

[<https://nafi.ru/>]

В то же время исследователи отмечают высокий уровень закредитованности населения России (см. диаграмму 1) и доля просроченных платежей по кредитам составляет около 10%. Структура кредитов составляет: 48% - потребительские кредиты; 25% - ипотека; 14% - автокредиты; 13% - задолженность по кредитным картам. Как мы видим, преобладают потребительские кредиты, которые являются самыми дорогими.

**Диаграмма 1.** Уровень закредитованности населения России



[<https://nafi.ru/>]

В чем состоит опасность высокой закредитованности населения для российского общества и развития экономики? По мнению исследователей сферы финансовых услуг, ответ очевиден:

- все большая часть заработка уходит на обслуживание кредита.
- увеличивается доля просроченных платежей, что ведет к штрафным санкциям и

увеличивает налоговое бремя.

- автоматическое списание средств с банковской карты для уплаты процентов и погашения кредита.

- через суд банки добиваются принудительного изъятия имущества должника вплоть до того, что человек теряет квартиру.

- снижается потребительский спрос

населения.

- произведенная предприятиями продукция не находит сбыта.
- предприятия сокращают объем выпускаемой продукции.
- предприятия сокращают численность работников.
- растет безработица, снижается уровень деловой активности.
- экономика переходит в стадию кризиса.

В этой связи в нашем обществе возникает закономерный вопрос - Кто такой финансово грамотный человек?

Как мы считаем, финансово грамотный гражданин должен обладать базовыми социально-личностными компетенциями в области **финансового безопасного поведения**- это наш взгляд значит: следить за состоянием личных финансов; планировать свои доходы и расходы; жить по средствам, избегая несоразмерных доходов долгов и неплатежей по ним; иметь финансовую "подушку безопасности" для непредвиденных обстоятельств; формировать долгосрочные сбережения и вести финансовую подготовку к жизни на пенсии. рационально выбирать финансовые услуги, уметь оценивать финансовые риски; быть способным распознавать признаки финансового мошенничества; иметь представление о том, как искать и использовать необходимую финансовую информацию; знать и уметь отстаивать свои законные права как потребителя финансовых услуг; знать и выполнять свои обязанности налогоплательщика.

Необходимость повышения финансовой грамотности граждан актуальна во всем мировом сообществе и рассматривается рядом стран Европы, Америки как важнейший приоритет государственной политики.

В 2017 году Центром социально-гуманитарного образования Института стратегии развития образования РАО были опубликованы материалы о результатах исследований PISA-2015. [[www.oecd.org/edu/pisa](http://www.oecd.org/edu/pisa)]

В фокусе внимания были результаты российских 15-летних учащихся, полученные в ходе второго цикла исследования финансовой грамотности учащихся в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений, учащихся PISA (Programme for International Student Assessment). Программа осуществляется Организацией экономического сотрудничества и развития OECD (Organization for Economic Cooperation and Development).

В России исследование было проведено Центром оценки качества образования Института стратегии развития образования Российской академии образования. Всего в исследовании PISA приняли участие 1558 учащихся из 204 образовательных организаций 42 субъектов Российской Федерации.

Международное исследование PISA-2015 в области финансовой грамотности дало ответы на следующие вопросы:

-насколько 15-летние учащиеся готовы к принятию эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях, к адаптации и использованию новых глобальных постоянно усложняющихся финансовых систем?

-какие характеристики учащихся связаны с наивысшим уровнем овладения знаниями и умениями, приобретенными в школе и за ее пределами, которые необходимы учащимся для принятия финансовых решений и планирования своего будущего?

В 2015 году было впервые зафиксировано повышение результатов российских учащихся по сравнению с первым циклом исследования финансовой грамотности (2012 год). В рейтинге стран-участниц исследования Россия заняла 4 место из 15 стран, поднявшись выше среднего международного уровня и опередив в группе лидеров такие страны, как Нидерланды и Австралия.

Наиболее высокий уровень финансовой грамотности в 2015 году продемонстрировали учащиеся Китая. Эту страну в исследовании 2015 года представляли четыре провинции: Пекин, Шанхай, Цзянсу и Гуандун (в 2012 году в исследовании участвовал только Шанхай). Двумя другими лидерами оказались Бельгия (Бельгию представляли фламандские провинции) и Канада (ее представляли провинции Британская Колумбия, Манитоба, Нью-Брансуик, Ньюфаундленд и Лабрадор, Новая Шотландия, Онтарио и Остров Принца Эдуарда).

Три страны – США, Польша и Италия – вошли в группу стран, не имеющих значимых различий со средним международным результатом. Остальные шесть стран (Испания, Литва, Словацкая Республика, Чили, Перу, Бразилия) составляют группу с результатами статистически значимо ниже среднего международного балла.

Самый высокий уровень финансовой грамотности продемонстрировали 12% учащихся стран ОЭСР (было 9,7% в 2012 году) и 11% российских учащихся (в 2012 году их было всего 4,3%). Они достигли высшего, пятого уровня финансовой грамотности. Эти учащиеся способны анализировать сложные финансовые продукты, решать нестандартные финансовые проблемы.

Около 11% учащихся не достигли порогового уровня финансовой грамотности. В лучшем случае эти учащиеся способны определить самые часто встречающиеся продукты и термины, распознать разницу между потребностями и желаниями, а также способны принять простые решения в связи с повседневными расходами в ситуациях, в которых они, скорее всего, оказывались сами. [[www.oecd.org/edu/pisa](http://www.oecd.org/edu/pisa)]

Очевидно, что какие-то ситуации более знакомы 15-летним учащимся, какие-то менее. Предлагаемые в исследовании PISA ситуации не сводятся к ситуациям, встречающимся в школьных курсах. Ситуации могут быть связаны с личными, семейными вопросами (проблемами), отношениями в группах сверстников, более широким сообществом и даже с глобальным контекстом.



Предметом обсуждения ученых и практиков стали не только сами результаты сравнительного анализа, но попытка определения причины данного уровня финансовой грамотности российских школьников и прогноз возможных будущих результатов при реализации разработанных программ по формированию финансовой грамотности в системе национального образования.

По итогам обсуждения экспертами и педагогами были определены пути достижения высоких показателей качества финансовой грамотности и функциональной грамотности российских учащихся в целом. При этом справедливо указывалось на то что:

- полноценное использование возможности обучения в школе (в частности, обеспечение возможности приобрести определённые знания и понимание финансовых продуктов и отношений в сфере финансов в рамках основных образовательных программ, на основе выбора элективных курсов финансовой грамотности, подготовки исследовательских и проектных работ по вопросам финансовой грамотности и др.);

- расширение использования в учебном процессе жизненных, актуальных ситуаций финансовой жизни общества;

- обращение к накопленному опыту реализации программ формирования финансовой грамотности и трансляция наиболее успешных практик;

- подготовка на федеральном уровне методистов и переподготовка учителей по программам

финансовой грамотности, направленным на создание в стране кадрового потенциала учителей, преподавателей, методистов, администраторов образовательных организаций, обеспечивающих развитие финансовой грамотности учащихся.

[Информационный бюллетень ФМЦ по финансовой грамотности № 5 (октябрь 2017. С.26-31) <https://fmc.hse.ru/bulletin>]

Активную работу в данном направлении проводит Федеральный методический центр по финансовой грамотности системы общего и среднего профессионального образования НИУ ВШЭ, созданный в рамках Проекта Минфина РФ и Всемирного банка «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в российской федерации». Основной целью функционирования ФМЦ НИУ ВШЭ является содействие в создании кадрового потенциала учителей, методистов, администраторов образовательных организаций в области финансовой грамотности, а также эффективной инфраструктуры по поддержке их деятельности по распространению финансовой грамотности.

ФМЦ НИУ ВШЭ и региональными методическими центрами в период с августа 2016 года по декабрь 2017 года было успешно организовано массовое обучение Педагогов в которых реализовывалась программа повышения квалификации Педагогов по финансовой грамотности (см. таблица 1).

**Таблица 1.** Итоги обучения Педагогов по программе повышения квалификации по финансовой грамотности.

Регион	Плановое количество обучаемых Педагогов за весь период	Фактическое количество обученных за прошедший период (с октября 2016 г. по декабрь 2017 г.)	Процент фактического выполнения планового количества обучаемых Педагогов за весь период
г. Москва	1500	1511	101
Республика Татарстан	1500	1515	101
Архангельская область	1050	1056	101
Краснодарский край	880	1025	116
Волгоградская область	1500	1505	100
Новосибирская область	450	453	101
Калининградская область	500	500	100
Томская область	500	500	100
Ставропольский край	1000	1000	100
Саратовская область	600	600	100
Хабаровский край	400	404	101
Алтайский край	1200	1278	107
Нижегородская область	500	507	101
Ростовская область	420	420	100
Свердловская область	500	500	100
Итого	12 500	12 774	102

Данные таблицы показывают, что во всех регионах, участвующих в реализации Проекта «Содействие в создании кадрового потенциала учителей, методистов, администраторов образовательных организаций в области финансовой грамотности, а также эффективной инфраструктуры по

поддержке их деятельности по распространению финансовой грамотности», общий план обучения был выполнен на 102 %, сверх плана обучено 274 Педагога. Лидерами по результатам обучения стали два региона: Краснодарский край (116 %) и Алтайский край (107 %).

Количество обученных Педагогов за весь период обучения по уровням образования приведено в таблице 2.

**Таблица 2.** Численность обученных Педагогов за весь период обучения в разбивке по уровням образования.

Регион	Численность обученных Педагогов по категориям					
	Всего	2-4 класс, чел.	5-9 класс, чел.	10-11 класс, чел.	Детские дома и школы-интернаты, чел.	СПО, чел.
Калининградская область	500	200	199	55	11	35
Волгоградская область	1 505	457	453	444	28	123
Архангельская область	1 056	304	309	274	40	129
Томская область	500	171	227	72	10	20
Республика Татарстан	1 515	425	806	193	21	70
Краснодарский край	1 025	258	319	310	-	138
Ставропольский край	1 000	245	324	200	38	193
Саратовская область	600	133	196	183	40	48
Алтайский край	1 278	453	441	233	16	5
Москва	1 511	372	659	380	-	100
Новосибирская область	453	101	103	181	6	62
Нижегородская область	507	84	195	127	17	84
Свердловская область	500	40	90	146	115	109
Ростовская область	420	65	128	119	33	75
Хабаровский край	404	99	87	110	27	81
<b>ИТОГО</b>	<b>12 774</b>	<b>3 407</b>	<b>4 536</b>	<b>3 027</b>	<b>402</b>	<b>1 272</b>

Данная статистика показывает, что среди обученных Педагогов наибольший процент составляют:

- 35,5 % - учителя 5-9 классов;
- 26,6 % - учителя 2-4 классов;
- 23,7% - учителя 10-11 классов.

В процессе обучения Педагогами было разработано 2467 Проектов (методических разработок) по организации учебного процесса в школе, представляющие собой оригинальное описание содержания и методики преподавания финансовой грамотности (см. таблицу 3).

**Таблица 3.** Информация о количестве разработанных проектов (методических разработок) по уровням образования

Наименование региона	ВСЕГО проектов	В том числе				
		начальная школа (2-4 кл.)	основная школа (5-9 кл.)	средняя школа (10-11 кл.)	СПО	детские дома и дома интернаты
Калининградская область	100	34	30	24	7	5
Волгоградская область	273	79	124	37	29	4
Архангельская область	204	49	73	41	37	4
Томская область	119	38	61	13	6	1
Республика Татарстан	285 (14 проектов для родителей)	68	122	56	19	6
Краснодарский край	166	73	32	34	27	0
Ставропольский край	210	48	72	43	39	8
Саратовская область	120	31	54	28	4	3
Алтайский край	240	87	100	32	18	3
Москва	285	142	48	76	17	0
Хабаровский край	66	13	21	15	10	7
Новосибирская область	90	20	20	39	11	0
Нижегородская область	119	10	63	20	23	3
Свердловская область	105	5	44	36	11	9
Ростовская область	85	12	46	11	14	2
<b>ИТОГО</b>	<b>2467</b>	<b>709</b>	<b>910</b>	<b>505</b>	<b>272</b>	<b>55</b>

Анализ данных таблицы 3 показывает, что Педагогами разработан значительный массив методических разработок, нацеленных на формирование компетенций в сфере финансовой грамотности у различных категорий, обучающихся (от начальной до старшей школы и учреждений СПО).

Подавляющее большинство методических разработок посвящено таким темам, как управление личными финансами, понятие денег и формирование семейного бюджета, а также банковские услуги, налоги и финансовое мошенничество.

Наиболее сложными и неоднозначными для Педагогов оказались такие темы, как работа с фи-

нансовыми инструментами, пенсионное и социальное обеспечение, страхование.

Прогнозируемые данные о количестве учащихся школ и организаций среднего профессионального образования (СПО), а также воспитанников детских домов и школ-интернатов показывают, что из 15 субъектов Российской Федерации более чем 1000 образовательных учреждений осуществляет обучение по программам финансовой грамотности в 2017-2018 учебном году. Информация об обучении учащихся школ и организаций СПО приведена в таблице 4.

**Таблица 4.** Сводные данные об обучении учащихся школ и организаций СПО, а также воспитанников детских домов и школ-интернатов, финансовой грамотности в 2017/ 2018 учебном году<sup>16</sup>.

Регион	Численность учащихся, изучающих финансовую грамотность в 2017-2018 гг.						
	Всего	2-4 класс, чел.	5-7 класс, чел.	8-9 класс, чел.	10-11 класс, чел.	Детские дома и школы-интернаты, чел.	СПО, чел.
Калининградская область	4965	696	3091	650	408	0	120
Волгоградская область	636	305	0	166	165	0	0
Архангельская область	25683	9386	7673	5075	2222	142	1185
Томская область	5801	1016	708	760	1376	0	1941
Республика Татарстан	20703	5026	5367	5790	2789	223	1508
Краснодарский край	69806	14527	22519	0	15500	0	17260
Ставропольский край	12389	3459	2920	2678	2919	2	411
Саратовская область	15006	2364	5230	2017	2300	494	2601
Алтайский край	90845	23770	26663	11285	258	5099	23770
Москва	130409	102611	9129	8187	8941	0	1541
Новосибирская область	15270	3011	2504	3400	2305	68	3982
Нижегородская область	8524	1148	1743	1094	694	98	3747
Свердловская область	5297	458	2329	750	595	108	1057
Ростовская область	13433	1424	3470	3002	3590	270	1677
Хабаровский край	17350	6175	6317	2102	274	101	2381
<b>ИТОГО</b>	<b>436117</b>	<b>175376</b>	<b>99663</b>	<b>46956</b>	<b>44336</b>	<b>6605</b>	<b>63181</b>

<sup>16</sup> Представленная информация получена от региональных методических центров в результате их работы с региональными органами образования и образовательными организациями.

Таким образом, всего за 2017-2018 учебный год финансовой грамотности будет обучено 43 617 школьников и учащихся СПО.

В итоге можно говорить о том, что, несмотря на все трудности, с которыми столкнулись образовательные организации, процесс внедрения в практику их работы учебных программ и материалов, нацеленных на формирование компетенций, учащихся в сфере финансовой грамотности, идет достаточно успешно. Следовательно, большинство Педагогов, которые прошли обучение, смогут начать полноценный процесс внедрения учебных программ и материалов по финансовой грамотности в свою практическую деятельность. Этому также будет способствовать реализация Нацио-

**Таблица 5.** Итоги повышения квалификации по вопросам финансовой грамотности населения за 2016-2017 гг.

Категории обученных	Количественные показатели
Учителей школ, преподавателей СПО и педагогов детских домов и школ-интернатов	12774 педагогов и 120 преподавателей из 15 регионов РФ
Сельских учителей	Более 1000 учителей и 60 тьюторов в 10 регионах
Преподавателей вузов	521 преподавателей в 9 регионах
Финансовых консультантов	4000 консультантов в 13 регионах
Студентов-будущих преподавателей финансовой грамотности	4000 студентов 50 преподавателей в 10 регионах

Исходя из представленного выше статистического анализа результатов реализации различных Проектов по обучению финансовой грамотности инициированных Министерством финансов и Всемирным банком, мы можем констатировать, что Проект финансовой грамотности «пришел» в Россию в серьез и на долго. Поэтому необходимо разобраться в методологической и теоретической основах данного Проекта. В начале обратимся к зарубежному опыту.

Центром финансовых рынков научно – исследовательского института Академии бюджета и казначейства Министерства финансов РФ был глубоко изучен и проанализирован опыт развития финансового образования и повышения уровня финансовой грамотности населения многих стран мира, проанализированы наиболее интересные и эффективные программы, методики, образовательно–информационные продукты, используемые для решения этой проблемы. Финансовое образование молодежи способствует принятию грамотных решений, минимизирует риски и, тем самым,

нальной стратегии повышения финансовой грамотности 2017-2023 гг., которая предусматривает внедрение программ финансовой грамотности как отдельной дисциплины, так и как самостоятельного предмета.

Масштабность реализуемого Проекта по обучению различных категорий населения страны финансовой грамотности можно подтвердить результатами работы образовательных организаций, вузов и созданных федеральных, региональных центров по финансовой грамотности. Общий итог охвата всех категорий населения, обученных по вопросам финансовой грамотности повысивших свою квалификацию за период с 2016-2017 гг. представлен нами в таблице 5.

способно повысить финансовую безопасность молодежи. Низкий уровень финансовой грамотности и недостаточное понимание в области личных финансов может привести не только к банкротству, но и к неграмотному планированию выхода на пенсию, уязвимости к финансовым мошенничествам, чрезмерным долгам и социальным проблемам, включая депрессию и прочие личные проблемы.

[Стахович Л.В. Материалы Интернет-конференции Дети и молодежь (01.03.2010 - 04.04.2010) <https://iq.hse.ru>]

Отечественными учеными проведен сравнительный анализ систем финансового образования за рубежом, например, исследование Л.В. Стахович приведен перечень отдельных информационно-образовательных продуктов, методик и мероприятий в рамках государственных программ по финансовой грамотности в различных странах (см. таблица 6). [Стахович Л.В. Материалы Интернет-конференции Дети и молодежь (01.03.2010 - 04.04.2010) <https://iq.hse.ru>]

**Таблица 6.** Примеры отдельных информационно – образовательных продуктов, методик, мероприятий в рамках государственных программ по финансовой грамотности

программа	Основные инструменты, мероприятия и методология
В рамках программы «Understanding Money» («понимание денег») Австралия	-серия игр: PlayReal (возраст 8-10 лет), Make It Real игре (в возрасте 10-12 лет), реальная игра (в возрасте 14-16 лет), Get Real игра (в возрасте 16-18 лет); -программа «развития карьеры».
В рамках программы «Экономическая и финансовая грамотность», Австрия	- экскурсии по истории денег в Музей денег; - движение «евро автобуса».
В рамках программы «Научиться занимать деньги на ранней стадии», Голландия	- уроки в школе; - руководства для родителей; - игры для подростков.

В рамках программы «Обеспечение будущего», Голландия	- «пенсионные часы» для студентов высших учебных заведений.
В рамках программы «Mumoneyweek», Канада	- игровые развивающие шоу «Финансовый гений», «Инвестор».
В рамках программы «Финансовое образование для школьников», Италия	- тренинги школьных учителей.
В рамках программы Национального банка Польши	- игры, головоломки, загадки, мультимедийные презентации; - планы и сценарии уроков и консультаций для учителей; - электронные учебные курсы; - образовательный пакет для учителей и родителей (CD-R, учебники сценарии уроков и пр.)
В рамках программы «Финансы для всех», Франция	- викторины, глоссарий, игры, кроссворды, анаграммы, шарады; - книги для детей и родителей; - форум для учителей и родителей.
В рамках программы «Уроки для жизни», США	- руководство для учителей с планами уроков; - методики для родителей; - ролевые игры и кейсы для детей.

Как далее справедливо отмечает исследователь Л. В. Стахович: «Важной особенностью зарубежных подходов к вопросу образования в сфере личных финансов, на которой необходимо заострить внимание является то, что необходимость и способы сбережений на старость разъясняются с самых юных лет, а начало самостоятельной жизни ассоциируется с началом участия в различных пенсионных программах. Следует заметить, что, хотя социальный и экономический эффект от повышения финансовой грамотности молодого поколения проявляется постепенно, мировой опыт доказывает бесспорную необходимость осуществления этой работы и недопустимость промедления в решении указанной проблемы. Хороший уровень финансовой грамотности необходим каждому человеку не только для достижения его личных финансовых целей, но и для обеспечения жизненного цикла. Какой бы ни была конкретная цель, выигрышем от финансовой грамотности будет повышение уровня жизни и уверенность в будущем, стабильность и процветание экономики и общества в целом». [Стахович Л.В. Материалы Интернет-конференции Дети и молодежь (01.03.2010 - 04.04.2010) <https://iq.hse.ru>]

Анализируя результаты исследования Л.В. Стахович и представленные в таблице 6- зарубежные образовательные продукты, необходимо заметить, что в России в вопросах методики обучения и финансового образования активно применяется системный подход так, например, для обучения школьников создана учебно-методическая система, позволяющая обеспечить содержательное и непрерывное наполнение педагогического процесса, различными образовательными технологиями.

На данный момент российскими учеными подготовлены к применению в учебном процессе школы:

- учебно-методические комплексы (УМК) для учащихся различных возрастных групп:

- 2-4 классы

- 5-7 классы
- 8-9 классы
- УМК по вариативным модулям:
  - Пенсионное обеспечение
  - Страхование
  - Банки
- УМК по вариативным модулям по профилям 10-11 классов:
  - Математический профиль
  - Юридический профиль
  - Экономический профиль

В состав каждого из названных выше УМК включены следующие материалы: программа дисциплины; учебные материалы для учащихся; учебно-методические материалы для учителей; материалы для родителей; контрольно-измерительные материалы, которые дают возможность активно задействовать всех участников образовательного процесса.

В работе со школьниками в России применяются различные формы повышения мотивации обучения по вопросам финансовой грамотности, в том числе и предметные Олимпиады.

В 2017- 2018 учебном году в соответствии с основными направлениями Национальной Стратегии в области финансовой грамотности населения страны и с целью расширения аудитории участников и заинтересованных, впервые проведена Олимпиада школьников по профилю «Финансовая грамотность» в рамках межрегиональной Олимпиады школьников «Высшая проба», которую организует НИУ ВШЭ, с целью:

- выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности в сфере финансов, популяризация научных знаний о механизме функционирования финансовых рынков, содействие профессиональной ориентации школьников, получение навыков рационального управления личными финансами;

- привлечение внимания общественности к вопросам повышения уровня финансовой грамотности и финансовой культуры российских граждан;

- оказание поддержки популяризации изучения основ финансовой грамотности, с целью содействия повышению уровня жизни населения страны.

Инициатором проведения первой Олимпиады по финансовой грамотности являлось Министерство Финансов Российской Федерации. Организатором Олимпиады является НИУ ВШЭ «Высшая проба» и ФМЦ по финансовой грамотности, который проводит ее совместно с партнерами в регионах России. Основные результаты Олимпиады: всего зарегистрировалось на Олимпиаду-4265 участников из 85 регионов РФ,

стран СНГ и Европы, суммарно в двух этапах (очном и заочном) Олимпиады приняли участие 1526 человек.

