



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Череповецкий государственный университет»

---

**ВЕСТНИК  
ЧЕРЕПОВЕЦКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в декабре 2002 г.

**№ 7 (68) • 2015**

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Череповец  
2015

**Выход в свет: № 7 (68) • 2015 • НОЯБРЬ.** Выходит восемь раз в год.

**Научный журнал «Вестник ЧГУ» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.**

Научный журнал «Вестник ЧГУ» включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) с 2009 г.

*Направления:* ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ, ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Группы специальностей:* 05.13.00 Информатика, вычислительная техника и управление  
05.14.00 Энергетика  
10.01.00 Литературоведение  
10.02.00 Языкознание  
13.00.00 Педагогические науки

**УЧРЕДИТЕЛЬ:** ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»

Свидетельство выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). ПИ №ФС77-62615 от 31.07.2015 г.

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:** Н. И. ШЕСТАКОВ, д-р техн. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

**ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:**

ЯКОВЛЕВА Е. В., д-р пед. наук, проф. (ЧГУ)  
ЧЕРНОВ А. В., д-р филол. наук, проф. (ЧГУ)

**РЕДАКТОР:** Н. Г. МЕЛЬНИКОВА

**КОМПЬЮТЕРНОЕ МАКЕТИРОВАНИЕ:** М. Н. АВДЮХОВА

**ПЕРЕВОДЧИК:** Е. А. ПЕТРОВА

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ:** Н. А. ТИХОМИРОВА (8202) 51-72-40

**Адрес издателя, редакции, типографии:** 162600 г. Череповец, Луначарского пр., д. 5.

ЦЕНА СВОБОДНАЯ

ISSN 1994-0637

© ФГБОУ ВПО «Череповецкий  
государственный университет», 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Андреев А. Н., Несговоров Е. В., Королев Т. В., Колесниченко Д. А., Колесниченко Н. М.</i> Эффективность внутренней рекуперации энергии в частотно-регулируемом асинхронном электроприводе .....	5
<i>Большаков О. С., Шаров В. Г., Петров А. В.</i> Реализация кроссплатформенности программ для специализированных распределенных встраиваемых систем .....	8
<i>Ватутин Э. И., Титов В. С.</i> Параметрическая оптимизация алгоритма имитации отжига на примере решения задачи поиска кратчайшего пути в графе .....	13
<i>Калугин К. С., Паницhev В. С.</i> Алгоритм построения панорамных изображений .....	16
<i>Копылов И. В., Малыгин Л. Л., Царев В. А.</i> База изображений номеров наземных транспортных средств .....	19
<i>Мартынов И. А.</i> Оценка выигрыша во времени обработки при аппаратно-ориентированной классификации бинарных отношений вершин граф-схем параллельных алгоритмов .....	23

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Андреева В. Г.</i> Идейные и жанровые особенности романов В. Г. Авсеенко «Из благ земных», «Млечный путь», «Скрежет зубовный» .....	29
<i>Белова А. В.</i> Понятие анализа в «Аналитиках» Аристотеля: литературоведческая ретроспектива .....	33
<i>Гладцинова М. Н.</i> Архетипичность семантических связей в художественном тексте .....	36
<i>Елисеева М. Б.</i> Особенности употребления и склонения адъективных слов в речи ребенка раннего возраста .....	41
<i>Краснопеева Е. С.</i> О тенденциях интерференции и нормализации в переводе (корпусное исследование на материале русскоязычного переводного дискурса) .....	45
<i>Лаврова С. Ю.</i> Семиотический детективный дискурс романа Н. Д. Ахшарумова «Концы в воду» .....	49
<i>Пономарева Т. А.</i> Концепты «Дом» и «Семья» в романе Р. Сенчина «Ёлтышевы» .....	58
<i>Сивков К. А.</i> Венецианский текст И. Бродского и венецианский свертхтекст русской литературы .....	61
<i>Тихонова И. В., Тихонов И. А.</i> Метафора в когнитивных исследованиях .....	64
<i>Черныш И. Ю.</i> Иноязычные термины в английском подязыке мостостроения .....	69
<i>Якубейко С. В.</i> «Футурист» Александр Введенский (К разбору «10 стихов александрвведенского») .....	75