I этап Олимпиады (заочный) школьники из 71 региона РФ и стран СНГ:

приняло участие 1297 человек, из которых:

9-10 класс - 710 человек

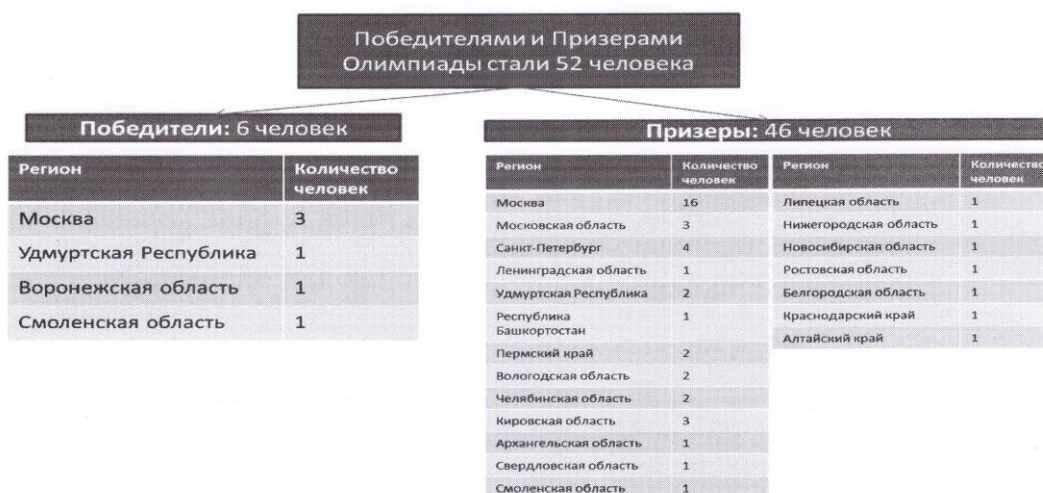
11 класс – 587 человек

II этап Олимпиады (очный) школьники из 43 регионов РФ и стран СНГ:

приняло участие 229 человек, из которых:

52 человека стали победителями и призерами Олимпиады.

На рисунке 1 представлена обширная география Победителей и Призеров Олимпиады по финансовой грамотности.



**Рисунок 1. Результаты проведения Олимпиады школьников 2017/ 2018 учебного года**

Итоги проведения первого года Олимпиады показали высокий интерес и мотивацию школьников к изучению нового предмета «Финансовая грамотность». Эксперты Министерства науки и высшего образования высоко оценили результаты первой Олимпиады по финансовой грамотности и включили ее в Перечень олимпиад школьников на 2018-2019 учебный год (второй уровень).

Результаты исследований зарубежных и отечественных практиков-финансистов, ученых доказывают, что низкий уровень финансовой культуры населения и его предпринимательской активности негативно сказываются на рынке финансовых услуг, приводит к снижению роста сбережений и инвестиций, препятствует экономическому росту страны и благосостояния населения.

В тоже время, проведенное нами исследование различных литературных источников и СМИ по проблемам финансового образования общества, определяет необходимость поиска ответа на вопрос, *что мы понимаем под финансовой культурой общества и человека? Ответ на этот вопрос позволит нам более четко определиться с понятием финансовой культуры и конечными целями финансового образования в российском обществе.*

Приведем ниже высказывания различных авторов о финансовой культуре и финансовой гра-

мотности. Например, высказывание вице-президента Совета по финансовой грамотности при Президенте США Джона Брайанта очень хорошо на наш взгляд демонстрирует важность финансовой грамотности для отдельной личности и общества: «Финансовая культура в современном развитом и быстро меняющемся мире стала еще одним жизненно необходимым элементом в системе навыков и правил поведения. Финансовая грамотность позволит человеку не зависеть от обстоятельств, от воли других людей, системы. Образованный человек сам станет выбирать те пути в жизни, которые будут для него наиболее привлекательными, создавая материальную основу для дальнейшего развития общества». [Стахович Л.В. Материалы Интернет-конференции Дети и молодежь (01.03.2010 - 04.04.2010) <https://iq.hse.ru>] В данной цитате американского чиновника мы видим синонимичное употребление понятий финансовая культура и финансовая грамотность.

В 2017 году была размещена Информация на сайте ТАСС информационное агентство России): «ЦБ России объявил о создании сайта по финансовой культуре населения. Банк России создал информационно-просветительский Интернет-ресурс [fincult.ru](http://fincult.ru), направленный на формирование финансовой грамотности населения. Сайт заработал 31

августа 2017 года и материалы сайта предназначены для широкой аудитории, которая обладает разным уровнем знаний об экономике. На сайте будут разбираться различные ситуации – от планирования личного бюджета до поиска оптимальных стратегий формирования будущей пенсии». Как мы видим, в названии сайта ЦБ РФ речь идет о финансовой культуре, а содержание информации сайта включает элементы формирования финансовой грамотности.

И так, мы можем констатировать, что многие авторы употребляют понятия *финансовая культура* и *финансовая грамотность* рядоположенно, практически как синонимы. Очень часто под *финансовой культурой* понимается *финансовая грамотность*. Возможна ли такая трактовка и употребление понятий? Наверное, да, только в том случае, пока мы не договорились о дефинициях и готовы говорить на одном языке научный понятий. Настало время конкретизации трактовок и употребления понятий, так как этого требует наука и практика. Мы понимаем, что современная концепция финансового образования начала формироваться эмпирическим путем, практиками в сфере финансов и естественно, что – интеграция научного финансового и педагогического знания складывалась стихийно и хаотично. Это нормальный процесс, в теории познания человека и общества, который возможен двумя путями от теории к практике и наоборот. Поэтому, на наш взгляд, настало время договориться о дефинициях и ученым и практикам, так как достижение результата в любой деятельности человека и развития современного общества невозможно без его конкретизации и общих подходов к пониманию, что мы развиваем и формируем в личности и в обществе в целом.

Приведем некоторые примеры трактовок понятия *финансовая грамотность*, сложившиеся в современной информационной среде.

**«Финансовая грамотность»** — это совокупность знаний, навыков и установок в сфере финансового поведения человека, ведущих к улучшению благосостояния и повышению качества жизни; степень, в которой понимаются ключевые финансовые понятия, способность и уверенность в управлении личными финансами через соответствующие краткосрочные решения и долгосрочное финансовое планирование, с учетом жизненных событий и изменений экономических условий». [[https://ru.wikipedia.org/wiki-финансовая грамотность](https://ru.wikipedia.org/wiki-финансовая_грамотность)]

Следующее понятие финансовой грамотности предложено авторами известного бизнес портала БАНКИ.РУ: **«Финансовая грамотность»** – достаточный уровень знаний и навыков в области финансов, который позволяет правильно оценивать ситуацию на рынке и принимать разумные решения и знание ключевых финансовых понятий и умение их использовать на практике дает возможность человеку грамотно управлять своими денежными средствами. То есть вести учет доходов и расходов, избегать излишней задолженности, планировать личный бюджет, создавать сбереже-

ния. А также ориентироваться в сложных продуктах, предлагаемых финансовыми институтами, и приобретать их на основе осознанного выбора. Наконец, использовать накопительные и страховые инструменты». [Информационный портал banki.ru]

В сентябре 2017 года Правительством страны была принята «Стратегия повышения финансовой грамотности в РФ на 2017-2023 годы», где дана формулировка цели повышения финансовой грамотности и понятия финансово грамотного гражданина: «Целью настоящей Стратегии является создание основ для формирования финансово грамотного поведения населения как необходимого условия повышения уровня и качества жизни граждан в том числе за счет использования финансовых продуктов и услуг надлежащего качества.

**Финансово грамотный гражданин должен как минимум:**

- следить за состоянием личных финансов;
- планировать свои доходы и расходы;
- формировать долгосрочные сбережения и финансовую "подушку безопасности" для непредвиденных обстоятельств;
- иметь представление о том, как искать и использовать необходимую финансовую информацию;
- рационально выбирать финансовые услуги;
- жить по средствам, избегая несоразмерных доходов долгов и неплатежей по ним;
- знать и уметь отстаивать свои законные права как потребителя финансовых услуг;
- быть способным распознавать признаки финансового мошенничества;
- знать о рисках на рынке финансовых услуг;
- знать и выполнять свои обязанности налогоплательщика;
- вести финансовую подготовку к жизни на пенсии.

Важной составляющей финансово грамотного поведения является способность гражданина осуществлять долгосрочное планирование личных финансов (финансов домохозяйства) на всех этапах жизненного цикла. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие взаимосвязанные задачи настоящей Стратегии:

1. Повышение охвата и качества финансового образования и информированности населения, а также обеспечение необходимой институциональной базы и методических ресурсов образовательного сообщества с учетом развития современных финансовых технологий;

2. Разработка механизмов взаимодействия государства и общества, обеспечивающих повышение финансовой грамотности населения и информированности в указанной области в том числе в части защиты прав потребителей финансовых услуг, пенсионного обеспечения и



социально ответственного поведения участников финансового рынка». [Информационно-правовой портал- Гарант.ру].

Мы считаем, что для эффективной реализации принятой Стратегии и достижения результатов необходимо в течении не только 5 лет и более формировать систему финансового образования в российском обществе.

Если с трактовкой понятия **финансовая грамотность** есть некоторая определенность, связанная с личностной финансовой компетентностью человека на различных уровнях, то с понятием финансовая культура пока нет ясности. И на этот вопрос тоже можно найти логический ответ — пока не сформирована система финансового образования и не достигнут определенный уровень финансовой грамотности населения в обществе, то рано нам еще говорить о формировании финансовой культуры, данный процесс потребует длительного времени и больших усилий со стороны государства, финансовых институтов общества по реализации государственной политики и созданию целостной системы финансового образования. Справедливости ради необходимо отметить, что на сегодняшний день были сделаны попытки дать определение финансовой культуры населения.

Например, исследователь социолог А.И. Фахитов в своей диссертационной работе попытался уточнить определение понятия: **«Финансовая культура населения»**— это совокупность традиций, норм и идей, отражающих уровень финансовой грамотности, навыки и поведение людей в области финансовых отношений, финансового планирования и распределения денежных средств, при существующем уровне развития в обществе инфраструктуры рынка, финансовых институтов и различных ценностей финансовой сферы, имеющих материальное воплощение, и целенаправленно созданных людьми». [Фатихов А.И. Финансовое поведение социальных групп населения крупного города в современном российском обществе: автореф. дис...канд. социол. наук:22.00.04. - Уфа, 2011. С.5]

Более детальный анализ понятий и содержания процесса формирования финансовой культуры нами представлен в научной статье [Силина С.Н. Ступин В.Ю. Финансовая культура: необходимость и пути формирования //Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслово-

го флота: психолого-педагогические науки №2 (36) 2016- Калининград, 2016. С.13-18].

Исходя из анализа рассмотренных нами выше трактовок и понятий, личного научного опыта, мы предлагаем следующую авторскую трактовку понятия **«Финансовая культура -это уровень развития общества и человека, отражающий совокупность основных элементов (финансовое мышление, сознание, поведение), готовность к эффективному взаимодействию с финансовыми рынками и институтами, обеспечивающих финансовое благополучие»**. После формулировки понятия возникает ряд задач по определению содержательных компонентов финансовой культуры (уровни развития, готовность к эффективному взаимодействию) и личностные компетенции (финансовое мышление, финансовые знания, финансовое сознание, финансовые установки, финансовое поведение).

Далее необходимо, на наш взгляд, описать измеримые характеристики и индикаторы **уровней сформированности финансовой культуры:**

- базовый (финансовая грамотность);
- профессиональный (финансовая компетентность);
- общекультурный (финансовая культура).

Для понимания *сущности процесса формирования финансовой культуры и построения системы финансового образования* на наш взгляд, необходимо определиться с методологической основой, включающей в себя ряд базовых концепций и подходов:

- культурологический подход;
- аксиологический подход;
- поведенческий;
- системно-деятельностный;
- лично-ориентированный.

В дальнейшем нашем исследовании, мы предлагаем определить роль и влияние каждого из названных подходов на процесс формирования финансовой культуры в обществе.

И самой сложной перспективной исследовательской задачей является моделирование системы (базовых элементов, структур, образовательных технологий и их взаимосвязей) финансового образования и формирования финансовой культуры в обществе. В данной статье мы сделали попытку построить модель системы финансового образования и формирования финансовой культуры (см. рис. 2).

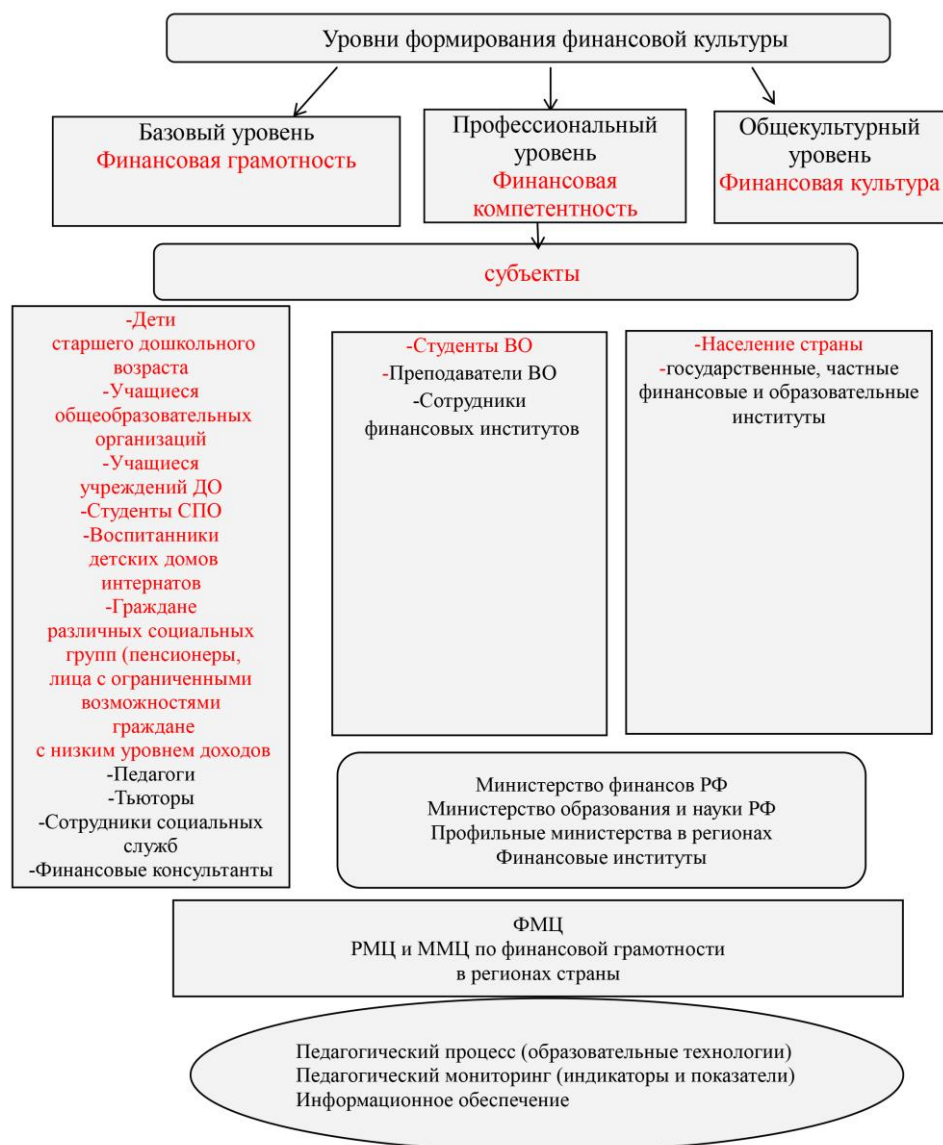


Рисунок 2. Система финансового образования и формирования финансовой культуры

Таким образом, на наш взгляд, рассматривать финансовую грамотность как социально-личностную компетенцию для жизни человека необходимо в контексте с вопросом дальнейшего формирования массовой финансовой культуры населения, как фактора долгосрочного развития и социально-экономического роста страны, т.е. постепенный переход от формирования финансовой грамотности населения к его финансовой культуре и достижению всеобщего результата финансового образования.

#### Литература

1. Информационный бюллетень ФМЦ по финансовой грамотности № 5 (октябрь 2017. С.26-31) <https://fmc.hse.ru/bulletin>
2. Стахович Л.В. Материалы Интернет-конференции Дети и молодежь (01.03.2010 - 04.04.2010) <https://iq.hse.ru>
3. Силина С.Н. Ступин В.Ю. Финансовая культура: необходимость и пути формирования //Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки №2 (36) 2016- Калининград,

2016. С.13-18

4. Фатихов А.И. Финансовое поведение социальных групп населения крупного города в современном российском обществе: автореф. дис... канд. социол. наук:22.00.04. - Уфа, 2011. С.5
5. <http://www.banki.ru>
6. <http://www.garant.ru>
7. <http://fincult.ru>
8. [https://ru.wikipedia.org/wiki-финансовая грамотность](https://ru.wikipedia.org/wiki-финансовая_грамотность)
9. <http://www.oecd.org/edu/pisa>
10. <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/launch-pisa-financial-literacy-students-2017>.
11. <http://www.centeroko.ru>- Центр оценки качества образования ИСРО РАО
12. <https://nafi.ru>
13. <http://www.financial-education.org>
14. <https://fincult.info>
15. US schools get failing grade for financial literacy education Shelly Schwartz, special to CNBC.com Published 7:58 AM ET Thu, 28 Jan 2016

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## УНИВЕРСАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОТЕРАПИИ, ОСНОВАННАЯ НА СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ, СМОДЕЛИРОВАННОЙ В РЕЗУЛЬТАТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОСОЗНАНИЯ.

*Гафарова Ольга Ниловна*

*Психолог - психотерапевт, член Международной ассоциации холистической психологии и психотерапии при ЮНЕСКО ООН. Генеральный директор психологического Ресурсного Центра "Интеграция" г. Тамбов*

[DOI 10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.34-39](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.34-39)

### АННОТАЦИЯ.

В докладе приведена структура личности, которая сложилась у автора в результате эмпирического исследования процесса осознания и анализа психологической теории о психологических явлениях и отношениях. Данные исследования показали, что феномен личности состоит из шести типовых шаблонов доминирующих стереотипов человека. А логика этапов осознания информации о них легла в основу авторской психотерапевтической модели «Технология Осознания Реальности» (ТОР – подход), на основании которой возможно создание и принятие Универсальной Модели Психотерапии.

### ABSTRACT

The report shows the structure of personality, which has developed in the author as a result of an empirical study of the process of awareness and analysis of the psychological theory of psychological phenomena and relationships. These studies have shown that the phenomenon of personality consists of six patterns of dominant stereotypes of a person. And the logic of the stages of awareness of information about them formed the basis of the author's psychotherapeutic model "Technology of Awareness of Reality" (TOP) approach, on the basis of which it is possible to create and adopt the Universal Model of Psychotherapy.

**Ключевые слова:** структура личности, стереотипы человека, процесс осознания, структура опыта, универсальная модель психотерапии, технология осознания реальности.

**Keywords:** personality structure, human stereotypes, process of awareness, structure of experience, universal model of psychotherapy, technology of awareness of reality.

Психотерапия на современном этапе своего развития пришла «к невероятному смещению и мозаичности в корпусе психотерапевтических теорий и практик, где наибольшую трудность представляет совмещение концептуальных представлений об объектах, на которые направлено психотерапевтическое воздействие» [1]. Ряд учёных уже представили свои варианты систематизации психотерапевтических школ. Это система Курильченко Н. Н., предложившая четыре оси дифференциации психотерапевтических методов (по цели, объекту, продолжительности психотерапии и объёму формирования возможностей личности) [2]; система Ковалёва С. В., создавшего форму «матрёшки» психотерапий по феноменам уровней жизни в плане последовательной смены четырех ее этапов: инструментального, интенционального, смыслового и трансцендентного [3]; система Вознюка А. В., выдвинувшего идею создания Универсальной Модели Психотерапии (далее — УМП), обращающая внимание на реакции человека на основной источник психологических проблем — стресс [4]. Но какой бы фактор не был базовым для создания УМП, он является проявлением того, что составляет феномен личности. А. А. Александров в своей работе "Интегративная психотерапия" сделал вывод, что «личностно — ориентированные системы психотерапии акцентируют своё воздействие на какую — то одну функцию личности (когнитивную, эмоциональную, поведенческую), но не могут полностью игнорировать другие» [5].

В современной психологической науке есть только единство в том, какие психологические явления и их компоненты составляют личность, но отсутствует восприятие целостной картины психической реальности, которая проявлена на всех уровнях — от биологического до духовного [6]. Существуют только различные теоретические схемы о составляющих личности. В. Н. Мясичев в своё время эмпирически доказал, что отношение, как функция сознания и личности, является центральным компонентом, создающим целостность личности, и поставил вопрос о выявлении всей её структуры [7]. Интегративная психология в лице В. В. Козлова, предложившая периодизацию когнитивных процессов в сознании [6], на наш взгляд, ближе всего подвела психотерапию к созданию УМП, потому что только по осознаваемым факторам можно судить о личности. Поэтому ещё в мае 2009 г. наш психологический центр ООО "РЦ "Интеграция" г.Тамбова (далее «Центр») выдвинул гипотезу, что последовательность когнитивного процесса осознания позволит проявить какую информацию и в каком порядке человек фиксирует в сознании, опускаясь в глубины своей личности.

Мы поставили цель выявить структуру процесса осознания, чтобы вести психотерапию клиентов по оптимально короткому и универсальному пути, независимо от вида психотерапевтического метода, ведь сокращение сроков психотерапевтического курса – объективное требование наших клиентов. Тогда мы и представить себе не могли,

что получим не только понимание оптимального алгоритма осознания, но и видение структуры сознания и структуры личности в логической взаимосвязи с уровнями информации в сознании человека.

Так как настоящая статья посвящена УМП, на основе структуры личности, мы опустим далее информацию о выявленной нами структуре сознания, кратко описав только уровни информации в сознании и последовательность, этапы, процесса осознания, чтобы была понятна взаимосвязь и логика упорядочивания психологических явлений в иерархии информационных уровней сознания.

Всего в исследовании за три года приняло участие 60 человек в возрасте от 25 до 45 лет — это мужчины и женщины активного работоспособного возраста, имеющих паническое расстройство по критериям МКБ – 10. Часть из них проходили параллельно медикаментозное лечение, назначенное врачами — психиатрами Тамбовского областного психоневрологического диспансера, врачами — неврологами различных городских поликлиник. Другая часть клиентов направлялась уже нами к данным врачам. Приходилось затрачивать 1 — 2 консультации на когнитивно — поведенческую и эмоционально — рациональную психотерапию, чтобы мотивировать клиентов на врачебное сопровождение и медикаментозное лечение, чтобы сложился комплексный подход к преодолению данного расстройства. Так мы получили опыт совмещения медицинской помощи и немедицинской психотерапии в один лечебно — психотерапевтический курс. Когда наши клиенты, в процессе курса, наблюдали улучшения своего состояния — хотели бросить пить таблетки, мы объясняли им, что резко отменять назначенные препараты нельзя (это нежелательный стресс для организма), рекомендовали им попросить своего лечащего врача назначить другую схему их употребления. Так постепенно больные отказывались от медикаментозного лечения в результате объективных показателей здоровья. По завершении консультационного психотерапевтического курса в нашем Центре, клиенты давали нам письменный отзыв о субъективной оценке внутреннего состояния и улучшение качества жизни. По пришествию шести и двенадцати месяцев мы связывались с пациентами и опрашивали их на предмет рецидивов панических расстройств и обращений ещё к кому — либо за психологической и врачебной помощью вследствие их повторений. Таким образом мы отслеживали устойчивость результата прове-

дённного комплексного лечебно — психотерапевтического курса (далее — «курс»).

Основными методами исследования были эксперименты, их индуктивный и сравнительный анализ полученной информации, а так же теоретический анализ психологической научной литературы в области изучения сознания и процесса осознания, теории личности в различных психологических школах, а именно, в психоанализе З. Фрейда, в гуманистической психологии А. Маслоу, А. Адлера, К. Хорни, К. Роджерса, Д. Уотсона, личность в психологии отношений В. М. Мясищева, Е. Вурне.

В первом этапе исследования клиентам предлагалось мысленно представить симптом как некую одежду на себе, затем как будто снять её руками и описать, от чего диссоциировались и что осталось во внутренней реальности. Так мы вели клиента по уровням психологических состояний до эффекта пустоты, когда ему уже осознавать было нечего. Рассуждения клиентов записывались, и по ним мы определяли, на каком мета — уровне что становится объектом внимания человека. Периодически мы проводили сопоставление показаний и сначала пришли к дифференциации видов информации, определив их как уровни информации в сознании. Это:

- 1) фактический (о фактах);
- 2) процессуальный (о динамике переживаний и личных стратегиях поведения);
- 3) идеологический (о решениях и убеждениях);
- 4) сенсорно — чувственный (об эмоциях и чувствах);
- 5) аутентичный (об интерпретации опыта);
- 6) консолидированный (о мировоззрении и нравственной ориентации) [8].

Данная дифференциация показала, что в каждом уровне информации имеются свои доминантные объекты внимания. И мы стали вести психологическую диагностику по уровням информации. Это стало вторым этапом исследования, сентябрь 2010 г. — июнь 2012 г., в ходе которого выяснилось, что испытуемые быстрее и лучше осознавали причинно — следственные связи своих проблем в логическом порядке характерных доминирующих привычек. Их мы назвали «шаблоны личности». Это комплекс стереотипов, который и входит в определённый шаблон, т. е. форму проявления определённого психологического явления. Шаблоны личности структурировались по принципу матрёшки: один в другом [9].

Таблица 1.

Систематизация уровней информации, шаблонов личности и психологических явлений.

Уровни информации		Осознаваемые стереотипы	Шаблоны личности. Психологические явления
1	<b>Симптоматический</b>	Как себя чувствую (физическое состояние)	<b>Физический:</b> симптомы, как результаты психической деятельности
2	<b>Процессуальный</b>	Как поступаю (поведенческие стратегии)	<b>Поведенческий:</b> психологические процессы в форме психологических защит
3	<b>Идеологический</b>	Как думаю (рассуждения)	<b>Логический:</b> психологические состояния и принимаемые решения в них
4	<b>Сенсорно – чувственный</b>	Как реагирую (эмоции и чувства)	<b>Чувственный:</b> свойства психики и потребности личности
5	<b>Аутентичный</b>	Как вижу (система взглядов)	<b>Социокультурный:</b> психологические образования
6	<b>Консолидированный</b>	Как прихожу к выводам (предубеждения и тенденции – «дух времени»)	<b>Нравственно – временной:</b> психологические феномены (душа, сознание, совесть, и т.п.)

Рассмотрев психологию отношений В. Н. Мясищева [7], мы увидели, что типы отношений в его теории личности логически структурируются по, так называемой нами, «матрешке шаблонов» личности. Получились следующие категории отношений:

Таблица 2.

"Лестница этапов осознания" и категории отношений в феномене личности.

Шаблоны личности	Взаимоотношения по Мясищеву						
1	Физический	1. Я и Я: отношение к себе и к личной реакции на триггер					
2	Поведенческий	2. Я и Другой: отношение к другому					
3	Логический	3. Я и Контекст: предмет общения					
4	Чувственный	4. Я и Система: семья, род, коллектив					
5	Социокультурный	5. Я и Социум (сообщество)					
6	Нравственно – временной	6. Я и Мир					
Этапы осознания и консультирования по TOP – подходу	1. Симптом	2. Стратегия	3. Состояние	4. Необходимость	5. Истоки	6. Разрешение/ Запрет	
Опорные вопросы исследования и этапов	Что есть?	Что делал(а)?	Зачем?	Ради чего?	Из – за чего?	К чему? И что тогда?	

Последовательность этапов осознания и определённая нами структура личности, как «матрешка шаблонов», дала пошаговое понимание всей причинно — следственной цепочки формирования

психологической проблемы и чёткое видение, когда и какому методу психотерапии стоит отдать предпочтение, осознавая, с каким компонентом психики и типом отношений мы работаем в кон-

кретном шаблоне личности в определённом этапе. Данную психотерапевтическую модель мы назвали «Технология Осознания Реальности» (ТОР — подход). В результате проверки эффективности работы по алгоритму ТОР — подхода третий этап исследования, май 2012 г. — июнь 2015 г., срок курса по преодолению панических атак и состояния фрустрации от них сократился по среднестатистическому показателю на 35%, в среднем с 38 консультаций в контрольной группе, до 13 консультаций в ТОР — группе.

Но главный потенциал консультационной матрицы ТОР — подхода в том, что:

1) психотерапевт может оставаться в рамках своего метода и вести психосессию и курс в целом, чётко видя к какому шаблону личности он переходит в конкретном этапе консультирования (это становится понятным по типу информации, которую озвучивает пациент/клиент);

2) по ней может вести многоуровневую психотерапию один специалист (зависит от многогранности его профессионализма), определяясь в

каждом этапе какой психотерапевтический метод стоит применить в конкретном этапе психосессии (этапе осознания) к конкретному шаблону личности;

3) может с одним пациентом работать и бригада специалистов, передавая от этапа к этапу пациента тому специалисту, профилирующий метод, которого лучше всего резонирует шаблону личности клиента, с которым необходимо провести работу. Это очень удобно для медицинской (клинической) психотерапии, где с одним пациентом может работать бригада врачей-психотерапевтов и психиатров.

Поэтому имеет смысл апробировать данную систему консультирования в условиях медучреждений, где психотерапия ограничена временными рамками стационарного лечебного курса. ТОР — подход интегрирует краткосрочную психотерапию с её акцентом работы на преодоление симптома и долгосрочную — с её акцентом работы на преобразование качеств личности в единую систему.

Таблица 3.

Универсальная Модель Психотерапии на основе структуры личности и этапов когнитивного процесса осознания (осознания шаблонов личности и стереотипов в отношениях. Она же - консультационная модель ТОР-подхода.

Структурные характеристики	Шаблоны личности/ уровни информации в сознании		Вид психотерапевтических школ и/или методов					
	Познавательный компонент	6	Нравственно-временной/ Консолидированный	Экзистенциальная терапия и духовно-ориентированные терапии и практики Интегративный подход				
5		Социокультурный/ Аутентичный	Психоанализ К. Юнга и Социально-ориентированные терапии					
Эмоциональный компонент	4	Чувственный/ Сенсорно – чувственный	Все виды системной и эмоционально-рациональной терапии ЛОП-терапия					
	3	Логический/ Идеологический	Транзактный анализ и все виды когнитивной терапии					
Волевой компонент	2	Поведенческий/ Процессуальный	Поведенческая терапия/ Бихевиаральный подход Гештальт-подход					
	1	Физический/ Симптоматический	Телесно-ориентированные методы различных терапий					
Этапы осознания/этапы консультирования			1. Симптом	2. Стратегия	3. Состояние	4. Необходимость	5. Истоки	6. Разрешение/ Запрет
Осознание стереотипов в отношениях			Я и Я	Я и Другой	Я и Контекст	Я и Система	Я и Социум	Я и Мир
Сущностные характеристики по Мясищеву			Активность		Избирательность		Сознательность	Целостность

В случае успешной апробации, создание и принятие всем психотерапевтическим сообществом Универсальной Модели Психотерапии может быть более чем возможным, а ТОР-подход, надеемся, будет четвёртой ступенью к её созданию.

#### Список литературы:

1. Воробьева Л.И. Интеграция психотерапии — возможно ли это? // Труды по психологическому консультированию и психотерапии. Специализированное научно — аналитическое издание.

Москва. МГППУ. Издатель: Издательство «Институт психологии РАН», 2005, № 2005, — 245 с.

2. Курильченко Н.Н. К вопросу профессиональной идентификации практического психолога, психотерапевта в вузе. Электронный ресурс: <http://psychology.net.ru/articles/content/1180647215.html>

3. Ковалёв С.В. Матрёшка психотерапий и уровней жизни. Электронный ресурс: <https://psy-in.ru/articles/kontseptsiya-urovnej-psihoterapii-i-integralnoe-nejroprogrammirovanie>

4. Вознюк А.В. Универсальная модель психотерапии: монография. Житомир, 2017, 145 с.
5. Александров А.А. Интегративная психотерапия. — СПб.: Питер, 2009, — 352 с.
6. Козлов В.В. Сознание как предмет интегративной психологии. Седьмая волна психологии. Вып.7. Ярославль, МАПН, ЯрГУ, 2010 — 3 — 18 с.
7. Мясищев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности // Психология

личности: тексты / Под ред., А.А. Пузыря, — М., 1982, — 35 — 38 с.

8. Гафарова О.Н. Технология осознания реальности — подход психологического консультирования// Психолог, 2015. № 4, — 317 — 356 с.

9. Гафарова О.Н. «Метеозависимость». Сборник трудов «VII Международная научно — практическая конференция «Психология человека в условиях здоровья и болезни» Тамбов, 07 июня 2017 г. Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, — 254 с.

## ФЕНОМЕН «ДРУЖБА» КАК ФОРМА МЕЖЛИЧНОСТНОЙ АТТРАКЦИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

*Карбина Ольга Петровна,*

*Кандидат филол.наук,*

*доцент кафедры ЕиГН*

*Филиал Южного федерального университета, г.Геленджик*

*Евченко Игорь Владимирович*

*Студент филиала ЮФУ, г. Геленджик*

### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению одной из форм аттракции - дружбы, её специфических черт и роли в межличностном общении. Представлены и проанализированы практические результаты опроса, проведенного среди молодежи и подростков города-курорта Геленджик, с целью выявления механизмов образования различных эмоциональных отношений и содействия качественному общению в молодежной среде.

### ABSTRACT

The article is devoted to the studying of one of the forms of attraction – friendship and its specific features and role in the interpersonal communication. It represents and analyzes the practical results of the survey among the young people and teenagers in the resort town of Gelendzhik carried out in order to define the mechanisms of formation of different emotional relations and assistance to the qualitative communication among the young people.

**Ключевые слова:** аттракция, аффилиация, виртуальное общение, молодежная среда.

**Key words:** attraction, affiliation, virtual communication, youth

Современная молодежь качественно отличается от поколения своих родителей по форме построения межличностных отношений, в которых общение все чаще осуществляется виртуально.

Анализ общения, как сложного, многостороннего процесса, показывает, что конкретные формы данного феномена могут быть различными, но естественное представление о человеческом общении связано с пониманием его структуры как единства трех сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной [1]. Важно, на наш взгляд, понимание того факта, что, если виртуальная форма общения предусматривает обмен информацией (коммуникативная сторона) и даже организацию взаимодействия (интерактивная сторона), то процесс *восприятия* и познания друг друга партнерами по общению (перцептивная сторона) уходит на задний план, то есть, виртуально не реализуется в полной мере.

Особый круг проблем межличностного восприятия, по мнению Г.М. Андреевой, возникает в связи с включением в этот процесс специфических эмоциональных регуляторов. «Люди не просто воспринимают друг друга, но также и формируют отношение к воспринимаемому партнеру по общению. На основе сделанных оценок рождается

разнообразная гамма чувств — от неприятия того или иного человека до симпатии, даже любви к нему» [1, 103].

Молодежная среда, на наш взгляд, является той социальной группой, для которой чувственное восприятие и познание друг друга в процессе эмоционально-окрашенного общения являются первостепенными, и трудности их реализации часто приводят к внутриличностным и межличностным конфликтам.

*Актуальность* и практическая значимость поставленной проблемы обусловили выбор темы нашего исследования, *целью* которого является изучение аттракции - механизмов образования различных эмоциональных отношений к воспринимаемому человеку.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

1. рассмотреть сущность понятия «Аттракция» в социальной психологии;
2. выявить специфические черты одной из форм межличностной аттракции – дружбы;
3. проанализировать результаты социологического опроса, проведенного среди молодежи в городе-курорте Геленджик.

*Объект исследования* – феномен «Дружба» как форма межличностной аттракции - категории социальной психологии. *Предмет исследования* – специфика и роль дружбы в молодежной среде.

Этот возрастной сегмент был выбран в силу того обстоятельства, что именно молодые люди наиболее подвержены аффилиации - потребности в общении, в эмоциональных контактах, дружбе, любви. Аффилиация (от англ. *affiliation* – соединение, связь) формируется еще в детстве, в отношениях с родителями и сверстниками, зависит от стиля воспитания и проявляется в стремлении быть в обществе других людей, взаимодействовать с окружающими, оказывать кому-либо помощь и поддержку и принимать их от него [2].

Непосредственная связь аффилиации и аттракции доказана на практике путем опросов общественного мнения, проводившихся среди старшеклассников и студентов, начиная с 40-50 гг.. Результаты показали, что наибольшую озабоченность молодые люди проявляли в связи с тем, как на них будут реагировать другие, а их самым заветным желанием было понравиться еще больше, то есть, сформировать в свой адрес максимальную аттракцию.

Аттракция (лат. *attrahere* - привлекать, притягивать) – это понятие, обозначающее в Кратком словаре психологических терминов возникновение при восприятии человека человеком привлекательности одного из них для другого [8]. Н.И.Конюхов определяет аттракцию как «взаимное эмоциональное тяготение, влечение людей друг к другу, проявляемое в чувствах симпатии дружбы, любви и т. п.» [6]. Межличностная аттракция, по М.Кордуэллу, есть «изучение процессов и факторов, участвующих в формировании взаимного влечения. Термин относится к различным видам аттракции, включая дружбу, половое влечение и романтическую любовь» [7]. Л.Я.Гозман считает, что аттракцию можно рассматривать как особый вид социальной установки на другого человека, в котором преобладает эмоциональный компонент [4], когда этот «другой» оценивается преимущественно в категориях, собственных аффективных оценкам.

В социальной психологии под аттракцией понимают целую область исследований, связанных с выявлением механизмов образования различных эмоциональных отношений к воспринимаемому человеку. Аттракция — это и процесс формирования привлекательности какого-то человека для воспринимающего, и продукт этого процесса, т.е. некоторое качество отношения [1,3].

Следует отметить, что феномен межличностной аттракции мало исследован в социальной психологии, и удовлетворительная теория аттракции, по мнению Г.М.Андреевой, еще не создана. Долгое время считалось, что сфера изучения таких феноменов, как дружба, симпатия, любовь, не может быть областью научного анализа, скорее, это область искусства, литературы и т.д. [1]. Но в контексте общения индивидов в группе открывается широкая перспектива исследования

аттракции как процесса возникновения положительного эмоционального отношения при восприятии другого человека.

Принято выделять три уровня или три различных ступени развития аттракции - симпатию, дружбу, любовь.

Дружба всегда считалась высшей нравственной ценностью, а признание её подлинности - редким явлением, относящимся, как правило, к прошлому. Дружеские отношения или дружба - это наиболее тесные личные взаимоотношения между людьми, основанные на глубокой личной привязанности и симпатии, на единстве взглядов и интересов по существенным жизненным вопросам. Чувства и переживания, складывающиеся в дружбе в повседневной жизни, реальные личные отношения, - объект изучения многих наук, но ключевая роль принадлежит психологии личности и психологии общения.

Как форма межличностной аттракции дружба имеет несколько значений, свойств, видов и типов. Еще Аристотель, пытался дать определения различным типам дружбы, выделяя, главным, образом дружбу, основанную на интересе, и дружбу благородную, которая одна только и заслуживает права считаться настоящей.

Так в Древней Греции отношения, связывающие двух деловых людей, воспринимались не как дружба, а как заинтересованность в успехе общего дела. Тогда дружба между политическими деятелями тоже часто рассматривалась как способ достижения успеха в политике [5]. Этот вид дружбы имеет значение *функциональных отношений*, свойственное профессиональным взаимоотношениям и отношениям между соседями. Близка к ней по значению *дружба – коллективная солидарность*, по принципу: «если не враг, то друг». Различают также *дружбу – знакомство*, где большинство людей, которых мы считаем своими друзьями, всего лишь наши знакомые, Дружба в значении *«симпатия и дружеское»*, предполагает общение с людьми, которые нам приятны. Но, к сожалению, такие эмоциональные связи могут оказаться поверхностными и непродолжительными.

Помимо перечисленных видов в дружбе выделяют три типа. В зависимости от возрастной категории существует детская, юношеская (дружба молодых людей) и взрослая дружба. Поскольку юность и молодость это периоды наиболее интенсивного и эмоционального общения со сверстниками и потребности в понимании другого и себя, то и дружба молодых – наиболее ярко выраженная форма аттракции, интересная для исследования.

Одной из главных неосознаваемых функций дружбы молодых является поддержание самоуважения. Дружба иногда выступает и как своеобразная форма психотерапии, позволяя молодым выразить переполняющие их чувства и найти подтверждение того, что кто-то разделяет их сомнения, надежды и тревоги. Такая дружба очень эмоциональна. Нуждаясь в сильных эмоциональных привязанностях, молодые люди подчас не замечают



реальных свойств партнера. При всей их исключительности дружеские отношения в подобных случаях обычно кратковременны.

С учетом этих особенностей дружбы молодых был подготовлен материал для социологического опроса, в котором принял участие 101 молодой человек в возрасте до 30 лет, из них 42 мужчины, 59 женщин. Респондентам были заданы следующие вопросы:

1. Каким должен быть настоящий друг?

2. Сколько времени нужно, чтобы узнать человека как друга?

3. Есть ли дружба между мужчиной и женщиной?

На вопрос «Каким должен быть настоящий друг?», самыми частыми ответами были: верный, преданный, честный (рис. 1). Большинство предпочитают верность, как ведущее качество в дружбе. Поскольку одним из важнейших факторов аттракции является *фактор сходства*, то молодым людям присуща необходимость в подтверждении в другом собственной «Я-презентации», то есть, «Хочу верного друга, такого, как я сам!»

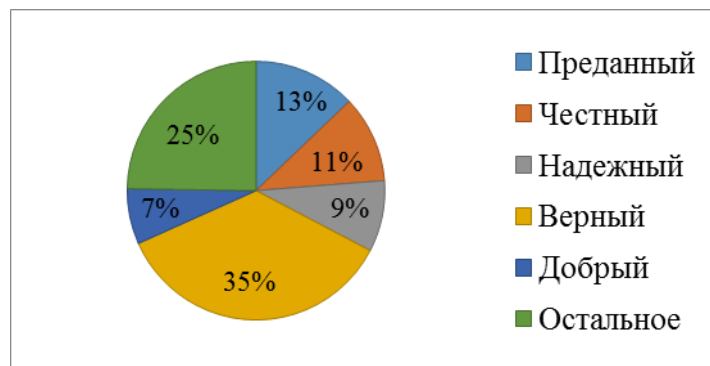


Рисунок 1. Каким должен быть настоящий друг?

Прочность дружбы зависит от общности целей, интересов, идеалов, намерений. В числе показательных характеристик дружбы многие называют наличие определенных норм и правил, таких как добровольная помощь, уважение к личной жизни друга, конфиденциальности, защита интересов другого даже тогда, когда он отсутствует, а также запрет критиковать друг друга в присутствии других людей.

Вопрос о времени, которое нужно для того, чтобы узнать человека как друга, позволил нам

получить следующие ответы: 31% респондентов требуется вся жизнь, 10% - нужен 1 год, 10% – 1 день, а вот 12% – всего несколько секунд (рис.2). Из результатов опроса видно, что довольно много людей легко принимают в друзья малознакомых. В молодости дружба занимает привилегированное, даже монопольное положение в системе личных отношений и привязанностей. Этим она отличается от дружбы взрослых, у которых с появлением новых привязанностей дружба постепенно утрачивает свое ведущее положение.

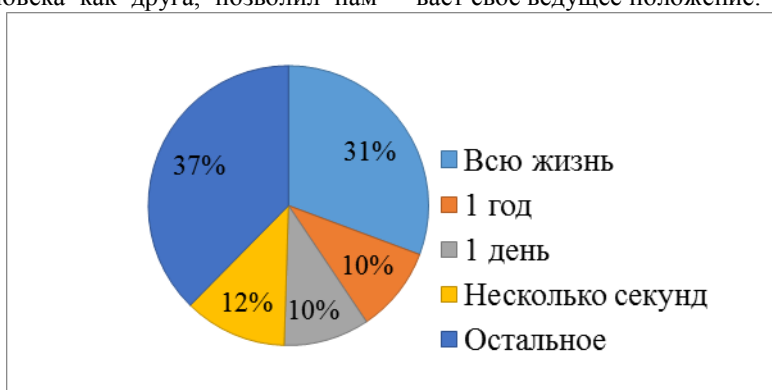


Рисунок 2. Сколько времени нужно, чтобы узнать человека как друга?

Психологическое отличие дружбы взрослых состоит также в том, что завершилось формирования самосознания, расширилась и одновременно дифференцировалась сфера общения и деятельности, и появились новые интимные привязанности [5]. Вопрос о возможности существования дружбы между мужчиной и женщиной вызвал наибольший интерес опрашиваемых, и разделил респондентов

на 2 группы: 65% ответили положительно, 35% – отрицательно (рис. 3). При этом среди верящих в дружбы в с противоположным полом более половины составляли девушки. На наш взгляд, этот гендерный фактор составляет перспективу нового исследования.

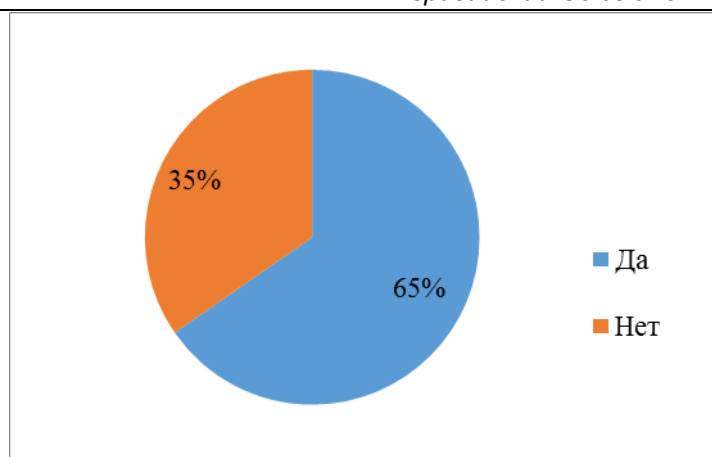


Рисунок 3. Есть ли дружба между женщиной и мужчиной?

Следует отметить, что соотношение дружбы и любви представляет в молодости сложную проблему. С одной стороны, эти отношения кажутся более или менее альтернативными. Появление любимой девушки снижает эмоциональный накал дружбы, друг/подруга становится скорее добрым товарищем. С другой стороны, любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, она как бы включает в себя дружбу. В таком случае имеет место ревность, критическое отношение к другим контактам бывшего друга, за которыми, как правило, следует разрыв дружбы и, может возникнуть враждебность - явление противоположное дружбе как форме межличностной аттракции.

Итак, на основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что для большинства молодёжи дружба является неотъемлемой частью жизни и ценится довольно высоко. Близость и эмоциональность, связанные с избирательностью и исключительностью дружбы, обуславливают такие ее критерии, как бескорыстие, преданность и верность, требовательность и принципиальность, искренность и доверие. Дружба, как специфическая форма межличностной аттракции, является её наиболее устойчивым образованием, поскольку включает в себя первый уровень - симпатию и является составной частью настоящей любви, третьего уровня аттракции.

#### Список литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2001. –384 стр.

2. Аффiliation. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с., ил. URL: <https://studfiles.net/preview/5360822/page:5/> (дата обращения: 21.10.2018).