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Антропова Л. В.</i> Формирование профессиональных компетенций у будущих менеджеров в процессе изучения дисциплины «Организационное поведение» в условиях бизнес-школы .....	80
<i>Власова Н. А.</i> Модель формирования общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования .....	85
<i>Волков В. Н.</i> Роль общественных советов в развитии образовательных систем .....	89
<i>Головниц Л. А.</i> Условия получения образования детьми с глухотой в структуре тяжелых множественных нарушений на основе федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья .....	94
<i>Долгинный Ю. А.</i> Реабилитационная работа с детьми с ограниченными физическими возможностями .....	98
<i>Дорофеев Н. В.</i> Методические и содержательные аспекты подготовки абитуриентов к творческому экзамену по черчению на кафедре дизайна архитектурной среды .....	99
<i>Захарова Т. В., Моисеева А. А.</i> Индивидуализация процесса изучения и формирования социальных эмоций как фактор успешной социализации дошкольников с речевыми нарушениями .....	102
<i>Иванова Н. В., Яковлева Е. В.</i> Закономерности формирования у будущих педагогов социальной компетенции для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций .....	106
<i>Карпушкина Е. А.</i> Возможности языкового развития учащихся с билингвизмом .....	111
<i>Комаровская Е. В., Станякина М. В., Садикова М. В.</i> Возможности проектной деятельности в формировании толерантности у младших подростков .....	114
<i>Лавина Т. А., Косолапов Е. Г.</i> Содержание подготовки будущего учителя музыки в области информационных и коммуникационных технологий в условиях педагогического колледжа .....	118
<i>Логинова Е. Т.</i> Модель образовательного процесса детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии в условиях детского дома-интерната .....	121
<i>Мороз В. П.</i> Особенности формирования лидерских качеств студентов в процессе деятельности органов студенческого самоуправления: экспертный опрос .....	124
<i>Розова И. Н.</i> Художественная импровизация как средство эмоционального развития детей 5–7 лет .....	128
<i>Симонова Т. Н.</i> Особые образовательные потребности дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями .....	131
<i>Тиханович А. Н., Штыкова Н. В.</i> Иностраный бы выучил, только ... (к вопросу о мотивационных установках курсантов) .....	134
<i>Трухачева В. А., Назаров А. И.</i> Визуальный и вербальный компоненты в современных образовательных технологиях: преимущества и недостатки .....	138
<i>Фоминых Н. Ю.</i> Тенденции развития компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники .....	142
<i>Худик В. А., Фесенко Ю. А.</i> Дидактогенез как ошибки воспитания и обучения детей и подростков .....	147
<i>Шаяхметова Н. Н., Ишембитова З. Б., Саитгалиева Г. Г.</i> Профессиональная ориентация и социальная адаптация обучающихся с инвалидностью в условиях инклюзивного образования .....	152
<i>Яхнина Е. З.</i> Музыкально-ритмические занятия с глухими детьми: проектирование на основе ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья .....	155

### ЮБИЛЕЙ

Владимиру Васильевичу Мухину 70 лет! .....	160
Сведения об авторах .....	161
Информация для авторов .....	166

## CONTENTS

### TECHNOLOGY

<i>Andreev A. N., Nesgovorov E. V., Korolev T. V., Kolesnichenko D. A., Kolesnichenko N.M.</i> Efficiency of the internal energy recuperation mode of the variable-frequency asynchronous drive .....	5
<i>Bolshakov O. S., Sharov V. G., Petrov A. V.</i> Cross-platform programs realisation for specialized distributed embedded systems .....	8
<i>Vatutin E. I., Titov V. S.</i> Parametric optimization of simulated annealing algorithm at the problem of finding the shortest path in the graph .....	13
<i>Kalugin K. S., Panishev V. S.</i> The algorithm for construction of panoramic images .....	16
<i>Kopylov I. V., Malygin L. L., Tsarev V. A.</i> Image database of car license plate .....	19
<i>Martynov I. A.</i> Assessment of saving of processing time at hardware-oriented classification of binary relations of vertexes of the graph-schemes of parallel algorithms .....	23

### PHILOLOGY

<i>Andreeva V. G.</i> Idea and genre peculiarities of V.Avseenko's novels "Of earthly blessings", "The milky way", "Teeth-gnawing" .....	29
<i>Belova A. V.</i> The concept of "Analysis" in Aristotle's "Analytics": literary retrospective .....	33
<i>Gladtsinova M. N.</i> Archetypical nature of the semantic relationships in the literary text .....	36
<i>Eliseeva M. B.</i> Features of the use and declension of the adjective words in the speech of a child of an early age .....	41
<i>Krasnopeeva E. S.</i> On interference and normalisation trends in translation (corpus-based study of Russian translated discourse) .....	45
<i>Lavrova S. Y.</i> Semiotic detective discourse of N.D. Akhsharumov's novel "Ends into the water" .....	49
<i>Ponomareva T. A.</i> The concepts of home and family in R.Senchin's novel «The Eltyshevs» .....	58
<i>Sivkov K. A.</i> Venetian text by J.Brodsky and Venetian supertext of Russian literature .....	61
<i>Tikhonova I. V., Tikhonov I. A.</i> Metaphor in cognitive studies .....	64
<i>Chernysh I. Y.</i> Loan words in English bridge terminology .....	69
<i>Yakubeyko S. V.</i> Alexander Vvedenskiy, "The Futurist" (To the analysis of «10 poems of Alexander Vvedenskiy») .....	75