3. Глоссарий по политической психологии. М.: РУДН, 2003 г. URL: <https://vocabulary.ru/termin/mezhlichnostnaja-attrakcija.html> (дата обращения: 21.10.2018).

4. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений. / Гозман Л.Я. М., 1987. – 166 с. (цит. по Андреева Г.М.)

5. Дружба как высшая нравственная ценность. URL: <http://works.doklad.ru/view/4TSxNb8-RNA/all.html> (дата обращения: 21.10.2018).

6. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. 1992 г. URL: <https://vocabulary.ru/termin/mezhlichnostnaja-attrakcija.html> (дата обращения: 21.10.2018).

7. М. Кордуэлл Психология от А до Я: Словарь-справочник. 2000 г. URL: <https://vocabulary.ru/termin/mezhlichnostnaja-attrakcija.html> (дата обращения: 21.10.2018).

8. Краткий словарь психологических терминов. URL: <https://vocabulary.ru/termin/mezhlichnostnaja-attrakcija.html> (дата обращения: 21.10.2018).

*Кустова В.В.,  
доцент кафедры ФисГН ИрГУПС  
Кислинская Ю.В.  
УПн.1-17-1(И,О)*

## FEATURES OF STRONG-WILLED QUALITIES OF STUDENTS OF TRANSPORT UNIVERSITY

В статье раскрыты особенности волевых качеств студентов транспортного вуза и определена зависимость уровня развития волевых качеств обучающихся от их склонности к самоконтролю или к саморегуляции. Выявлены некоторые гендерные особенности волевых качеств студентов инженерных и гуманитарных специальностей.

The article reveals the features of volitional qualities of students of transport University and the dependence of the level of development of volitional qualities of students on their propensity to self-control or self-regulation. Some gender features of volitional qualities of students of engineering and Humanities are revealed. Keywords: psychological syndrome, emotional burnout, stress reaction, emotional and moral disorientation, reduction of professional duties

**Ключевые слова:** воля, волевые качества, гендерные особенности, самоконтроль, саморегуляция

**Keywords:** will, volitional qualities, gender features, self-control, self-regulation

Успешность личности в любой профессиональной деятельности зависит от развития его волевых качеств. Воля человека характеризуется произвольностью действий, которые осуществляются под контролем сознания и требуют со стороны человека определенных усилий. Актуальность исследования обуславливается сложностью и напряженностью будущей профессиональной деятельностью студентов транспортного вуза. Развитые волевые качества в студенческом возрасте обеспечат более легкую адаптацию личности в профессиональном деле.

Цель нашего исследования – выявить особенности волевых качеств студентов транспортного вуза.

Анализ психологической литературы позволил нам определить исследователей, которые изучали волевые качества личности: Д. Д. Барабанов [1], Л. С. Выготский [2], Е. П. Ильин [3], А. Ц. Пунни [4], С. Л. Рубинштейн [5], В. И. Селиванов [6].

Л. С. Выготский считал, что воля – высшая психическая функция, которая формируется прижизненно в результате усвоения культурно-исторического опыта в процессе взаимодействия ребенка и взрослого [2]. За основу мы взяли определение С. Л. Рубинштейна, который установил, что воля – сознательная регуляция субъектом своей деятельности и поведения, обеспечивающая преодоление трудностей при достижении цели. [5]

Волевые качества – свойства личности, которые проявляются в конкретных ситуациях, обусловленных характером преодолеваемой трудности. К основным волевым качествам большинство авторов относят спокойствие, целеустремленность, терпеливость, дисциплинированность, инициативность, выдержку, обязательность, выносливость, принципиальность, упорство, смелость, энергичность, самостоятельность, ответственность, деловитость, решительность, настойчивость, организованность, уверенность в себе.

В. И. Селиванов, определяет следующие качества [6].

1) стратегическая целеустремленность, как собой умение человека во всей своей жизни руководствоваться определенными идеалами и принципами.

2) оперативная целеустремленность — это умение ставить ясные цели для отдельных действий и не отклоняться от этих целей в процессе исполнения.

3) инициативность — это способность и умение человека по собственной почину предпринимать действия и совершать поступки.

4) самостоятельность — это умение без посторонней помощи выполнять действия.

5) настойчивость — это целесообразное упорство, необходимое условие для решения поставленной задачи.

6) выдержка — это способность и умение сознательно затормаживать импульсы, мешающие осуществлению цели. Это способность в любой ситуации владеть собой, контролировать свое поведение. Является основой для дисциплинированности, организованности, самостоятельности, мужества.

7) решительность — это умение человека без колебаний принимать обдуманные решения и последовательно проводить их в жизнь.

8) смелость проявляется тогда, когда принятие решения и приведение его в исполнение сопряжены с определенным риском для личности.

9) организованность – это умение человека планировать свои действия и поступки, умение руководствоваться этими планами в деятельности, в поведении.

10) дисциплинированность — способность и умение подчинять свое поведение нормам общественной морали и правилам общежития.

11) деловитость выражается в исполнении действий, в умении доводить начатое дело до успешного конца, невзирая на трудности.

Все вышеперечисленные качества, по мнению В. И. Селиванова, формируются в деятельности, но качества развиты неравномерно и могут обла-

дать разной степенью устойчивости: «показателем устойчивости свойства является как длительность напряжения волевого усилия, так и количество попыток, направленных для преодоления определенной трудности» [6].

К сложным, т. е. морально-волевым качествам, Е. П. Ильин относит: самостоятельность, инициативность, старательность, энергичность, героизм. [3].

Нам близка позиция И. П. Ильина, который волевые качества разделил на две группы. В первой группе такие качества, как целеустремленность, упорство, настойчивость. Во второй группе качества на самообладание личности.\* целеустремленность; терпеливость, выдержка, смелость, решительность [3].

Рассмотрим студенческий возраст. По периодизации Э. Эриксона, студенческий возраст приходится на два возрастных периода: период поздней юности (младшие курсы) юность продолжается примерно до 19 лет и периода ранней зрелости, где началом служит возраст 20 лет (старшие курсы). [7]. Таким образом, Д.Д. Барабанов [1] прав, когда выявил, что студенческий возраст находится на стыке приходится двух возрастных этапа.

Для выявления особенностей волевых качеств у студентов транспортного вуза, нами было проведено экспериментальное исследование на базе Иркутского университета путей сообщения. В исследовании приняло участие 145 студентов Из них 106 студентов в группах третьего и четвертого курсов по инженерным специальностям: ЭЖД (эксплуатации железнодорожного транспорта), ПСЖ (подвижной состав железных дорог) ТБ

(техносферная безопасность) УК (Управление качеством) 39 человек второго курса по направлениям подготовки: «Управление персоналом» и «Менеджмент».

Возрастной состав студентов – 19-23 лет.

Для выявления волевых качеств личности нами были использованы две методики:

1. **«Шкала контроля за действием при планировании» Ю. Куля в адаптации С. А. Шапкина**

Цель: диагностика индивидуальных особенностей волевых процессов реализации намерения в действии: самоконтроль и саморегуляция.

Склонность человека к самоконтролю определяется ориентацией на состояние (ОС-диспозиция), а к саморегуляции — ориентацией на действие (ОД-диспозиция). Склонность человека к самоконтролю определяется ориентацией на состояние (ОС диспозиция), а к саморегуляции — ориентацией на действие (ОД диспозиция).

2. **Методика самооценки (СО) Дембо-Рубинштейн, адаптированная Иванниковым и Эйдман, 1990)**

Цель: самоконтроль и самодиагностика волевых качеств

**Вам будет предложен список из 20 качеств. Оцените, насколько вы считаете каждое из этих качеств выраженным у вас, ориентируясь на следующие приблизительные показатели:** 1 балл – совершенно не выражено, 2 балла – слабо выражено 3 балла - средне выражено, 4 балла – достаточно выражено, 5 балла – максимально выражено. Обведите выбранный вами вариант ответа.

Таблица 1. Анализ выборки исследования

Специальность (направление подготовки)	Курс	Пол		Средний возраст	Всего по курсу
		М	Ж		
Эксплуатации железнодорожного транспорта (ЭЖД)	4	32	17	20,7	49
Подвижной состав железных дорог (СЖД)	4	27	14	20,6	41
Управление качеством (УК)	3	2	14	19,8	16
Управление персоналом (УП)	2	2	17	18,8	19
Менеджмент (М)	2	7	13	18,7	20
<b>Всего:</b>		70	75	19,7	145

Анализ данных по опроснику Ю.Куля выявил гендерные особенности волевых качеств. Почти все юноши (97%) предпочитают контроль за действием при планировании (ОД). Такие студенты концентрируются на актуально стоящей задаче и «забывают» о других невыполненных намерениях до тех пор, пока не возникают подходящие условия для их выполнения. Они способны дольше удерживать их в активном состоянии и защищать от конкурирующих тенденций. Они лучше усваивают новую информацию и быстрее трансформируют ее в навыки. Лишь 2 студента (3%) склонны к контролю за действием при неудаче (ОС).

У девушек 57% предпочитают контроль за действием (ОД). У 43% выявлена склонность к контролю за действием при неудаче (ОС). 60% из них – девушки инженерных специальностей. Они боятся брать ответственность, так как опасаются допустить ошибки и привыкли себя контролировать. Эти студенты менее успешно реализуют свои намерения в действии. Они сфокусированы на будущем намерении. У данных студентов самые низкие баллы по следующим волевым качествам: самостоятельность, инициативность, решительность, настойчивость, смелость (Таблица 2)

Таблица 2. Показатели самооценки волевых качеств у студентов

Показатель	Специальность (направление подготовки)				
	ЭЖД	СЖД	УК	УП	М
Ответственный	3,8	4,2	4,3	4,4	4,1
Самостоятельный	3,9	4,3	4,2	4,2	3,9
Дисциплинированный	3,7	3,9	4,3	4,2	4
Энергичный	3,7	3,8	4	3,9	3,7
Целеустремлённый	3,6	4	3,8	3,9	3,8
Терпеливый	3,3	3,9	3,7	3,4	3,7
Принципиальный	3,5	3,9	3,9	3,9	3,5
Упорный	3,6	4	3,7	3,7	3,9
Обязательный	3,4	3,9	3,8	3,7	4
Смелый	3,3	3,7	3,4	3,6	3,5
Настойчивый	3,5	3,6	4	4,1	3,4
Спокойный	3,6	3,8	3,3	3,6	3,9
Решительный	3,2	3,5	3,2	3,8	3,3
Деловитый	3,2	3,4	3,4	3,5	3,2
Волевой	3,4	3,5	3,5	3,4	3,4
Уверенный	3,4	3,8	3,6	3,7	3,6
Инициативный	3,1	3,5	3,3	3,8	3,5
Организованный	3,6	3,8	4	3,8	4
Выдержанный	3,5	3,7	3,6	3,4	3,7
Внимательный	3,3	3,7	3,8	3,5	3,4
<b>Средний балл</b>	<b>3,5</b>	<b>3,8</b>	<b>3,7</b>	<b>3,8</b>	<b>3,7</b>

Гендерные особенности таковы: у девушек всех специальностей и направлений подготовки преобладают такие качества как: дисциплинированность, ответственность, целеустремлённость, организованность, упорство, энергичность. У юношей преобладают такие качества, как настойчивость, самостоятельность, ответственность, энергичность, упорство.

У девушек гуманитариев преобладают такие качества как: ответственность, дисциплина, самостоятельность, организованность, обязательность. У девушек инженеров больше присутствуют такие качества: самостоятельность, ответственность, целеустремлённость, обязательность, воля.

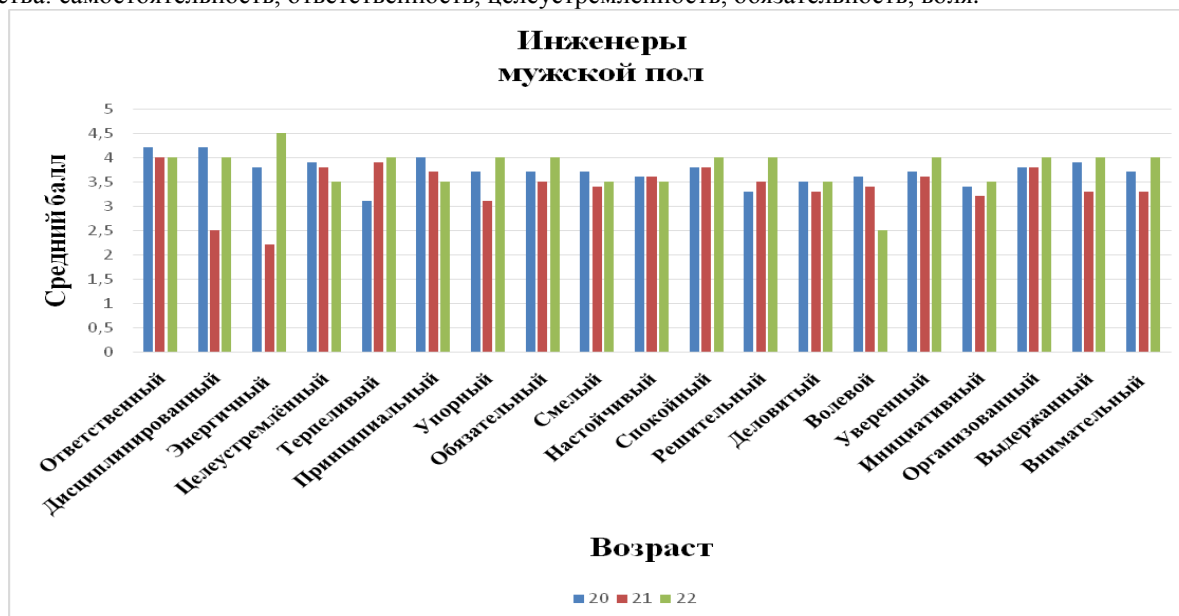


Рис.1 Средний балл самооценки волевых качеств юношей

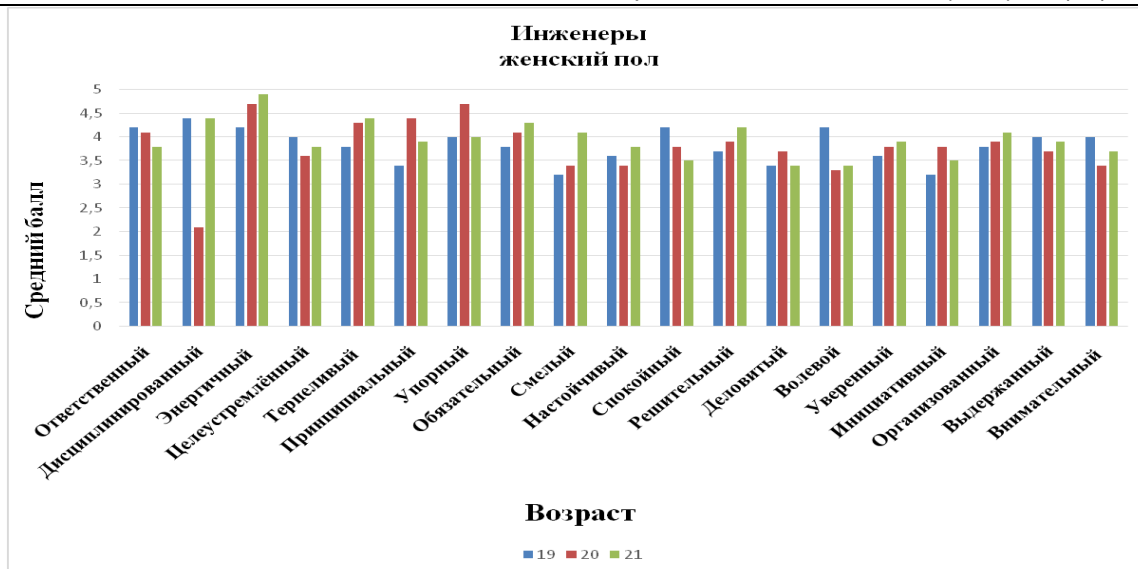


Рис.1 Средний балл самооценки волевых качеств девушек

Слабо развиты у юношей такие качества, деловитость, инициативность, решительность, выдержанность, внимательность, смелость. У девушек: настойчивость, деловитость, инициативность, решительность, смелость.

Изучив полученные данные, мы увидели проблемы девушек-студенток, обучающихся на инженерных специальностях. Средне-низкие показатели волевых качеств у большинства юношей свидетельствуют о личностной незрелости студентов и выявляют большой простор для психологической работы со студентами по развития у них волевых качеств.

Развитые волевые качества личности помогают студентам обучаться в высших учебных заведениях и добиваться высоких результатов в жизни.

### Библиография

1. Барабанов Д.Д. Сравнительный анализ особенностей волевой регуляции и мотивационно-смысловой сферы личности у студентов разных курсов // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2012. № 3. С. 60-69.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982
3. Ильин Е.П. Психология воли, СПб.: Питер, 2001. 368 с.
4. Пуни А.Ц. Волевая подготовка в спорте. М., 1969.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2009
6. Селиванов В.И. Психология волевой активности. Рязань, 1974
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

### ОРГАНОМИНЕРАЛЬНЫЙ ПРЕПАРАТ ДЛЯ ИНКРУСТАЦИИ СЕМЯН

[DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.46-51](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.46-51)

**Воробьев Александр Львович,**

*доктор биологических наук, профессор Восточно-Казахстанского государственного технического университета, г. Усть-Каменогорск*

**Сейткамзина Аяулым Достыккызы,**

*учащаяся Назарбаев интеллектуальной школы химико-биологического направления, г. Усть-Каменогорск*

**Тунгушпаева Алма Нурлановна,**

*магистр биологических наук, преподаватель Назарбаев интеллектуальной школы химико-биологического направления, г. Усть-Каменогорск*

В современном растениеводстве регуляторы роста рассматриваются как экологически чистый и экономически выгодный способ повышения урожайности сельскохозяйственных культур, позволяющий полнее реализовывать потенциальные возможности как отдельных растительных организмов, так и агроценозов.

Природные регуляторы роста (фитогормоны и их аналоги) обладают регуляторным влиянием на большинство физиологических процессов, в

первую очередь на рост и морфогенез растений, поэтому активно используются в сельском хозяйстве и биотехнологии. При размножении растений семенным и вегетативным путем используют следующие свойства регуляторов роста: способность гиббереллина увеличивать всхожесть семян; усиление процесса корнеобразования в результате обработки гетероауксином; антистрессовое и стимулирующее корнеобразование действие гидроксикоричных кислот [1].

Стимуляторы роста комплексно влияют на физиологические и биохимические процессы, которые протекают в растении. Проявление их действия в исключительно малых концентрациях позволяет широко применять их в практике сельскохозяйственного производства, и в настоящее время их применение приобретает особую актуальность [2].

Стимуляторы роста и развития можно разделить на две основные группы: эндогенные - природные (гиббереллины, ауксины, этилен, кинины и др.) и экзогенные - синтетические, полученные в результате органического соединения. Природные стимуляторы действуют совместно и строго согласованно. Они участвуют в обмене веществ на всех этапах жизни растения, влияют на процессы роста и формирование новых органов, цветение, плодоношение, старение, переход к покою и выход из него. Синтетические стимуляторы роста и развития являются физиологическими аналогами эндогенных фитогормонов или их антагонистами, которые воздействуют на общий гормональный статус растений [3].

В сельском хозяйстве, конкретно в растениеводстве, применение стимуляторов роста растений оправдано их высокой эффективностью и результативностью. Стимуляторы сокращают вегетационный период, а также помогают корректировать состояние посевов, в связи с неблагоприятными условиями среды, обработка посевов стимуляторами роста положительно сказывается на темпах среднесуточного прироста и высоте растений. Растения лучше переносят непогоду, перепады температур, повреждения, болезни, негативное воздействие вредителей на органы растения. Применение стимуляторов для развития культур дает возможность в отдельных случаях снизить количество вносимых минеральных удобрений, пестицидов, что влияет на качество продукции [4].

Создаваемые в последние годы экологически безопасные и нетоксичные для человека и окружающей среды стимуляторы роста на основе природного сырья, обладающие одновременно несколькими видами стимулирующей активности, открывают новые подходы к управлению процессами метаболизма растений и позволяют шире решать задачи практического растениеводства [5].

В связи с изложенным нами разработан органо-минеральный препарат для предпосевной обработки семян в целях улучшения их посевных качеств, роста и развития растений.

Основными элементами предлагаемой органо-минеральной композиции являются бентонит, автолизат и продукты метаболизма пекарских дрожжей *Saccharomyces cerevisiae*.

Автолизат дрожжей - продукт, полученный из исходного биологического сырья в результате процесса автолиза, когда под действием определенной температуры (обычно 55-80°C) происходит расщепление содержимого клеток дрожжей под влиянием собственных ферментов на моносоединения: белки превращаются в свободные аминокислоты, нуклеиновые кислоты - в нуклеотиды и амины, полисахариды - в моносахара.

В состав автолизата входят аминокислоты, полный набор витаминов группы В, витамины РР, А, К, высшие и низшие пептиды, полисахариды, макро- и микроэлементы, ростовые вещества, биосорбенты. Живых дрожжей в автолизате нет. Есть только полностью и частично разрушенные клетки, а это значит, что при полной сохранности всего минерального и витаминного состава дрожжей, белки становятся более легкоусваиваемыми (пептиды более короткие, т.е. аминокислотные цепочки более удобны для усвоения), и весь набор витаминов находится в свободном состоянии. Биомасса пекарских дрожжей *S. cerevisiae* содержит все витамины группы В: В<sub>1</sub> - 0,8-3,0 мкг; В<sub>2</sub> - 25-30 мкг; В<sub>3</sub> - 118-198 мкг; В<sub>5</sub> - 200-500 мкг; В<sub>6</sub> - 50 мкг (на 1 г СВ), фолиевую кислоту - 0,4-6,0 мг%, пантотеновую кислоту - 11,3-24,8 мг%. В состав дрожжей входят жизненно необходимые микро- и макроэлементы (мг%): Na - 94,7; К - 3196,3; Са - 296,0; Mg - 130,2; Fe - 1,42; Zn - 47; Cu - 0,47; Mn - 1,78, а также хром, селен, йод и другие биологически активные вещества [7].

Продукты метаболизма дрожжей, находящиеся в культуральной жидкости, служат источниками белка, аминокислот, витаминов, биогенных минеральных веществ, являясь экологически безопасными сырьевыми ресурсами [8].

Показано широкое распространение фитогормональной активности среди дрожжей. Исследование выявило, что штаммы дрожжей синтезируют 3-индолилуксусную кислоту (ауксин), зеатин (цитокинин), и гиббереллин. Некоторые штаммы способны к синтезу трех гормонов одновременно, что стимулируют рост и развитие проростков культурных растений [9].

В современной земледелии актуальным является поиск путей повышения продуктивности агробиогенеза при оптимизации объемов использования минеральных удобрений и внедрении в систему «почва-растение» веществ, позволяющих стабилизировать урожайность, сохраняя высокое качество растительной продукции и ее безопасность для животных и человека.

Одним из таких факторов является использование кремнийсодержащих материалов природного происхождения, в частности, бентонитов, цеолитов и диатомитов, которые являются не только носителем одного из макро- и микроэлементов, необходимых растению для продуктивного органо-генеза, но и реальной возможностью улучшения экологического состояния биогенеза за счет высокой способности этих материалов к сорбции различного рода веществ. В свою очередь, закрепление в твердой фазе этих материалов отдельных биологически активных элементов позволяет снизить их миграционную способность по профилю почвы и избыточное накопление растениями, что весьма актуально не только для тяжелых металлов, но и для соединений, быстро и массово вымывающихся из почвы, например, некоторых форм биогенных элементов.

Кремний – один из биогенных элементов, определяющих структуру соединительной ткани и играющий существенную роль в метаболизме растений не только как ресурсный фактор, но и как важнейшее условие жизни. С учетом этого в современных технологиях выращивания культур, наравне со многими удобриельными материалами, в последние годы все активнее используются вещества, которые можно отнести к биопрепаратам нового поколения – активизированные наночастицами препараты, содержащие кремний.

На основе проведенных исследований доказано, что физиологически активные вещества естественного происхождения оптимизируют переход семян от состояния покоя к вегетации, пролонгируют свое действие на формирование морфоструктуры растений на различных этапах онтогенеза и повышают их экологическую пластичность в течение вегетации [10].

Бентонит - это минерал, в котором содержится не менее 70 % монтмориллонита (высокодисперсный слоистый алюмосиликат). Общими свойствами бентонитовых глин являются: дисперсность, коллоидность, набухаемость, адсорбция. Избыточный отрицательный заряд, компенсирующий обменные катионы межслоевого пространства монтмориллонита, обуславливают его высокую гидрофобность. При растворении бентонита водой она проникает в межслоевое пространство монтмориллонита, гидратирует его и вызывает набухание. При дальнейшем разбавлении водой бентонит образует устойчивую

вязкую суспензию с выраженными тиксотрофными свойствами.

Сорбированные бентонитом молекулы воды всасываются белками клетки и являются катализатором для интенсификации обмена веществ. Происходит регуляция водного и питательного баланса растений. На первом этапе – этапе гидратации – гидрофобные частицы спонтанно притягивают воду. Этот процесс сопровождается переходом в активное состояние ферментов, витаминов, регуляторов роста, что обеспечивает мобилизацию запасных питательных веществ путем их гидролиза и поступление растворимых веществ к точкам роста. Поэтому быстрота и степень набухания семян связаны с пробуждением зародыша к активной жизнедеятельности [11].

Предполагаемый механизм воздействия бентонита на скорость прорастания семян заключается в улучшении водного режима (поглощение бентонитом избытка воды, которая не становится прочно связанной и остается доступной для растений), а также в снабжении прорастающих семян необходимыми биогенными элементами. Известно, что 20-30% находящегося в растении кремния, может участвовать в процессе поддержки внутреннего резерва воды, и это является одним из механизмов, который позволяет растениям выжить в условиях острого недостатка воды. Анализ химического состава показывает, что бентониты характеризуются высоким (56,1% и более) содержанием окиси кремния и другими жизненно необходимыми для растений микро- и макроэлементами (таблица 1).

Таблица 1. Химический состав бентонитовой глины Таганского месторождения Восточно-Казахстанской области

№	Наименование элементов	Количество, %
1	Оксид кремния	56,1
2	Оксид алюминия	17,8
3	Оксид железа	1,85
4	Оксид титана	0,20
5	Оксид фосфора	0,17
6	Оксид марганца	0,13
7	Оксид кальция	1,43
8	Оксид магния	0,90
9	Оксид натрия	1,60
10	Оксид калия	2,5
11	Влага	10,36
12	Примеси	5,76

Одной из важных функций активных форм кремния является стимуляция развития корневой системы. Исследования показали, что при улучшении кремниевого питания растений увеличивается количество вторичных и третичных корешков на 20–100% и более. Дефицит кремниевого питания служит одним из лимитирующих факторов развития корневой системы растений. Кремний повышает уровень сопротивляемости растений к любым стрессам и не оказывает токсичного влияния на организм. Установлено, что кремний играет определенную роль в процессах защиты растений от грибковых заболеваний и вредителей. Напри-

мер, сопротивляемость растений зависит от содержания кремния в листьях и может быть повышена добавлением кремнезема в среду для выращивания. Сопротивляемость растений к поражению различными вредителями увеличивается с увеличением содержания в них кремния. Защитные свойства кремния в растениях, вероятно, объясняются тем, что кремний содействует укреплению стенок эпидермальных клеток [12].

Кремний нужен не только для растений, но и для нормального протекания почвообразовательного процесса (в частности, для образования гумуса), улучшения физико-химических свойств





Из данных таблицы 2 видно, что первые всходы при разведении органоминеральной композиции 1:10 появились на 3 сутки после посадки, весь период появления проростков занял 8 суток, всхожесть семян равна 91%. Наилучшие результаты получены в разведении 1:100. Всходы наблюдали на 4 сутки, все семена взошли в течение 4 суток, процент всхожести равен 98. Следовательно дан-

ное разведение предлагаемого препарата является более эффективным по оказываемому действию на энергию прорастания и лабораторную всхожесть семян. В контроле хорошо показал себя гель бентонита – проросло 93 % семян.

В дальнейшем провели изучение некоторых биометрических параметров выросших растений (таблица 3).

Таблица 3. Биометрические показатели растений гороха после инкрустации семян органоминеральным препаратом

№	Опыт				
	Разведение дрожжей в бентонитовом геле	Общее количество проростков, шт	Средняя длина стебля, см	Среднее количество листьев, шт	Среднее количество ответвлений, шт
2	1 :10	91	11,8	11	2
3	1 :100	98	14,5	14	2
4	1 :1000	86	13,2	13	2
5	1 : 2000	90	12,6	14	2
6	Контроль				
7	Гель бентонита	93	13,9	15	2
8	Бентонитово-дрожжевая суспензия	80	9,0	12	3
9	Вода	75	3,3	5	1
10	Дрожжи	-	-	-	-

На основе полученных данных (таблица 3) следует отметить существенное увеличение средней длины стебля в разведении органоминерального препарата 1:100 – 14,5 см, что больше на 0,6 см (9,5%), чем при использовании геля бентонита и на 1,3 см (9,1 %) при обработке предлагаемым препаратом в разведении 1: 1000

Наибольшее количество листьев зарегистрировали в вариантах применения геля бентонита – 15 штук и в разведениях 1:100 и 1:2000 – по 14.

Следовательно, наиболее оптимальные критерии лабораторной всхожести семян и биометрических показателей растений гороха получены после обработки органоминеральным препаратом в разведении 1:100.

Таким образом, в результате проведенных исследований, нами создан экологически чистый органоминеральный препарат на основе бентонита, автолизата и культуральной жидкости пекарских дрожжей *S. cerevisiae*, используемый для повышения посевных свойств семян и в качестве эффективного регулятора роста и развития растений. Данный препарат способен прочно закрепляться на поверхности семян, набухать во влажной среде, проводить обмен ионами макро- и микроэлементов, сорбировать тяжелые металлы и радионуклеиды из почвы, не допуская их попадание в растения.

#### Список литературы:

1. Физиология растений: учебник для студ. вузов / Н.Д. Алехина [и др.]; под. ред. И.П. Ермакова. - М. : «Академия», 2005.-640 с.
2. Евдокимова М. А. и др. Стимуляторы роста на посевах ярового ячменя // Актуальные вопросы совершенствования технологии производства и переработки продукции сельского хозяйства. Мо-соловские чтения: материалы междунар. научно-

практич. конф. / Мар. гос. ун-т. Йошкар-Ола, 2015. Вып. XVII. С. 16-18.

3. Попов С. Я., Дорожкина Л. А., Калинин В. А. Основы химической защиты растений.- М.: Арт-Лион, 2003.- С. 144

4. Васин А. В., Васина Н. В., Трофимова Е. О. Эффективность применения стимуляторов роста при возделывании зернофуражных кормосмесей // Вклад молодых ученых в аграрную науку: мат. междунар. научно-практич. конф. Кинель: РИЦ СГСХА, 2015. - С. 96-103.

5. Перегудов С. В., Таланова Л. А., Перегудова С. В. Оценка действия препарата Эпин-Экстра и Циркона на рост и продуктивность моркови // Агрорхимический вестник. -2010.- № 2. -С. 30-31.

6. Корзинников Ю.С., Тагаева Е.Ю., Троязиков Д.Д. Химические средства предпосевной подготовки семян // Интеллектуальные и материальные ресурсы Сибири. ИрО АН ВШ. Иркутск, 2001. - С.46-51.

7. Кудряшова А.А. Секреты хорошего здоровья и активного долголетия.-М.: Пищепромиздат, 2000.-320 с.

8. Беликов В.М., Латов В.К. и др. Биомасса дрожжей как источник аминокислот // Микробиол. промышленность.-1976.-Вып. 3 (134).- С.1-6.

9. Стрелецкий Р.А. Эколого-таксономические аспекты распространения фитогормональной активности среди дрожжей: автореф. ... дисс. канд. биол. наук.-М., 2017.- 26 с.

10. Забегалов Н.В. Оценка возможности использования природных и модифицированных кремнийсодержащих материалов в агроэкосистеме: дисс. ... канд. биол. наук. Балашиха, 2012.- 151с.

11. Антонова Т.А. Формирование урожая, зимостойкость и качество зерна озимой ржи при ис-

пользовании мелафена в условиях лесостепи Поволжья. автореф. дисс. ... канд. сельхоз. наук. - 2004. 19 с.

12. Алешин, Н.Е. О биологической роли кремния у риса // Вестник с.-х. науки.- 1988.- №10.- С. 77-85.

13. Матыченков В. В. Роль подвижных соединений кремния в растениях и системе почва-растение: автореф. дис. ... докт. биол. наук.- Пушино, 2008.-42 с.

14. Авакумов Е.Г. Механохимические методы активации химических процессов.- Новосибирск, 1980.- 297 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УСЛОВНО-ОСУЖДЕННЫМИ ЖЕНЩИНАМИ.

*Struchkova V. N.,*

*branch of the State budgetary institution of the Sakha Republic (Yakutia) "Center for social and psychological support family and youth" in the municipality "Neryungrinskiy district", Neryungri, Republic of Sakha (Yakutia), Russia,*

*Nikolayev E. V.*

*Technical Institute (branch), Federal state Autonomous educational institution of higher professional education "North-Eastern Federal University. M. K. Ammosov" in Neryungry, Republic of Sakha (Yakutia), Russia*

*Стручкова Вера Николаевна,*

*филиал Государственного бюджетного учреждения Республики Саха (Якутия) «Центр социально-психологической поддержки семьи и молодежи» в Муниципальное Образование «Нерюнгринский район», г. Нерюнгри, Республика Саха (Якутия), Россия*

*Николаев Егор Васильевич*

*Технический институт (филиал), Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова» в г. Нерюнгри, Республика Саха (Якутия), Россия*

Отметим, что в общем объеме преступности в мире удельный вес женской преступности совсем незначителен. Это объясняется, в частности, социальной ролью женщин. Вообще, следует отметить, что наиболее склонными к совершению преступлений являются женщины от 30 до 50 лет. Необходимо отметить, что средний возраст женской преступности несколько выше мужского. Женщины осуждаются по тем же самым преступлениям, что и мужчины, кроме мужеложства.

По мнению Чарльза Ломброзо, проституция является провоцирующим женщину фактором для совершения преступлений. Сама же проституция является результатом врожденных порочных особенностей, наклонностей, которые присущи женскому полу. По его мнению, у женщин присутствует страсть к воровству. Однако, в то же самое время, беспризорность, нищету и недостаток воспитания Ч. Ломброзо считает только вторичными причинами, которые возможно исправить хорошими образованием и воспитанием.

Актуальность проблемы предупреждения преступлений, совершаемых осужденными женщинами в исправительных учреждениях, обусловлена особенностями личности женщины, ее социально-психологическими качествами, которые находят свое отражение не только в пенитенциарных преступлениях, но и в повседневной жизни. Одним из элементов построения работы с осужденными женщинами, состоящими на профилактическом учете, является учет психологических особенностей женщин.

Психологические особенности женщин накладывают значительный отпечаток на организацию их жизни и деятельности в период отбывания наказания, что влияет на их трудоспособность,

поведение, протекание волевых и интеллектуальных процессов. Женщины более эмоциональны, чувствительны, впечатлительны. Эмоции могут переходить в аффекты, сопровождаемые истерическими реакциями, что создает дополнительные трудности администрации исправительного учреждения в процессе общения.

Пребывание в местах лишения свободы у большинства женщин вызывает сложные психические состояния в виде тоски, фрустрации, отчаяния, безнадежности, что зачастую может вызвать необдуманные поступки в виде совершения противоправных действий. Одним из направлений обеспечения законности и правопорядка в учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы является постановка осужденных на профилактический учет. Данное направление осуществляется посредством системы профилактических мероприятий.

На профилактический учет ставятся осужденные, у которых усматривается намерение на совершение противоправных действий, или же осужденные которые уже совершили противоправное деяние. Профилактический учет в исправительных учреждениях, прежде всего, предназначен для обнаружения противоправных действий на стадии умысла и принятия мер превентивного характера в целях недопущения реализации противоправных намерений. Профилактическую деятельность принято рассматривать в широком и узком значении. В широком смысле — это деятельность по недопущению конкретных преступлений, а в узком — деятельность по выявлению причин и условий, способствующих совершению преступлений, проведению необходимых профилактических мероприятий. Совокупность этих

значений и образует единое понятие «профилактика преступлений».

Основная цель профилактических мероприятий с осужденными, склонными к правонарушениям, является склонение к отказу от противоправных намерений, а также создание условий, при которых реализация задуманных противоправных действий была бы невозможна. Мероприятия, направленные на реализацию данной цели, включают в себя проведение целенаправленной, планомерной и дифференцированной работы с учетом психологических особенностей личности, характера и степени общественной опасности, совершенных правонарушений и других особенностей, имеющих значение для правильного выбора методов и средств воспитательного воздействия.

В местах лишения свободы многие потребности человека удовлетворить невозможно, и тем самым эмоциональная и чувствительная сфера наполняется негативом. Преступления, совершаемые осужденными женщинами в исправительных учреждениях чаще всего, носят спонтанный характер. Отсюда следует, знание психологических закономерностей, применение в процессе профилактических мероприятий определенных психологических методов облегчает труд сотрудника, помогает ему регулировать и строить взаимоотношения с заинтересованными людьми, глубже понимать мотивы поступков людей, познавать объективную действительность, правильно оценивать ее и использовать результаты познания в практической работе по склонению к отказу от противоправных намерений.

Женщины острее, чем мужчины переживают сам факт изоляции от общества, это связано с особенностью их психологического состояния, которое обуславливает повышенную возбудимость, плаксивость, раздражительность. У женщин, чаще, чем у мужчин происходят нервные срывы, возникают стрессовые состояния. У большинства осужденных женщин отмечается высокая тревожность, вызванная отчуждением родных и окружающих. Женщины более импульсивны. Однако, осужденные женщины, более чувствительны к личностно значимым событиям, в большинстве случаев проявляют правильное отношение к правилам внутреннего распорядка и требованиям, предъявляемым со стороны администрации исправительного учреждения.

Отношения осужденной женщины с семьей и родственниками имеет большое значение. Как показывает практика, факт наличия у осужденной семьи, с которой она поддерживает постоянную связь, в некотором роде может смягчить негативные последствия. Однако, большая часть осужденных женщин не имеют семьи — брак распался по ряду причин, либо вовсе не состояли в браке. На данную категорию женщин в меньшей степени может быть оказано положительное воздействие со стороны родственников и администрации учреждения. Отчуждение со стороны семьи притупляет у осужденной чувство долга, ослабляет контроль за своим поведением. Данное обстоятельство за-

ставляет ее искать эмоциональную поддержку и находится она зачастую в негативно настроенных группах. Такие лица более склонны к совершению противоправных действий. В беседах индивидуально-воспитательного характера, вышеуказанные осужденные, поясняют, что «ее никто не ждет и терять ей нечего». Указанная категория нуждается в особом внимании со стороны сотрудников учреждения, занимающихся вопросами профилактики противоправных действий. Данные о семейном положении осужденной, представляют интерес при выборе направлений индивидуально-воспитательного воздействия, а также в организации предупредительной деятельности в отношении лиц, склонных к противоправным действиям.

В исправительных учреждениях по-разному развита культурно-массовая жизнь и досуг осужденных. В женских исправительных колониях, культурно-массовая работа на достаточно высоком уровне и в ней принимают участие зачастую до 40% осужденных женщин. Участие осужденной в досуговой деятельности определяет ее как положительно характеризующуюся. Однако, нередко осужденные позиционируют вступление в инициативную группу, только для положительной характеристики при изменении условий отбывания наказания, замене неотбытой части наказания более мягким видом наказания, условно-досрочном освобождении.

Следует отметить, что не всегда внешне положительное поведение осужденной женщины соответствует ее субъективно-личностной направленности. За период отбывания наказания, осужденные по-своему, приспосабливаются к условиям, в которых находятся, особенно это прослеживается у осужденных, неоднократно отбывающих наказание в виде лишения свободы. Формально выполняя предъявляемые к ней требования, она продолжает сохранять свое отношение к окружающей среде и обществу, мысленно осуждать несправедливость своего наказания, а иногда и строить планы на криминальный образ жизни после освобождения. Для выявления ложного положительного отношения осужденной необходимо глубокое изучение психологического состояния женщины, которое достигается путем психологического обследования не только психологом и начальником отряда, но и всеми сотрудниками исправительного учреждения.

Учет психологических особенностей женщины необходим и для установления оперативного контакта. Данные сведения помогут подобрать необходимый предлог для побуждения у осужденной высказываний, представляющих оперативный интерес. На наш взгляд плодотворным методом установления оперативного контакта с осужденной женщиной, является использование чувства значимости. Женщины больше чем мужчины стараются сохранить и повысить чувство собственного достоинства. Затронув это чувство, можно добиться того, что женщина, защищая (повышая) свой престиж, выскажется по вопросу, представляющему интерес для сотрудников, отвечающих

за профилактическую работу в исправительном учреждении.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что учет психологических особенностей осужденных женщин влияет на оперативную обстановку в учреждении. Знание и правильное применение психологических методов способствует правильному выбору приемов и способов организации профилактической работы с осужденными состоящими на профилактическом учете.

Социально-психологическая работа с женщинами, осужденными к наказаниям без изоляции от общества, - ключевой структурный компонент технологии социального сопровождения осужденных в УИИ (уголовно-исполнительная инспекция), который на данный момент не имеет достаточной системы и не упорядочен, а также он технически довольно слабо оснащен.

Таким образом, можно смело говорить о том, что психологический подход к социальной реабилитации условно осужденных женщин находится в определенном становлении.

Безусловно, об этом свидетельствует тот факт, что сотрудники уголовно-исполнительной инспекции должны принимать участие в социально-психологической работе с условно осужденными женщинами согласно приказа ФСИН России от 23 января 2012 г. № 24, в соответствии с которым предусматривается отделение (группа) психологического обеспечения, а также в силу приказа ФСИН России от 4 июня 2010 г. №259 «Об участии уголовно-исполнительных инспекций в социальной работе с осужденными, нуждающимися в социальной поддержке со стороны государственных органов». Заниматься этим должен штатный социальный работник организации.

Подвергнуть действию определенных технологий процесс психологической работы с условно осужденными женщинами, состоящими на учете в уголовно-исполнительной инспекции (далее – УИИ) – значит оптимизировать и упорядочить время, в течение которого они отбывают назначенное наказание. В это время процесс отбывания наказания наполняется информацией, какими-то идеями, специальными психологическими приемами, которые позволяют им достигать определенной социальной зрелости и уровня.

Отметим, что технология социальной и психологической работы с условно осужденными женщинами является частью технологии социального и психологического сопровождения, которая применяется в УИИ. Однако необходимо также сказать, что все же технология работы с условно осужденными женщинами представляет собой вполне самостоятельную, строгую и завершенную систему действия. Задачей ее является профилактика рецидивов совершения преступлений осужденными женщинами, развитие личности осужденных женщин, их реабилитация после окончания отбывания ими условного наказания.

Мы считаем, что наиболее логичной была бы схема, при которой УИИ является «заказчиком» по

оказанию услуг по социальной и психологической реабилитации условно осужденных женщин, а различные социальные службы могли бы непосредственно предоставлять эти «заказанные» услуги. Такими услугами могут быть: консультирование, профилактика, диагностика, коррекция поведения, психотерапия, различные тренинги и дальнейший патронаж.

Безусловно, женщины, осужденные к лишению свободы условно, могут и должны работать над своим социальным положением самостоятельно, параллельно получая социально-психологическую помощь. Конечно, к этому процессу необходимо привлекать как членов семьи, так и просто близких людей, которые будут участвовать в групповой работе в процессе коррекции межличностных отношений.

Целостный процесс социально-психологического сопровождения осужденных-женщин, состоящих на учете в УИИ, для управления которым применяется технология, включает в себя следующие структурные компоненты:

1) социально-психологическая диагностика и обследование личности осужденной женщины;

2) выявление психологических, социальных и социально-психологических факторов, обуславливающих ее делинквентное поведение;

3) моделирование технологии социального сопровождения осужденной женщины с учетом совокупности факторов ее делинквентности, половозрастных, индивидуально-личностных, культурно-религиозных и других особенностей, а также содержания приговора суда;

4) составление индивидуальной программы социально-психологической реабилитации, поиск соответствующих социальных служб и подбор специалистов, определение условий, форм и методов работы с женщиной, заключение контракта с осужденной;

5) определение показателей, методов и критериев оценки эффективности социально-психологической работы с осужденной, (а также применяемой технологии);

6) организация межведомственного взаимодействия в целях реализации целей и задач социально-психологической реабилитации осужденной женщины, оформление писем и подписание договоров о сотрудничестве;

7) этап реализации программы социально-психологической работы с осужденной, применения методов текущего контроля процесса ее социальной реабилитации;

8) оценка достигнутых результатов (повторная социально-психологическая диагностика личности и социальной сети осужденной);

9) прогноз постепенного снижения степени социальной уязвимости осужденной и определение условий, при которых женщина, отбывшая срок наказания без изоляции от общества, сможет вести законопослушный образ жизни.

Безусловным является тот факт, что эффективность проводимой воспитательной и психологической работы с условно осужденными женщи-

нами будет зависеть от того, насколько дифференцированно организован подход к каждому из условно осужденных.

Ведь личность каждой условно осужденной женщины отличается целым рядом социальных, демографических, нравственных и психологических признаков.

Психологические особенности условно осужденных (и не только условно) женщин проявляются в специфичности их потребностей. Женщины больше мужчин ценят комфорт и некое материальное благополучие, можно это так назвать. Их мотивы наиболее тесно связаны с их социальной ролью в семье, коллективе, обществе в целом.

У женщин наиболее активно (нежели чем у мужчин) происходит распад родственных связей, у женщин любые неурядицы в семейных отношениях и какие-либо конфликтные ситуации резко сказываются на их поведении и психологическом состоянии.

Следует отметить тот факт, что женщины, имеющие детей, гораздо реже, то есть практически не нарушают дисциплину отбывания условного наказания. Знание всей ситуации женщины как дома, так и на рабочем месте, позволят работнику социальных служб адресно и более точно оказать нужную поддержку, подсказать верную линию поведения, стимулировать к преодолению трудностей.

При проведении воспитательной, психокоррекционной, консультационной работы, сотрудники УИИ должны учитывать анатомо-физиологические особенности осужденных женщин. Их существенной психофизиологической особенностью является тонкость организации нервной системы, которая проявляется в повышенной эмоциональной лабильности, впечатлительности и чувствительности. В нравственном, интеллектуальном и общеобразовательном развитии осужденные женщины, как правило, отстают от своих сверстниц. Многие из них до осуждения имели отрицательный опыт поведения, употребляли наркотики алкоголь, имели беспорядочные половые связи, что не могло не отразиться на их физическом и психическом здоровье.

Для большинства осужденных женщин характерны стойкость и «застываемость» аффективных, психотравмирующих переживаний в сочетании с высокой импульсивностью, что приводит к игнорированию или недостаточному учету обстоятельств, неадекватному восприятию жизненных последствий своих поступков. Принято считать, что женщины более эмоциональны, поэтому предпочитают выяснять отношения громко и, не сходя с места, хотя драки большей частью несут не кровавый, а визгливый и шумный характер. В силу их повышенной эмоциональности у них часто выражены стрессовые состояния, состояния фрустрации, депрессии, тоски, обреченности и т.п. В тоже время большинство женщин испытывают чувство вины, беспокойство за свое будущее. Настороженность, тревожность и ранимость, нейротизм и акцентуации, стремление изменить создавшееся по-

ложение - вот гамма присущих им психических состояний.

У женщин, совершающих кражи и занимающихся бродяжничеством, отмечается наиболее высокий уровень рецидива. Они восприимчивы к отрицательному влиянию ближайшего окружения, что выражается в проявлении эгоцентризма, неумении самокритично оценивать себя, лживости, драчливости.

Велика доля женщин, не имеющих специальности. Около четверти их не учились и не работали, что необходимо иметь в виду в процессе их профориентации. Среди условно осужденных женщин незначительная часть имеет высокую квалификацию. Еще меньше женщин проявляют интерес к работе и любят рабочую профессию. Чаще всего это объясняется материальной значимостью профессий.

Заинтересованы в досрочном освобождении чаще всего условно осужденные женщины зрелого возраста (от 30 до 55/60 лет). Они, как правило, имеют средний уровень образования, нередко профессию, семьи, стараются хорошо работать, не нарушать предъявляемых требований. Следует отметить и такой фактор, способствующий ресоциализации женщин, как рождение детей. Они стараются больше находиться с ними. Нередко только любовь к детям, дому, семье, любимому человеку, помогает исправиться.

Женщины пожилого возраста чаще всего либо не имеют определенного места жительства, либо утрачивают связь с родственниками. Они обычно послушны, со всем соглашаются, но по характеру хитрые, лживые, ворчливые, не имеют жизненных перспектив. Вину в совершенном преступлении отрицают, стараются не работать, ссылаясь на болезнь и требуя к себе снисхождения для многих из этих осужденных характерна корысть и скупость. Ценностные ориентации - прежде всего материальные, здоровье. После выхода на свободу они часто продолжают совершать мелкие хищения.

Чем старше осужденная женщина, тем труднее ее реабилитация. С возрастом меняются социальные функции, привычки, реакции на различные конфликтные ситуации. Все острее ощущается потеря личностных перспектив, особенно одиноких и разведенных. Эти особенности необходимо учитывать психологу при проведении индивидуальной и групповой работы с ними. В связи с этим, важное место в работе психолога должен занимать процесс психологической подготовки осужденных женщин всех возрастов к освобождению и формированию жизненных планов на будущее.

#### Список литературы

1. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ // СПС Консультант плюс.
2. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 N 1-ФЗ // СПС Консультант плюс
3. Аванесов Г.А. Криминология. Изд. 2-е./ Г.А. Аванесов. -М., 1984. – 384 с.

4. Дмитриев Ю.А. Пенитенциарная психология / Ю.А. Дмитриев, Б.Б. Казак. -Ростов н/Д: Феникс, 2007. - 681 с.
5. Фумм А.М. Пенитенциарные преступления: общая характеристика и особенности предупреждения. В сборнике: Криминологические проблемы регионов Крайнего Севера России. 2015.
6. Чуфаровский Ю.В. Психология оперативно-розыскной и следственной деятельности: Учебное пособие/ Ю.В. Чуфаровский. -М.: ТК Велби, 2013. – 417 с.
7. Яковлева О.Н. Проблемы исполнения уголовных наказаний в отношении женщин в зарубежных странах в свете требований норм международного права/ О.Н. Яковлева // Вестник Пермского института ФСИН России. -2015. -№ 2 (17).- С. 13-21.

# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## ОБРАЗ РОССИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ГЕОРГИЯ ИВАНОВА

*Волохова К. А.*

*Театральный институт им. Б.Шукина, к.ф.н, доцент,  
доцент кафедры искусствоведения.*

[DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.56-60](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.56-60)

### THE IMAGE OF RUSSIA IN GEORGY IVANOV'S CREATIVITY

*Volokhova K.A.*

*The Boris Shchukin Theatre institute, Candidate of Philological Sciences, associate professor,  
associate professor the Department of art criticism*

Статья Волоховой К.А. посвящена исследованию образа России в творчестве Г.В. Иванова. Автор анализирует как прозу, так и лирические произведения, уделяя особое внимание лексическому анализу текста. Исследуется вопрос литературных реминисценций в творчестве Иванова. Ставится вопрос о влиянии на его русской и европейской поэзии. Делается вывод о том, что Россия для Иванова это не место или государство, а культура и язык.

K.A. Volokhova's article is devoted to a research of an image of Russia in G.V. Ivanov's works. The author analyzes both prose and lyrical works paying special attention to the lexical analysis of the text. The question of literary reminiscences in Ivanov's creativity is investigated. It is about how Russian and European poetry influence him. The conclusion is that Russia for Ivanov is not the place and the state but the culture and the language.

**Ключевые слова:** Россия, эмиграция, образ, культура, революция

**Keywords:** Russia, emigration, image, culture, revolution

Образ России после революции 1917 года - тема весьма обширная. В данной статье анализируется один из её аспектов: образ России в творчестве Г.В.Иванова с 1922 года.

Поэт, о котором пойдет речь в этой статье, до 20х годов XX века темы Отечества практически не затрагивал. Начав публиковаться в 1910 году (в возрасте 16 лет), он находился под влиянием сначала М.Кузмина и С.Городецкого, а затем, подружившись с Н.Гумилёвым (1912), он становится его поэтическим единомышленником – акмеистом. Его куда больше занимают детали мира, нежели сам мир, он стремится к поэтическому совершенству и живёт почти исключительно творчеством. Но именно он, уже в эмиграции, создаёт наиболее полную и масштабную картину событий последнего десятилетия Российской Империи.

Георгий Владимирович Иванов был фактически ровесником «последнего царствования» [5, т.2, с. 373]: он родился 29 октября (10 ноября) 1894 года, а Николай II вступил на престол 21 октября (2 ноября) 1894 года. Закат Российской империи совпадает с его детством, юностью, ранней молодостью. Он успевает вобрать в себя атмосферу «той», «потерянной», идиллической России: в имени своего отца; он учится в кадетском училище, когда его отец, спасая жену и сына от нищеты, кончает жизнь самоубийством, чтобы обеспечить им страховку: внутри своей семьи он переживает то, что потом свершится с империей в целом (самоубийственный акт отречения от престола); он живёт в России в период военного террора и успеет увидеть своими глазами агонию былой России. Смерть А.А.Блока и расстрел Н.С. Гумилёва завершат для него (и очень многих других) историю «старой России».

Едва приехав в Берлин в 1922 году, почти еще не обжившись, не достигший и тридцати лет, Г. Иванов решает писать мемуары, и замысел его воплощается в сборниках «Китайских тени» и «Петербургские зимы» (1925-1930 «Дни» и «Последние новости»). Эти воспоминания оцениваются в контексте правды факта весьма пренебрежительно; А.А.Ахматова, например, вообще была ими оскорблена, однако, главнейшим в этих текстах являются не конкретные факты (в конце концов, Иванов и не позиционирует себя как историк), а передаваемое им ощущение атмосферы первых послереволюционных лет в России. Мало-политизированный, Иванов, скорее, не хронист или философ, он не воспевает и не проклинает революцию, как это делали Волошин, Мережковский, Гиппиус, Бунин, Андрей Белый, а выступает как свидетель тех лет и тех событий. Он просто жил в то время - был юношей, молодым поэтом, учеником и влюбленным. Это время его ранней молодости (в год революции ему исполнилось 23), а в 28 – он оставил Россию – как оказалось, навсегда. Именно поэтому он и пытается удержать Россию как «музыку, сводящую с ума» [5, т.1, с. 299], и увидеть то, как и куда опрокинулся мир, влекомый «утренним холодом странной свободы» [1, т.1, с. 320]. Таким образом, задача его не в том, чтобы стать исследователем последних дней Отечества, а в том, чтобы сохранить эти картины крушения; осколки времени как свидетельство того, что не возвратно и почти бесследно исчезнувшая страна всё же была. Он подобен фотографу, запечатлевающего здание за мгновение до сноса, - былого не спасти, но можно запомнить.

В то же время Иванов пытается найти ответ на вопрос о том, как могло случиться это падение.



В романе «Третий Рим» (1929) он описывает последние годы монархической России, с беспощадным сарказмом и горькой иронией рассказывая почти фарсовую версию гибели Отечества. Россию предали русские же. И не столько из идеологических соображений, сколько из «упоительной анемии, очаровательного вырождения, прелестного размягчения мозга» [3, т.3, с.434], как описывает он в рассказе «Фарфор» состояние ума многих своих соотечественников. История Бориса Николаевича Юрьева, почти случайно оказавшегося в центре антиросийского заговора, это история, сотканная из «Пиковой дамы» Пушкина, «Маскарада» Лермонтова и «Игрока» Достоевского. Но вместо высоких страстей, мрачных тайнств игры, зловещего поединка с Роком – глупая влюбленность, опиумный дурман, нелепые случайности никчёмного человека – жалкой пародии на «лишнего человека» великой литературы. Само имя главного героя, подобно имени идадьго Дон Кихота Ламанчского, есть смешение значений, клубок смыслов, заставляющий читателя изначально прочитать историю влюбленности и предательства Юрьева как аллегорическое описание жизни тех, кто невольно стал виновником случившегося в России.

Юрьев фамилия весьма и весьма многозначная. Во-первых, это очевидно самопародия – в детстве Иванова звали Юрой, Юрочкой (интересно, что для петербургских друзей и знакомых он стал и остался Жоржем). В этом смысле фамилия героя-предателя – во многом оценка поведения своего и своего круга. Очарованные «кокаиновой», то есть одурманивающей, красотой русского бунта, описанного Пушкиным; дикой кровью грядущих гуннов, воспетых В. Брюсовым, они упивались самоубийственной атмосферой предреволюционных лет, призывали кровавые перемены, под детски считая себя неуязвимыми (поэтому именно детское имя). Во-вторых, слово «Юрьев» для русского уха естественно сочетается со словом «день». Юрьев день – день, когда крестьяне (выплатив свои долги землевладельцу), могли перейти от одного хозяина к другому или на монастырские земли, но в середине XVI века крестьяне практически перестали пользоваться этим правом. Поговорка «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день» первоначально относилась именно к утрате этого права, а впоследствии означает неожиданную утрату права вообще. То есть в данном контексте может быть интерпретировано как аллегория утраченной свободы. И, наконец, в-третьих, Георгий-победоносец, а само имя переводится с греческого как «землепашец», тоже может толковаться как тема вырождения, утраты сущностного. Имя героя тоже представляется провокативным: Борис – имя избранного царя, не царя-наследника, а «демократического» царя (кстати, по версии В.Татищева, именно его указы свели на нет возможность выхода крестьян в Юрьев день), царя –детоубийцы (по Пушкину), само присутствие на троне которого сделало возможной польскую (европейскую) интервенцию. Кстати, в пушкинской драме Отрепьев становится предателем отечества тоже из-за опья-

нения свободой и дурмана страсти. Отчество Николаевич отсылает к обоим Николаям Романовым – и тому, кто «задушил» либеральные реформы Александра I, и того, кто «проглядел» революцию, предал саму идею монархии, отрекшись от престола под давлением «черни».

Беллетризованная хроника «История последнего царствования» (1933) построена как единство отдельных зарисовок-воспоминаний, даже не собственных, а собранных. Пожалуй, лучшим ее подобием будет карточная колода с изображением императорской семьи в костюмах боярского стиля. Иванов описывает царскую семью, ее приближенных, Распутина как персонажей исторического романа – они не столько правдивы, сколько правдоподобны. Они уже не люди – они воспоминание, у которого нет продолжения в реальном – то есть сегодняшнем и завтрашнем мирах. Он описывает как цепочка ошибок, увлечений, страстных поступков, каждое из которых не было злонамеренным желанием уничтожить Империю, складывается в предательство, приведшее к гибели Дома. Эта же мысль, но с очень личной интонацией и от этого намного ярче и пронзительней звучит в стихотворении «Эмалевый крестик в петлице...»:

Какие прекрасные лица,  
И как безнадежно бледны:  
Наследник, императрица,

Четыре великих княжны. 1951 [5, т.1, с.373]

Надо сказать, что гибель этого Дома рассматривается Г.Ивановым как точка начала «мирового безобразия». Именно об этом Иванов пишет в блистательном своем произведении – «поэма в прозе» «Распад атома» 1937. Пространство несчастья и уродства мира, начинаясь разбитой любовью, неизменно обрывается Россией – предательницей. «Пушкинская Россия, зачем ты нас предала?» [5, т.2, с.32] – восклицает единственный герой произведения. Отталкивающая и необыкновенно искусна выписанная сцена «совокупления с мертвой девочкой» [5, т.2, с.12] – метафора «новой» жизни души. Мир меняется стремительно, но все изменения – это наикратчайший путь в никуда. Если Готфрид Бенн в стихотворении 1914 года «Прекрасная юность» сопоставляет воюющую Европу с телом юной покойницы, а новое поколение с крысами, пожирающими это тело и выкинутыми ведро, то Иванов к 20летию русской революции описывает всеевропейскую жизнь как мусорный бак, в которой смешались плевки, окурки, мертвые крысы и – надежды на возвращение и возрождение. Сколько бы ни говорил автор о европейском буржуа, он всякий раз наталкивается на оставленное им из-за революции Отечество. Они почти синонимы – Россия и Революция. Вирус революции, уничтожив Российскую империю, остался в ней и потому не проник в Европу, но испугал ее настолько сильно, что она оглохла, ослепла и потеряла вкус, став бесповоротно мещанской, «всепоглощающим мировым уродством» [5, т.2, с.6]

Проза Г.Иванова убеждает в том, что нынешнее несчастье России и Европы (торжество буржуа) стало возможным из-за предательства куль-

туры. Русская интеллигенция, с восторгом кинувшаяся служить новому богу – Революции – отказалась от всей русской культуры от Радищева и Пушкина до Некрасова и Салтыкова-Щедрина. Восторг бунта, вседозволенности – чудовишной пародии на свободу, ослепляющая прелесть падения, блоковские пляшущие тени роковых страстей, самоубийство как модная игра – всё это в целом перечеркнуло за какие-то пятнадцать лет создание столетиями. Не виноватых, с точки зрения Иванова, нет. Есть лишь те, кто виноват «случайно», «по недомыслию». Отвечая на вопрос, «мы были обречены или мы стали обречёнными», Иванов беспощадно выбирает второе. И об этом осознании личной вины его лирика 30-50х годов.

В эмиграции у него выходит 4 стихотворных сборника. Точнее, пять: в 1923 в Берлине появляется сборник «Вереск. Вторая книга стихов». Но это во многом ещё петербургские тексты. Кстати, говоря о творчестве Иванова (то есть о доэмиграционной лирике), Блок замечал, что несмотря на большой талант молодого автора, ему не хватает «боли», то есть личного чувства в стихах. С 1931 года – сборник «Розы», опубликованный в Париже – стихи Иванова буквально переполнены болью, которая узнаётся как своя эмигрантской Россией. Сборник «Отплытие на остров Цитеру» (1937 Берлин) был признан лучшим из того, что было написано в эмиграции. В последних сборниках «Портрет без сходства» (1950 Париж) и «1943-1958. Стихи» (Нью-Йорк 1958) Иванов с почти отстраненной горечью фиксирует свое умирание и своё поражение.

В лирике происходит иной процесс, нежели в прозе. Если писатель Иванов развешивающе жесток к себе и своему поколению, то в лирике он стремится не проанализировать, а увековечить лица тех, кто были и палачами, и жертвами. В прозе он оценивает себя именно как свидетеля, потому слегка (а порой и не слегка) отстраненно, немного свысока, порой насмешливо, порой ужасаясь, но всегда дистанцируясь от события, чтобы рассказать о них. В революцию он был юношей, писал же о ней почти стариком 30ти лет. В прозе его осознается эта дистанция возраста. В его случае возраст – это возраст бед: смерти Блока и Гумилева, бегство, эмиграция, «потеря всего дорогого»... Поэт же Иванов не столько обличает, сколько скорбит и хранит всех – и правых, и виноватых. Чем больше расстояние во времени и в пространстве, тем настойчивее и яснее возвращаются события последних лет Империи, тем яснее, четче вырисовываются портреты навсегда утраченной России. И одновременно с этим всё отчетливее осознание собственного исчезновения, «распыления» в «голубой белизне петербургского мая».

В отличие от большинства (за исключением, наверное, Цветаевой), он почти сразу понял, что октябрь 1917 года – это конец, необратимая катастрофа. Даже В.Ф. Ходасевич в первые послереволюционные годы верил, что страна, «пройдя путём зерна», возродится в новой силе и чистоте. Иванов же не тешил себя этими иллюзиями, не мечтал о

«новой литературе», просто в меру сил выживал, «служил» режиму литературой, прекрасно понимая, что этой власти культура не нужна. Но пока были Блок и Гумилев, пока был «Цех поэтов» и переводы – можно было не замечать гонений (о чем он и говорит в «Петербургских зимах»). Это была ещё «та» Россия, та, которая не знала необратимости, которая сознавала свою значимость и связь с миром. И всё же, Иванов и тогда сознавал, что это мираж, тень или эхо былого. Как ни странно, но чтобы остаться в России, надо было бежать из нее, выжить и этим её сохранить. И, пожалуй, единственный способ не утратить «ту Россию» – это сохранять её культуру, её язык, её поэтический код. Именно поэтому во многих стихотворениях Иванова, начиная с 30-х годов, множество прямых отсылок к образам поэзии XIX века, цитат – Пушкина, Лермонтова, Тютчева, Некрасова и – завершающего аккорда русской лирики этого периода – А.Блока. Сам Блок много цитирует Пушкина, прежде всего, его образы метели и бури как метафоры социальной и душевной смуты. А Г. Иванов многократно усложняет цитату, делая обоих поэтов персонажами свое лирики:

Россия счастье. Россия свет.

А, может быть, России вовсе нет.

И над Невой закат не догорал,

И Пушкин на снегу не умирал... (1937) [5, т.1, с.299]

\*\*\*\*\*

Это звон бубенцов издалёка,

Это тройки широкий разбег,

Это чёрная музыка Блока

На сияющий падает снег (1931) [5, т.1, с.313]

Особое место занимает в теме России образ возлюбленной. Она – особенно в последние годы жизни – теснейшим образом связана с утраченной Родиной, с городом, которым они, по словам Мандельштама, «похоронили солнце». Она, пожалуй, единственная реальность жизни, его «заветный вензель» (почти пушкинский) – «И.О.». И если Россия почти всегда у Иванова – зима, то в контексте разговора о возлюбленной возникает образ весны, апреля или «петербургского мая» – голубого, прозрачного и призрачного, одновременно и обманывающего и единственно настоящего. Обман в том, что никакое из обещаний их весны не сбудется, а правда – в самом факте этих обещаний.

Ты не расслышала, а я не повторил.

Был Петербург, апрель, закатный час,

(...)

Вот наша жизнь прошла,

А это не пройдет (1955) [5, т.1, с.438]

Но и возлюбленная часть того культурного кода, который стремится сохранить поэт, Она так же растворена в его поэзии в Петербурге, весне, лишена каких бы то ни было индивидуальных черт. Даже её картавость – часть того, как теперь кажется, беспечного времени. Не случайно она так часто его не слышит, не понимает, но любит – она слита с той Россией, которой нет, и не к реальной жене Ирине Одоевцевой обращается поэт, но к той

ускользающей прелестной девушке, чей образ един с образом оставленной Родины. Не случайно в стихотворении о поколении «В тринадцатом году...» и в стихотворении «Ты не расслышала, а я не повторил», обращенном к ней одной, есть общая строка, описывающая непонимание того, «что с нами будет, что нас завтра ждёт» [5, т.1, с.277 и 5, т.1, с.438]

Об одном из текстов о России хотелось бы сказать подробнее. Это стихотворение из сборника последнего - посмертного - сборника «Свободен путь под Фермопилами» [5, т.1, с.387]. С. Бочаров предлагает анализ этого произведения. Однако будет правильным рассмотреть его в контексте данной статьи. Первая же строка текста звучит парадоксом: Фермопильское ущелье трижды закрывало путь врагам на Грецию, и трижды защитники погибали в неравных схватках – с персами в 480 г. до н.э., с галлами в 279 г. до н.э., и с римлянами в 191 г. до н.э. Иванов указывает на первое из этих сражений, в котором спартанцы, феспийцы и фиванцы сдерживали многочисленную армию персов, чтобы прикрыть отход основного войска. Практически все они погибли, а тело Леонида было растерзано разъяренными персами. Но интересно, что и сражение с галлами вполне отвечает взгляду поэта на случившееся в России – галлы (дикари) победили защитников, но были так обескровлены, что практически не смогли воспользоваться этой победой. Иванов полагал, что нынешняя власть губит то, что осталось от России. А теперь путь свободен - куда угодно: «на все четыре стороны», но есть ли куда идти? Ведь ныне жизнь напитана смертью («Греция цветёт могилами»). В этой строке образ Греции перекликается с аналогичным из стихотворения Мартина Опица (1597-1639), написанного в период Тридцатилетней войны, «Погибла Греция». Опиц сравнивает былую славу Греции и нынешнее ее ничтожество: «Есть слава, счастья – нет, хоть драгоценный прах/ Прекрасной Греции народы чтут в веках» [6, с.344]. Греция – образ великой культуры и великого уничтожения - для обоих поэтов соразмерен нынешней жизни Отечества. «Как будто не было войны» - она была, притворство «как будто», ее не отменяют, как не отменяют цветы – могилы. В XX веке образ цветка, растущего или питающегося смертью весьма актуален (например, стихотворении Г. Бенна «Астрочка»). Именно поэтому полагаю, что это «как будто» отражает мещанское лицемерие сегодняшнего дня.

Во второй строфе появляется герой стихотворения – «мы». Поэт говорит от лица своего поколения, своих соотечественников. Тех, кто не смог сохранить ни географического, ни временного единства; тех, чей землей стало то, что можно унести с собой куда угодно, в любое изгнание – язык и культура. Они – «Леонтьева и Тютчева Сумбурные ученики» ощущают несомненное единство человека, истории и природы. Всякое историческое событие отражено в личной судьбе и личная судьба прочитывается в контексте общемировой истории, природа же словно иллюстриру-

ет эти связи, делает их зримыми, очевидными, доступными. Они живут лучшим знанием – «праздной жизни пустяки». Что за «праздная» жизнь? Это жизнь, наполненная осмысленной радостью бытия, это сосредоточенность на самом течении жизни, а не на главном, деле или подвиге. Слово «пустяки» не случайно в ивановской лирике. Эти словом он обозначает самый материал, «вещество» жизни, ее ткань («Поговори со мной о пустяках, / О вечности поговори со мной» [5, т.1, с.444] ). «Пустяки» - это весна, это «прелестных звуков столкновенье» [5, т.1, с.444], это черёмуха, цветущая в руках, это синий бант, недокурная сигарета, соломенное кресло – всё то, что имеет так мало значения, когда происходит, и так много – когда утрачивается и превращается в воспоминание.

«Мы тешимся самообманами» - о каких «самообманах» идёт речь? Полагаю, что, прежде всего, об искусстве – недаром последние два стиха строфы – искаженная цитата из «Незнакомки» А. Блока (1906). Более того, Иванов в стихотворении «А люди? Ну, на что мне люди?» (парафраз к стихотворению Ходасевича «Люблю людей, люблю природу») называет искусство «сладким леденцом» [5, т.1, с.329]. Сладость, превращающаяся в ничто, словно ее и не было. «Потворство весны» усиливает эту мысль – в поздней лирике Иванова весна и лето – это, скорее, обременение, нежели пробуждение, или обманувшая мечта. Следующая строфа начинается цитатой из «Незнакомки» - снова об обмане, мираже – «дыша духами и туманами». Только у окна садится обманщица-весна, которая смотрит за «морья-океаны» - фольклорный образ, описывающий недостижимую даль, то, что за горизонтом. Это расстояние не географическое для Иванова, это расстояние времени: он смотрит в «блаженную страну» своего (их) прошлого. Она не была такой, когда они там были; она не стала такой теперь, когда они изгнаны из неё; она такова в их мечте о Пушкине и Блоке, о Рождестве и бессмертии; это своего рода культурный миф, творимый «сумбурными учениками» теперь, в попытке удержать погибший уклад – не бытовой, культурный. Пятая строфа открывается «рождественскими» ёлочками, за которыми скрывается «снежная тюрьма». Пожалуй, один из лучших мгновенных портретов новой России, новой империи – СССР. «Голубые комсомолочки» - образ неоднозначный, ведь голубой цвет для Иванова это и цвет призрачной мечты, и цвет льда, не-жизни. В уменьшительно-ласкательном суффиксе нет здесь никакой ласки или снисхождения: они описаны как ненавистные Иванову мещане, губители культуры – визг, стихи и жених – набор пустейшего веселья, торжество банальности. И – Крым, где, по невольному предсказанию «мёртвого друга» (О.Э.Мандельштам) «обрывается Россия над морем, / Чёрным и глухим». Чудовищные расстрелы белых офицеров Бела Кунов в 1920 годы, Чёрное море, ставшее могилой для тысяч мертвых и живых, брошенных связанными в море офицеров, и этим породнившееся с Фермопильским ущельем. Крым в сознании Серебряного века воспринимав-

шийся как осколок Эллады наследует ее судьбу, став последними воротами в свободу, за которыми смерть. Но героически погибший мир – не более, чем скрытые под толщей воды (забвения) и времени могилы, которые стали частью морского дна. Расстрелянные белогвардейцы защищали то, что уже невозможно было защитить. Спартанцы были счастливее – они погибли, сохранив Грецию, и потому, Иванов называет имя Леонида, а не одно из русских имён.

Анализ этого стихотворение позволил увидеть всю парадоксальную сложность отношения Иванова к Отечеству. Однако это стихотворение не исчерпывает всего многообразия этого чувства. Чем старше становится поэт, чем явственнее осознаёт он, что «... как поэт я не умру, /Зато как человек я умираю» [5, т.1, с.321], тем ближе и яснее для него Россия. Она навсегда слилась с зимой. Как его, Ивановскими, зимами, (1913-1922) «воздухом смерти и свободы» [5, т.1, с.277], так и пушкинско-блоковской зимой и метелью. Снегом как саваном и очищением:

Только в сумраке Нового Года

Белой музыки бьется крыло:

— Я надежда, я жизнь, я свобода.

Но снегами меня замело. 1937[5, т.1, с.277]

В «Посмертном дневнике» он признаётся себе в том, что средиземноморская весна, и юг (скрытая цитата Ф.Тютчева «О, этот Юг! О. эта Ницца!»), что он истинный в мире, который утрачен

Даже больше того. И совсем я не здесь,

Не на юге, а в северной царской столице.

Там остался я жить. Настоящий. Я — весь.

1955 [5, т.1, с.586]

Подводя итог, можно сказать о том, что Россия для Г.В. Иванова слита с культурой и природой; с любовью и мечтой. Она становится больше, чем страна, место, государство. Россия – образ утраченного рая, судьба героя неотделима от неё: пока он жив, жива и она, однако, его смерть не уничтожит ее, поскольку, будучи поэтом, он станет одним из слов о ней.

#### Библиография

1. Алехнович А.С. Эмигрантская поэзия Георгия Иванова как воплощение экзистенциального начала. Информационный гуманитарный портал «Знания. Понимания. Умения» 2014
2. Арьев А.Ю. Жизнь Георгия Иванова. Документальное исследование. СПб. 2009
3. Берберова Н.Н. Курсив мой. М. Согласие 1996
4. Бочаров С.В. Филологические сюжеты. М. Языки славянской культуры. 2002
5. Иванов Г. В. Собрание сочинений в трех томах. М. Согласие 1994
6. Колесо фортуны. Из европейской поэзии XVII века. М. Московский рабочий 1989
7. Одоевцева И. Г. На берегах Сены. Литературные мемуары. М. Художественная литература 1989
8. Ходасевич В.Ф. Некрополь. М. Азбука 2008

### СТРАСТИ ХРИСТОВЫ В «КРАСНОМ ПИСАНИИ» БОНВЕЗИНА ДА ЛА РИВА

*Кедрова Мария Александровна,*

*магистр филологических наук,*

*ассистент Санкт-Петербургского государственного университета,*

*г. Санкт-Петербург*

[DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.60-63](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.60-63)

Статья посвящена изображению Страстей Христовых в «Книге трех писаний» Бонвезина да ла Рива, средневекового поэта-визионера, предшественника Данте. Две другие книги представляют собой изображение ада и рая. В отличие от Данте Бонвезин не упоминает чистилище, но его трехчастная поэма благодаря описанию Страстей оказывается близка средневековой литургической драме.

The article is dedicated to the image of the passions of Christ in the "Book of the Three Scriptures" by Bonvesin da la Riva, the medieval visionary poet and precursor of Dante. The other two books are images of hell and paradise. Unlike Dante Bonvesin does not mention Purgatory, but his three-part poem, thanks to the description of "Passions" is close to medieval liturgical drama.

**Ключевые слова:** Бонвезин да ла Рива, средневековье, монашеские ордены, видения.

**Keywords:** Bonvesin da la Riva, Middle Ages, monastic order, visions.

В Италии на рубеже XIII-XIV веков под влиянием провансальской лирики возникает знаменитый dolce stil nuovo, новый сладостный стиль. В это же время под воздействием апокалиптических ожиданий и с появлением многочисленных орденов, братств и даже сект итальянские поэты (чаще всего монахи) пишут на религиозно-дидактическую тему. Для нас этот литературный процесс представляет большой интерес не только сам по себе, но и, конечно, как то, что предше-

ствовало и оказало влияние на «Божественную комедию» Данте.

Вопреки тому, что изучение средневековой литературы имеет давнюю традицию, в науке остается множество лакун. Так творчество Бонвезина да ла Рива, о котором далее пойдет речь, остается малоизученным. Примечательно, что А.Н. Веселовский в своем труде «Данте и символическая поэзия католичества» говорит о Джакомо да Верона, поэте-визионере XIII в., но даже не упоминает Бонвезина. Среди недавних отече-

ственных работ стоит отметить «Религиозную жизнь средневековой Италии в зеркале литературы» А.В. Топоровой и диссертацию А.Е. Звонаревой о языке североитальянской религиозной поэзии XIII–XIV вв. В зарубежных работах Бонвезин да ла Рива более изучен, но исследования прежде всего сконцентрированы на текстологическом, лингвистическом анализе, литературоведческому аспекту уделено не так много внимания.

Бонвезин да ла Рива – самый ближайший по времени предшественник Данте. Он родился между 1240 и 1250 годами в зажиточной семье. Умер он не позднее 1315 года.

Бонвезин был членом ордена гумилиатов; это духовное движение мирян распространилось в Ломбардии (главным образом в Милане) в XII веке благодаря проповеди Бернара Клервосского и религиозному подъему. Его участники могли жить в собственных домах, обладать собственностью и вступать в брак. Члены ордена (чаще всего учителя, врачи, нотариусы) должны были вести скромную, а порой строгую жизнь, подражая первым христианам.

Бонвезин занимался преподаванием в Леньяно вплоть до 80-х годов, затем он вновь перебрался в Милан. К 1304 году он открыл частную школу у себя дома, где обучал латыни и риторике, общим представлениям о культуре.

Еще проживая в Леньяно, Бонвезин начал писать на вольгаре. Его, современника Данте, также занимал вопрос об использовании народного языка вместо латыни. Но, скорее всего, в отличие от Данте Бонвезин преследовал более практическую цель – проповедь.

Главным произведением, написанным Бонвезином на вольгаре, стала «Книга трех писаний». В ней описывается путь души по загробному царству: первое писание, «черное», посвящено смерти грешника и адским мукам; третье, «золотое», смерти праведника и райским наслаждениям. «Красное» же описывает Страсти Христовы. Загробный мир состоит из двух частей: чистилище не упоминается, на его месте оказывается «Красное писание». По словам Топоровой А.В. «Отсутствие чистилища у Бонвезина объясняют иногда влиянием катаро-манихейских представлений о добре и зле» [3, с.121]. Действительно, учение о чистилище складывалось в западной церкви с III по XII вв. и окончательно оформилось в 1170-1180 гг. Догмат о чистилище был принят папой Иннокентием IV и зафиксирован на II Лионском соборе в 1274 году. В это время складывается популярное в народе «Чистилище св. Патрика», а в Италии – «Видение Альберика». Но в том же, 1274 году, Бонвезин пишет «Книгу трех писаний».

Изображение адских мук предваряется прологом, а затем – рассказом о рождении, жизни и смерти человека. Количество адских мук и количество райских наслаждений одинаково – двенадцать, и они стоят в оппозиции друг другу. Так в аду слышны шум и плач, а в раю – приятное пение; если грешников мучают голод и жажда, то в

раю праведники наслаждаются роскошными яствами и т. д.

В предисловии к «Книге трех писаний» Де Бартоломеус уделил большое внимание структуре поэмы, сравнил ее с храмом (каждую книгу – с нефом) и триптихом.

Итак, принято считать, что эта поэма – прежде всего визионерская книга, а Бонвезин – самый ближайший предшественник Данте. Однако первое, на что нужно обратить внимание – именно «Красное писание», описание загробного мира вторично по отношению к нему: в «черном» и «золотом» писаниях нет времени истории, т. к. речь идет о вечности. Описание каждого из двенадцати адских мук и двенадцати райских наслаждений сводится к тому, что Бонвезин называет номер и вид наказания/наслаждения, весьма подробно его описывает. Чаще всего он заключает, что нет на земле таких мучений или радостей, приводит похожий пример из жизни («Я видел...»), но говорит, что в загробном мире те же явления в разы сильнее. Затем начинается речь от первого лица – грешника/праведника. Этот весьма условный персонаж как будто подтверждает то, что уже сказал автор. «Черное» и «золотое» писания не соответствуют канону жанра видений, согласно которому к уснувшему/временно умершему приходит некий проводник из царства мертвых. В «Книге трех писаний» (кроме «красного писания») нет движения, как, например, у Данте. Автор рисует нам структурированный загробный мир, но при этом градация грехов и заслуг весьма условна.

Гораздо интереснее «Красное писание». Известный библейский сюжет о Страстях Христовых Бонвезин преподносит по-своему. События начинаются с предательства Иуды и взятия Иисуса под стражу. Далее следуют сцены в доме первосвященника, встреча с Пилатом, бичевание в претории (с той только разницей, что у Бонвезина Христа бичуют сами иудеи – весьма характерная деталь для Средних веков). «Красное писание» преимущественно совпадает с описанием Страстей Христовых в Евангелиях от Матфея и Иоанна. Заканчивается оно описанием смерти Иисуса и выведением-наставлением в 6 строфах.

Говоря об Иисусе, Бонвезин отмечает не только его нравственные качества («*zentil persona*» [8, 1003]), но и внешний вид, называя его «*si bello garzone*» [8, 1023]. И далее: «Христос был так красив и таким кротким, / Как ни один из родившихся от женщины, / Так кроток и так красив! О, Боже, какая злоба/ была в тех, кто плевал Ему в лицо и бросал грязь!» [8, 1025-1028].

Он изображает Иисуса сильным, крепким мужчиной: «В его сильные члены вбили гвозди/ Потому, что они были сильными и крепкими, / Настолько же сильную боль они претерпевали». [8, 1076-1078].

Он рисует страшную, чрезвычайно натуралистичную картину распятия: «Драгоценная кровь источника жизни, / из рук и ног текла подобно потоку;/ С головы до ног вся живая плоть/ Переби-

та и окровавлена была со всех сторон». [8, 1085-1088].

Ноги Христа пробивают одним гвоздем. Эта маленькая, но очень важная деталь отсылает нас к изобразительному искусству XIII века, в котором происходит переход от византийских образцов к итальянскому проторенессансному изображению. От Христа торжествующего к Христу страдающему и мертвому. Можно сказать, что Бонвезин балансирует между этими двумя подходами.

Мадонну Бонвезин обычно называет «Regina», и, кажется, это не просто метафора.

Самый большой акцент сделан на сцене с Мадонной, стоящей у креста (в отличие от Евангелий, которые говорят об этом мимоходом). В XII веке появляется такая разновидность лирики – плач Мадонны. В книге «Интеллектуалы в Средние века» Жак Ле Гофф отмечает, что под воздействием философии Абельяра человек той эпохи начинает задумываться о психологической причине своих поступков. Это находит свое отражение в т. ч. в исповеди. Как мы видим – не только. Бонвезин очень подробно описывает страдания матери, которая видит своего измученного, избитого сына (Иисуса): «Большой в мире печали она не могла иметь, / как только видя страдающего сына» [8, 1151-1152].

Дева Мария так страдает, что не может идти – ее ведут, на ее лице печать отчаяния, но только она дает волю языку, как все ее горе и отчаяние выплескивается в Плаче. Судя по всему, именно из такого взгляда на Страсти Христовы рождается догмат о Мадонне-соспасительнице. Мадонна Бонвезина дважды говорит Иисусу: «Прими меня в свои Страсти, так я страдаю и печалюсь» [8, 1204, 1240]. Мадонна не просто хочет оказаться на месте своего сына из сострадания, она хочет разделить их. А также автор пишет: «Она так вздыхала, плача без конца, / перенося за своего сына суровейшую пытку». [8, 1171-1172].

Расцвет культа Девы Марии как раз приходится на XIII век. Плач занимает 20 строф, это самая большая часть в «Красном писании».

В ответ на слова матери, Иисус произносит монолог о том, что она не должна мешать свершению того, в чем воля Бога-Отца. Здесь мы видим возврат к Христу-торжествующему. Иисус обликает мать, говоря о том, что если Он не пострадает, то как сбудутся Писания? Как искупятся грехи мира? Он говорит, что должен принять славу от Отца [8, 1273-1276, 1284, 1287-1288]. В конце своей речи Иисус утешает Мадонну и вверяет ее своему любимому ученику – апостолу Иоанну, который стоит тут же, у креста. Кроме того, он говорит об Успении: «Ко мне придешь в свой час, но сейчас не можешь прийти» [8, 1305].

В конце мы видим статичную сцену: умирающий Христос и Мадонна с апостолом Иоанном, которые, по словам Бонвезина, были будто мертвыми от горя. Эта сцена невольно обращает нас к средневековым иконам и витражам.

А затем Бонвезин говорит о завесе в храме, которая разодралась надвое и о землетрясении,

делая любопытную ремарку: он замечает, что, хотя мир не является человеком, он все же был взволнован страданиями Иисуса.

В «Книге трех писаний» много прямой речи: диалоги Пилата и толпы, Христа и Мадонны, что напоминает литургическую драму того времени

На конец XII - начало XIII века приходится второй период литургической драмы: литургия на паперти. Происходит усиление житейских черт, драма ставится на народном языке. Плач Марии – последняя стадия развития литургической драмы. Усложняется сценическое устройство: разнообразие мест действия (симультанность). Так, на одной сцене можно было видеть предательство и раскаяние Петра, самоубийство Иуды, арест и допрос Иисуса.

Страстные же действия получают свое развитие позднее всего. Самые ранние сохранились в Буранской рукописи и рукописи из Монтекассино.

Большое сходство с «Красным писанием» мы также находим в Бенедиктбейренском действе о Страстях (Бавария, XIII век). Оно начинается с Тайной вечери, но в нем отсутствует отречение Петра, отпущение Вараввы и самоубийство Иуды. Заканчивается оно смертью и погребением Иисуса.

Ранее исследователи полагали, что драмы, посвященные Страстям Христовым произошли из «Плачей» Мадонны у креста, но М. Л. Андреев полагает, что это не так, т. к. самый ранний Плач, «Слез досель не знавшая», был написан в XII веке.

Как уже было отмечено, визионерская тема представляется вторичной по отношению к главной сцене – Страстям Христовым. В «Книге трех писаний» можно проследить симультанность сцен: ад, в центре - распятие (с последующим искуплением, о котором говорит Иисус на кресте), и рай. В аду мы видим грешника, который при жизни насмеялся над бедняком, а в раю – того самого бедняка, который пострадал при жизни, а теперь прославлен.

#### Список литературы:

1. Андреев М. Л. Средневековая европейская драма. Происхождение и становление (X-XIII вв.). М.: Искусство, 1989.
2. Гаспари Адольф. История итальянской литературы: итальянская литература Средних веков: Поэзия и проза до Данте и Петрарки. М.: ЛЕНАНД, 1916.
3. История литературы Италии под ред. М.Л. Андреева, М.: ИМЛИ РАН, 2000. – Т.1
4. Карсавин Лев. Монашество в Средние века. М.: Ломоносовъ, 2014.
5. Мокульский С.С. История западноевропейского театра. СПб: Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2011.
6. Топорова А.В. Ранняя итальянская лирика. М.: Наследие, 2001.
7. Bonvesin de la Riva. Il libro delle Tre Scritture a cura di Leandro Biadene. Pisa, 1902.
8. Bonvesin de la Riva. Il libro delle Tre Scritture a cura di Vincenzo de Bartolomaeis. Roma: Società filologica romana, 1901.

**ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК ЛЕКСИКИ БРИТАНСКОЙ ШКОЛЫ И  
ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА**

**Фомина Надежда Викторовна**  
Канд. филологических наук  
Финансовый университет, г. Москва

При переводе лексики британской школы необходимо учитывать реалии отечественной и зарубежной системы образования. Данные системы не являются идентичными, и лишь незначительное число терминов имеет точный эквивалент в другом языке, поэтому невозможно механически перенести формы выражения языка оригинала на другой язык. Разумный перевод терминов и их определений может осуществить только переводчик, имеющий необходимые знания в областях, касающихся деятельности системы образования.

British and Russian education systems are not identical in structure, so the terms denoting their issues cannot be translated word-for-word. A translator should be well aware of all realities in both systems.

**Ключевые слова:** британская школа, система высшего и среднего образования, перевод терминов.

**Key words:** British school, high and secondary education system, terms translation.

В настоящее время становится все более очевидным, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов, и, соответственно, их культур. За последнее время проблемы перевода с иностранного языка на русский приобретают особую важность именно в свете диалога культур, причем перевод все чаще рассматривается не просто как процесс передачи смысла сообщения, но и как важное средство межкультурного взаимодействия, способствующее взаимопониманию, взаимообогащению культур и носителей языка. Перевод – это вид интересующей деятельности, успех которой зависит от степени проникновения переводчика в культурные модели, определяющие поведение и видение мира представителей иной национальной общности. Различия в языковом отражении того или иного кусочка действительности представляют ярко выраженный интерес одновременно предполагая и определённые, порой значительные трудности для переводчика.

Сопоставительные исследования русской и английской понятийно-терминологических систем современной средней школы носят лингво – социальный характер, то есть в процессе исследования переплетаются как сугубо-лингвистические, так и экстралингвистические (социальные) факторы. Такое исследование очевидно вносит свой вклад в решение вопроса о том, чем определяется структура термина: его смысловой стороной, спецификой языкового материала или определенной формой мышления народа, его языковой картиной мира. [6, с. 148]

В каждом языке отражено своё представление о мире, которое является общими представлениями всех говорящих на этом языке. Эти представления будут лишь одной из возможных картин мира, и в разных языках они различаются – иногда очень сильно, иногда едва заметно, в зависимости от того, насколько совпадают культуры разных народов. Каждый язык отражает свою собственную картину мира. Интерес к языковой картине мира обнаруживается ещё в работах В. Гумбольдта, который писал, что каждый язык, отражая культуру своего народа, представляет собой дру-

гой мир, а не другой способ отражения единственно возможного мира. [2, с. 38 – 39]

Заметный вклад в развитие теории лингвистической относительности внесли Э. Сепир и Б. Уорф. Последний, в частности, обращал внимание на то, что носители культуры применяют большинство ее постулатов интуитивно, не осознавая своих привычек и предпочтений, а воспринимая их как единственно возможные, и, соответственно, верные [3, с. 112].

Э. Сепир, подчеркивая связь языка и культуры, утверждал, что никакие два языка не являются достаточно похожими для того, чтобы рассматриваться как представляющие одну и ту же социальную реальность, одну и ту же картину мира. Миров, в которых живут различные сообщества, являются различными мирами, а совсем не одним и тем же миром, к которому прикладываются различные языки. Позднее к этому постулату добавилась этнография поведения, в которой ее автор, Д. Хармс утверждает, что иностранец должен знать о вербальном поведении группы людей для того, чтобы приемлемым образом участвовать в их деятельности [1, с. 43 – 44].

Теперь перед исследователями данной области стояла следующая задача: установить точку зрения носителя языка на его структурные элементы и на принципы, обуславливающие его использование в социокультурном контексте.

Другая проблема заключается в том, что владеющие английским языком как иностранным не способны порой преодолеть влияния собственного мироощущения при общении на иностранном языке.

Известно, что вокабуляр (словарный запас) и приоритеты общества являются взаимосвязанными. Говорящие дают названия сущностям и явлениям, существующим или гипотетически возможным в их физическом и социальном мире. Получив название, эти сущности и события становятся более заметными в культурном и социальном плане. Следовательно, лексические вариации представляют собой бесценный инструмент изучения культуры и общества.

Дело в том, что в любом языке есть слова, отражающие важные для общества понятия, и отсутствуют слова, обозначающие понятия, не существенные для данного общества. Это так называемая безэквивалентная лексика, которая включает в себя слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями. [7, с. 50]

Обозначаемые такой лексикой понятия или предметы уникальные и присущи только данному миру и соответственно языку. Новое обозначение понятия рождается в языке в результате сложного взаимодействия механизмов категоризации окружающего мира определенного социума, и языковых форм определенного языка, неязыковых и языковых знаний. Например, русское слово и обозначаемый им предмет (артефакт): «форточка». Такого понятия (и слова) нет в английском языке.

Культурный эквивалент значения содержится не только в безэквивалентной лексике, но и в лексике, которая на поверхности предстаёт как имеющая эквиваленты в иностранном языке. Это так называемые ключевые (основные) слова, обладающие способностью раскрывать наиболее значимые концепты конкретной культуры. Кроме того, ключевые слова могут употребляться в определённой специфической и культурно – значимой области, каковой является, например, сфера школы и сфера образования.

В настоящей статье мы опишем сходства и различия между словами и понятиями, обозначающими сферу образования и школы. Несомненно, каждый из нас когда-нибудь сталкивался с вопросом по поводу объяснения наличия собственного образования. Как объяснить, какую школу, лицей или учебное заведение ты закончил, и как понять какую «школу» – “school” – имеет в виду собеседник? На данный вопрос мы попытаемся ответить в нашей статье.

При переводе с английского языка на русский особую важность приобретает знание культурного компонента значения в ключевых словах, которые, во-первых, объединяют слова, отражающие культурно – специфические понятия и, во-вторых, слова, совпадающие на поверхности в своих лексических значениях, но резко отличающихся значениями культурными.

Следовательно, для обеспечения эффективного межкультурного общения необходимо обладать такими умениями языковой личности, которые обеспечили бы возможность создания общего культурного значения, разделяемого собеседниками, принадлежащим к различным культурам. Это означает, что в процессе перевода следует помнить, что словарные дефиниции носят ограниченный характер, а культурно обусловленный компонент значения того или иного слова необходимо искать в системе ценностей, в образе жизни, в моделях поведения носителей языка. Такая работа является неотъемлемым компонентом процесса формирования навыков и умений эффективного иноязычного общения.

Лексика британской школы, её перевод представляет значительные трудности. По уже установленной традиции [1, с. 24] она включает в себя три основные группы:

- 1) безэквивалентные слова
- 2) коннотативные
- 3) фоновые

Наиболее сложную группу с точки зрения определения их инновационно – культурного содержания, образует фоновая лексика. Общеизвестно, что если сравнивать понятийно – эквивалентные слова, обозначающие понятия лексики британской школы в разных языках, то они будут отличаться друг от друга в силу того, что каждое из них сопряжено определённой совокупностью знаний из области образования.

Таковыми словами, к примеру, являются: “boarding - school” и «школа-интернат», включающими понятие: «школа, в которой живут». Однако известно, что в нашей стране в школах-интернатах обучаются дети, родители которых по ряду причин нуждаются в материальной помощи, поэтому дети в таких школах находятся на полном государственном обеспечении.

Большой интерес представляют также слова, которые имеют иноязычный эквивалент, но реалии, обозначаемые ими, существенно различаются. Они составляют так называемую фоновую лексику.

Так, например, согласно словарным определениям, русское слово «школа» и английское «school» можно считать эквивалентными.

Однако более подробное рассмотрение данных единиц заставляет нас усомниться в их эквивалентности, во всяком случае, множество примеров из английского языка доказывают, что понятие, входящее в семантику английского слова «school», значительно шире, чем в русском слове «школа». Так, например, слову «school» в русском языке при переводе могут соответствовать различные эквиваленты, имеющие собственную понятийную основу, отличающуюся от понятия, входящего в слово «школа»:

«school»

- 1) училище (art school, drama school etc)
- 2) институт (medical school)
- 3) факультет (the school of Chemistry consisting of Inorganic chemistry, Organic Chemistry & Physical Chemistry Department in Leeds)
- 4) курсы (language school, driving school).

С другой стороны, в английском языке имеется целый ряд лексических единиц, включающих понятие «школа». Иными словами, рассматриваемое понятие имеет различные лексические выражения, существование которых порой обусловлено различными экстралингвистическими факторами:

«school»

- 1) college (Eton College) – исторически сложившееся обозначение некоторых наиболее старых и престижных частных школ;
- 2) college (Sixth-form College) – так называемая школа последней ступени, включающая два года обучения для завершения среднего образова-



ния и получения сертификата;

3) Academy (Glasgow Academy) – мужская привилегированная частная школа;

4) Kindergarten – a school (pre-school) for developing the intelligence of young children by object lessons, toys, games, singing etc (детский садик для формирования начального уровня образования маленьких детей с помощью игр, пения, игрушек и т.п.). Обратим внимание, что само слово «Kindergarten» является заимствованием из немецкого языка и полностью сохранило своего написания, так как в английском оно бы, дословно, звучало бы как “children’ garden”, однако описание заимствований не входит в материал данной статьи, поэтому просто ограничимся данным замечанием;

5) Department (The Infant(s) Department, The Junior Department) – так называются школы для детей, которые входят в состав "school", что является понятием более широким, и это отражено, с одной стороны, в более значительной лексической презентации данного понятия в родном языке, а с другой стороны, – в понятийной удаленности соответствующих переводных эквивалентов в русском языке.

Однако, одним только содержанием понятия семантики лексических единиц слова "school" и «школа» не исчерпываются. Эти слова сопряжены с целой совокупностью знаний, известных каждому носителю данного языка, которые обычно характеризуются как фоновые знания. Употребление англичанами таких словосочетаний со словом "school", как "pre-preparatory school", "preparatory school", "maintained school", "country school", "public school", "boarding school" – связывают у англичан с большой разветвленностью системы образования в Великобритании. В частности, с наличием финансовой самостоятельности школ, связываются понятия «Independent schools or private schools». Словосочетания "middle school" или "first school" сопоставляется с государственной системой образования; они употребляются тогда, когда речь идет о едином типе школ "comprehensive school", а точнее об отдельных ступенях этой школы: «first school, middle school, upper or high school».

Необходимо отметить, что в случае перевода данного слова методом калькирования («high school» – «высшая школа») можно наблюдать явление лингвострановедческой интерференции, поскольку в русском языке «высшей школой» называют учебные заведения, в которых можно получить высшее образование, а не среднее или какое-либо другое. Однако, в английском языке «high school» употребляется для обозначения средней школы (завершающий этап обучения). Иногда это словосочетание имеет коннотацию «основная, главная школа города»: “Bath High School – School in the city of Bath”.

Словосочетания “secondary (modern) school” и «средняя школа» также нельзя считать абсолютно эквивалентными, так как в России средняя школа включает и начальную (ее возрастной диапазон: 7 – 17 лет).

В Великобритании же образование в средней школе получают дети (подростки) от 11 до 18 лет, дети более младшего возраста учатся в “primary school”, которая является самостоятельной школой и не входит в состав средней. Поэтому, нам кажется, более правильными эквивалентами русского языка будут следующие:

начальная школа – primary department

средняя школа – school или common school

Специфика среднего образования Великобритании такова, что британская средняя школа не представляет собой учебного учреждения, которое обязательно, необходимо закончить, выполнив предложенную школой программу. По данным 2016 г полный курс средней школы завершили 25% молодежи, ежегодно в старший класс средней школы переходит 40 % учащихся. Кроме того, в компетенцию школы не входит проведение заключительного экзамена.

Таким образом для англичанина есть учреждение, куда надо «ходить» – “to go to school” до определенного возраста, а потом «покинуть» – “to leave school”, когда родители сочтут нужным, что ребенку пора начинать трудовую деятельность. И покидают школу не в конце учебного года (май – июнь), а чаще всего к рождественским или пасхальным праздникам, отсюда и словосочетание “to be term leaver”. Необходимо отметить, что словосочетание “to leave school” обуславливает существование антонимичного ему по смыслу словосочетания “to stay in school” и “to stay in education”, что означает «продолжить образование» (в данном случае среднее).

При переводе лексики британской школы на русский язык на передний план выступают проблемы перевода и подбора эквивалентов. При этом для решения этих проблем требуются не только знания соответствующей профессиональной области, но и умение переводить с русского языка на иностранный и с иностранного на русский.

Несмотря на то, что роль лингвистов в этом процессе велика, их деятельность находится в тесном взаимодействии со специалистами, занимающимися конкретной областью – вопросами функционирования и развития российской и зарубежной школы. В данном конкретном случае было бы нецелесообразно упускать из виду опыт российской и зарубежной переводческой практики, особенно при определении доли участия лингвистов и других специалистов в разработке двуязычного терминологического словаря.

При переводе отраслевой специально литературы необходимы знания конкретной области. Вместе с тем, даже специалисты в конкретной области знания нередко не в состоянии сделать адекватного перевода из-за незнания закономерностей функционирования определенного стиля, который лежит в основе исходного языка.

Работа, связанная с переводом терминологии школьного образования, очень разнообразна по характеру, охватывает множество специальных областей и поэтому требует тесного контакта переводчика со специалистами различного профиля

(экономистами, управленцами, менеджерами) в нашей стране и за рубежом.

Важное правило, которому необходимо следовать при переводе и подборе эквивалентов, состоит в том, что переводу подлежат не слова, а понятия. При сопоставлении, прежде чем отождествлять термины двух разных языков, нужно уяснить, какое явление или предмет они представляют. Это относится не только к тождественным понятиям, но даже скорее к понятиям, не имеющих эквивалентов в других языках. В данном случае невозможно механически перенести формы выражения языка оригинала на другой язык [5, с. 5].

Ознакомление не только с отечественной, но и с зарубежной переводческой практикой в различных областях науки и техники позволяет лучше осознать задачи переводчика терминологии школы. Так, согласно докладу комитета Лондонского института лингвистики, переводчик должен отвечать следующим требованиям: широко знать все аспекты предмета, а также сочетаемость слов, иметь хорошо развитые навыки работы над терминологией; привлекать специалистов, представляющих различные профессиональные области – предметников и лингвистов [4, с. 60].

Перевод терминологии, в данном случае терминология школ представляет собой не просто механическую подстановку эквивалентов лексики терминов по словарю, поскольку фактически лишь незначительное число терминов имеет точный эквивалент в другом языке. Удовлетворительный перевод терминов и их определений может осуществить только специалист, имеющий необходимые знания в областях, касающихся деятельности системы образования, в частности высшей школы.

Все это предъявляет весьма строгие требования к уровню профессиональных знаний и опыту специалиста, занимающегося переводом. Подобные требования объясняются тем, что в различных

странах существует различная практика. Для адекватного перевода требуется знания о состоянии и развитии соответствующей предметной области.

Что касается зарубежных систем образования, то здесь требуется не только перевод в обычном смысле этого слова, но и осмысление характера связей и отношений, существующих в национальных системах высшего образования стран.

Перевод понятий, отражающих особые явления или события, требует профессиональных знаний реалий и истории развития школьного образования.

#### Список литературы:

1. Верещагин Е. М. Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1983. – 320 с.
2. Елизарова Г. В. Культурологическая лингвистика. опыт исследования понятия в методических целях. СПб.: Бельведер, 2012. – 140с.
3. Емельянова Я. Б. Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика. Н. Новгород: ООО "Стимул-СТ", 2010. – 210 с.
4. Таранова Н. В. Лингвокультурологический аспект значения отглагольных имен. // Лексическая системность английского языка в культурологическом ракурсе (семантика и функционирование). Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 537. Сер. Лингвистика. – М.: Рема, 2007. – С. 60-70.
5. Таранова Н. В. Отглагольные имена существительные как средство номинации в современном английском языке. Дисс кандидата филологических наук. М., 2008
6. Таранова Н. В. Социокультурологическая роль переводчика. // «Социолингвистические и культурологические проблемы изучения русского языка и русской литературы в контексте диалога культур». Магнитогорск: Издательство МГТУ им. Г.И. Носова, 2004. – С. 148 – 149.
7. Тер – Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. – 264 с.

### ОБРАЗ ЗЕРКАЛА В МИФАХ И ЛИТЕРАТУРЕ ЯПОНИИ

*Толубанова Оксана Игоревна*

*студентка СахГУ, г. Южно-Сахалинск*

[DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.66-68](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2019.5.58.66-68)

#### АННОТАЦИЯ

Путем изучения мифов и литературы Японии, была поставлена цель выявить особенности образа зеркала. В качестве литературных источников выступали древние японские письменные памятники «Записи о деяниях древности» и «Японская летопись», мифы и сказки.

#### ABSTRACT

By studying the myths and literature of Japan, the goal was set to reveal the features of imagery of the mirror. The ancient Japanese written monuments “Records of Ancient Matters” and “The Chronicles of Japan”, myths and tales acted as literary sources.

**Ключевые слова:** образ зеркала, характеристики зеркала, японские мифы, японская литература.

**Keywords:** imagery of the mirror, mirror characteristics, Japanese myths, Japanese literature.

Образ зеркала присутствует и в мифологии, и в литературе этой страны. Помимо 古事記 *Кодзики* «Записей о деяниях древности», образ зеркала можно встретить в 日本書紀 *Нихон сёки* «Японской

летописи», 大鏡 *О:кагами* «Великое зеркало», в рассказе «Колокол из Мугэна», в предании о великом японском скульпторе «Хидари Дзингоро» и в японской народной сказке «Зеркало Мацуямы».

Одна из регалий императора Японии, Божественное Зеркало, имеет мифологическое происхождение. В *古事記* *Кодзики* «Записях о деяниях древности» и *日本書紀* *Нихон сёки* «Японской летописи» говорится, что *天照大神* *Аматэрасу о:ками* «великая богиня, озаряющая небеса», обидевшись на своего брата, бога ветра *須佐之男命尊* *Сусаново-но микото* «смелый быстрый бог-мужчина из Суса», за его оскорбительные поступки по отношению к ней, спряталась в пещере. В тот миг мир покрылся мраком. Другие божества были опечалены уходом богини солнца и решили выманить ее из укрытия. Для этого *Ама-но арато*, дальнему предку рода зеркальщиков, было приказано создать зеркало [4, с. 137]. Оно помогло божествам вернуть богиню солнца. Позже она передала этот предмет своему внуку *瓊瓊杵尊* *Ниниги-но микото* «бог рисового урожая», родоначальнику императорского дома, сказав: «Пусть мой внук смотрит на это зеркало, как будто бы это я сама было. И пусть он славит это зеркало, поместив его с собой на одном полу, в одной обители» [4, с. 157–158].

О божественном происхождении данного предмета в своем кратком очерке «Божественное зеркало» историк Х. Дэвис писал: «Зеркало символизирует человеческое сердце, которое, будучи чистым и спокойным, отражает образ самого бога» [1, с. 181]. Следует упомянуть, что мифология Японии содержит описание божеств, возникновение островов и народа Японии, таким образом отражая основу японской религии – *神道* *синто* «путь богов». Что, в свою очередь, дает зеркалу религиозное значение.

Кроме того, понятие «зеркало» обозначает власть и передачу власти в японской культуре. В *Кодзики* говорится: «Узнаем мы о том, что прикреплено было зеркало и выплюнуты яшмы; и что наследовали друг другу сотни царей...» [2, с. 30]. Так как император считается потомком богини солнца *Аматэрасу*, зеркало впоследствии стало олицетворением императорской власти, одной из трех регалий необходимой для вступления в права наследования новому императору. Оно также является реликвией синтоистского святилища Исэ, хранящимся вместе с мечом и яшмовым ожерельем, образуя три регалии императора, доказывающих божественное происхождение рода.

Можно предположить, что поверье о том, что зеркало хранит в себе душу своего владельца, появилось из мифов. Поэтому японцы не продают свои зеркала, им это даже в голову не придет, ведь новый хозяин может навредить душе в зеркале или оно само может быть проклятым.

В преданиях, жанре фольклорной несказочной прозы, описывающем историю и исторические личности, также можно встретить образ зеркала. Так, в предании «Хидари Дзингоро» говорится о легендарном японском скульпторе, который с первого взгляда влюбился в проходящую мимо женщину. Ее красота настолько ошеломила мужчину, что он сразу же вернулся в свою мастерскую и

принялся ваять скульптуру по ее образу. К счастью мастера, во время случайной встречи с той незнакомкой, она обронила зеркало, которое он бессознательно подобрал. Скульптор разместил его между высеченными складками одежды скульптуры. И статуя ожила, так как зеркальце из-за частого использования красавицей хранило часть ее души. Мастер был вне себя от радости, что может быть вместе со своей возлюбленной. Это предание содержит древнее верование японцев о свойстве зеркала вбирать душу хозяина.

Образ зеркала также присутствует в японском фольклорном – *怪談* *кайдане* «устном рассказе о сверхъестественном». Истории подобного жанра создавались чтобы испугать слушателей, поведав о мистических событиях, столкновениях с привидениями и демонами, другой нечистью. Зеркало является центральным образом в *кайдане* «Колокол из Мугэна».

В рассказе «Колокол из Мугэна» речь идет о женщине из деревни Мугэн-ни-яма, пожертвовавшей храму зеркало, которое передавалось из поколения в поколение по женской линии. Вскоре после этого японку начали мучить сомнения. Каждый день она вспоминала его и думала «сколько счастливых улыбок отражалось в полированной бронзе» [3, с. 71], повторяя поговорку: «Зеркало – душа женщины», полная версия которой выглядит так: «Меч – душа самурая, зеркало – душа женщины. / Затуманилось зеркало – значит, душа нечиста».

Когда собрали нужное количество зеркал чтобы создать колокол, монахи отправили их мастерам на переплавку. Литейщики не смогли расплавить одно единственное зеркало. Тогда все поняли, что кто-то сделал подношение не от чистого сердца, и к зеркалу был привязан жадный дух, не позволявший его расплавить. Слухи сразу же разлетелись и всем стало известно, чье это зеркальце. Женщина, замученная стыдом, покончила с собой. И ее дар, наконец, расплавился.

После ее смерти нашли записку: «Тому, кто сумеет разбить колокол, мой дух дарует огромное богатство» [3, с. 73]. Все дело в том, что дух умершего из-за самоубийства или в ярости и злобе получает сверхъестественную силу. Поэтому местные, вспоминая ее прощальное письмо, ежедневно посещали святилище чтобы позвонить в колокол. Он стойко выдерживал бурный поток желающих, но служителям не хватило выдержки выслушивать вечный звон, и они выбросили его в топь.

Поверье о том, что после смерти человека в зеркале остается его душа, содержится и в народной сказке «Зеркало Мацуямы». В местечке Мацуяма жили семейная пара с маленькой дочкой. Однажды муж уехал в столицу Киото по делам, откуда вернулся с подарками. Дочке он подарил куклу, а жене – зеркало. У жены, выросшей в глухой деревушке, этот предмет вызвал удивление, так как до этого дня ничего подобного ей видеть не приходилось. Ей казалось, что она видит в зеркале кого-то неизвестного. Мужчина объяснил супруге,

что «в него можно смотреться» и попросил бережно с ним обращаться.

Спустя какое-то время его супруга смертельно заболела. Умирая, она сказала дочери следующее: «Возьми это зеркало и, когда тебе будет очень одиноко, посмотришь в него, и ты всегда сможешь увидеть меня» [1, с. 186].

Отец вновь женился. Мачеха невзлюбила девочку, поэтому она часто пряталась и смотрела в зеркальце. Однажды, ее заметила мачеха и, толком не разглядев чем та занята, подумала, что она сделала проклятую куклу чтобы изжить новую супругу отца. Мачеха сразу же обратилась к мужу, обвинив падчерицу в колдовстве.

Мужчина поверил ей и, придя в ярость, начал стыдить дочь. Отрицая все обвинения, девочка показала отцу зеркало, рассказала о последних словах матери и добавила: «Когда у меня на сердце тяжесть, я беру зеркало, и мамино лицо с милой доброй улыбкой приносит мне утешение и помогает выносить грубые слова и косые взгляды» [1, с. 187]. Осознав, что оказался неправ, отец помирился с ней, а мачеха устыдилась и попросила прощения.

Сюжет данной сказки перекликается с мыслью одного известного средневекового автора. Дама, жившая при императорском дворе в эпоху Хэйан (кон. VIII – нач. XII вв.), 清少納言 *Сэй-Сёнагон*, в своих *枕草子 макура-но сё:си* «Записках у изголовья» писала: «Когда горный фазан тоскует по своей подруге, говорят, он утешится, обманутый, если увидит свое отражение в зеркале» [7, с. 61]. Здесь, писательница показывает читателю, что человек может увидеть в отражении близкого ему человека, и таким образом, хоть и вводя себя в заблуждение, обретет душевный покой.

Ввиду того, что с зеркалами связано большое количество обычаев, суеверий и верований, писатели любят использовать их. В средневековом историческом повествовании, написанном примерно в конце эпохи Хэйан (кон. VIII – нач. XII вв.), *大鏡 О:кагами* «Великое зеркало» повествование ведется от имени двух старцев Сигэки и Ёцуги. Являясь рассказчиками, они повествуют о многих влиятельных лицах и их окружении. Из этого произведения можно узнать о жизни императоров, министров, чиновников и других.

В сочинении *О:кагами* «Великом зеркале» образ зеркала является центральным и содержит мысль о смене поколений, памяти рода. Оно отра-

жает людские судьбы, показывает истину, суть всех событий и природу людей. Старцы упоминают два типа зеркал: магическое и «пустое зеркало». Магическое зеркало сравнивается с душой, которая сохраняет в себе события и людей, а «пустое» – это предмет, который использовали как бытовой предмет.

Сигэки, отождествляя свой рассказ со всезнающим зеркалом, сложил об этом следующую *和歌 вака* «японскую песнь»:

Перед светлым зеркалом  
Все, что минуло,  
Что есть сейчас  
И что грядет,  
Прозреваю! [6, с. 34].

Образ зеркала в культуре Японии прошел длинный путь. Развиваясь вместе с японским обществом он упоминался в мифах, легендах, древних письменных источниках и литературе разных эпох. Приобретая значения бытового предмета, религиозной реликвии императорского дома, входа в потусторонний мир, вместилища душ, хранителя истории.

Список литературы:

1. Дэвис Х. Мифы и легенды Японии / Пер. с англ. О.Д. Сидоровой. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2008. – 379 с.
2. Кодзика – Записи о деяниях древности / Пер., коммент. Е.М. Пинус. – СПб.: ШАР, 1993. – 320.
3. Лафкадио Хирн. Призраки и чудеса в старинных японских сказаниях. Кайданы / Пер. с англ. О.А. Павловской. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2017. – 255 с.
4. Нихон сёки. Анналы Японии: В 2 т. / Пер. и коммент. Л. М. Ермаковой и А. Н. Мещерякова. Т. 1. Свитки I–XVI. – СПб.: Гиперион, 1997. – 496 с.
5. Нихон сёки. Анналы Японии: В 2 т. / Пер. и коммент. Л. М. Ермаковой и А. Н. Мещерякова. Т. 1. Свитки XVII–XXX. – СПб.: Гиперион, 1997. – 432 с.
6. О:кагами – Великое Зерцало. / Пер. с яп. Е. М. Дьяконовой. – СПб.: Гиперион, 2000. – 119 с.
7. Сэй Сёнагон. Записки у изголовья / Пер. со старояп. В. Марковой. – СПб.: ООО Издательство «Пальмира»; М.: «Книга по Требованию», 2018. – 352 с.

# ЕВРАЗИЙСКИЙ СОЮЗ УЧЕНЫХ (ЕСУ)

Ежемесячный научный журнал

№ 1 (58)/ 2019

5 часть

Редакционная коллегия:

д.п.н., профессор Аркулин Т.В. (Москва, РФ)

Члены редакционной коллегии:

- Артафонов Вячеслав Борисович, кандидат юридических наук, доцент кафедры экологического и природоресурсного права (Москва, РФ);
- Игнатьева Ирина Евгеньевна, кандидат экономических, преподаватель кафедры менеджмента (Москва, РФ);
- Кажемаев Александр Викторович, кандидат психологических, доцент кафедры финансового права (Саратов, РФ);
- Кортун Аркадий Владимирович, доктор педагогических, профессор кафедры теории государства и права (Нижний Новгород, РФ);
- Ровенская Елена Рафаиловна, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой судебных экспертиз, директор Института судебных экспертиз (Москва, Россия);
- Селиктарова Ксения Николаевна (Москва, Россия);
- Сорновская Наталья Александровна, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и политологии;
- Свистун Алексей Александрович, кандидат филологических наук, доцент, советник при ректорате (Москва, Россия);
- Тюменев Дмитрий Александрович, кандидат юридических наук (Киев, Украина)
- Варкумова Елена Евгеньевна, кандидат филологических, доцент кафедры филологии (Астана, Казахстан);
- Каверин Владимир Владимирович, научный сотрудник архитектурного факультета, доцент (Минск, Белоруссия)
- Чукмаев Александр Иванович, доктор юридических наук, профессор кафедры уголовного права (Астана, Казахстан)

Ответственный редактор

д.п.н., профессор Каркушин Дмитрий Петрович (Москва, Россия)

Художник: Косыгин В.Т

Верстка: Зарубина К.Л.

**Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.**

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Адрес редакции:

г.Москва, Лужнецкая набережная 2/4, офис №17, 119270 Россия

E-mail: [info@euroasia-science.ru](mailto:info@euroasia-science.ru) ; [www.euroasia-science.ru](http://www.euroasia-science.ru)

Учредитель и издатель Евразийский Союз Ученых (ЕСУ)

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии г.Москва, Лужнецкая набережная 2/4, офис №17, 119270 Россия