### PEDAGOGY

<i>Antropova L. V.</i> Formation of future managers' professional competences in the process of studying the discipline «Organizational behavior» in conditions of business-school .....	80
<i>Vlasova N. A.</i> The model of the elementary school student's general culture in the process of foreign language education .....	85
<i>Volkov V. N.</i> The role of public councils in the development of educational systems .....	89
<i>Golovchits L. A.</i> Educational conditions for deaf children with severe disabilities based on the Federal state standard of primary general education for children with special needs .....	94
<i>Dolynniy Y. A.</i> Rehabilitation work with children with disabilities .....	98
<i>Dorofeyuk N.V.</i> Methodological and substantive aspects of the applicants to the creative examinations in drawing at the department of architectural environment design .....	99
<i>Zakharova T.V., Moiseeva A. A.</i> Individualization of the process of study and formation of social emotions as the factor of successful socialization of preschool children with speech disorders .....	102
<i>Ivanova N. V., Yakovleva E. V.</i> Regularities of formation of future teachers' social competence for professional work in the conditions of variable social and cultural space of educational institutions .....	106
<i>Karpushkina E. A.</i> Bilingual students' possibilities of language development .....	111
<i>Komarovskaya E. V., Stanyakina M. V., Sadikova M. V.</i> Possibilities offered by project activity when forming young teenagers' tolerance .....	114
<i>Lavina T. A., Kosolapov E. G.</i> The future music teacher's content of preparation in information and communication technologies in the pedagogical college .....	118
<i>Loginova E. T.</i> Model of an educational process of children with severe multiple disabilities in their development in conditions of orphanage .....	121
<i>Moroz V. P.</i> Features of formation of students' leadership qualities in the activity of students' self-government: an expert survey ..	124
<i>Rozova I. N.</i> Art improvisation as the means of emotional development of 5–7 year old children .....	128
<i>Simonova T. N.</i> Special educational needs of preschool children with severe motoric disorders .....	131
<i>Tikhonovich A. N., Shtykova N. V.</i> I would learn foreign, but... (on the motivational goals of cadets) .....	134
<i>Trukhacheva V. A., Nazarov A. I.</i> Role of visual and verbal components in modern educational technologies – advantages and shortcomings .....	138
<i>Fominykh N.</i> Trends in the development of future it-professionals' computer orientated language learning environment .....	142
<i>Khudik V. A., Fesenko Y. A.</i> Didactogenia as the mistakes in children and adolescents' education and bringing up .....	147
<i>Shayakhmetova N. N., Ishembitova Z. B., Saitgalieva G. G.</i> Professional orientation and social adaptation of students with disabilities in the conditions of inclusive education .....	152
<i>Yakhnina E. Z.</i> Musical and rhythmic classes with deaf schoolchildren: based on the Federal state educational standards of primary education of children with disabilities .....	155

### JUBILEE

Vladimir Vasilievich Mukhin is 70 years old! .....	160
Information about the authors .....	161
For the authors' attention .....	166

УДК 621.3.07

*А. Н. Андреев, Е. В. Несговоров, Т. В. Королев, Д. А. Колесниченко, Н. М. Колесниченко*  
*Вологодский государственный университет*

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНУТРЕННЕЙ РЕКУПЕРАЦИИ ЭНЕРГИИ В ЧАСТОТНО-РЕГУЛИРУЕМОМ АСИНХРОННОМ ЭЛЕКТРОПРИВОДЕ

В статье дается краткий обзор и обоснование возможности применения внутренней рекуперации энергии для частотно-регулируемого асинхронного электропривода. Приведено описание созданной экспериментальной установки для подтверждения возможности внутренней рекуперации и оценки ее эффективности. Произведен расчет снижения затрат энергопотребления в системах электроприводов с применением внутренней рекуперации энергии на основании экспериментальных данных.

Асинхронный электропривод, энергоэффективность, рекуперация энергии, оценка энергоэффективности внутренней рекуперации.

The article gives a brief overview and justification of the possibility of using internal energy recovery for the asynchronous variable-frequency electric drive. The paper describes an experimental setup to confirm the possibility of recovery energy and gives an assessment of its effectiveness. The article presents the calculation of energy saving of electrical systems with internal energy recovery, which is based on experimental data.

Asynchronous drive, energy efficiency, recuperation of energy, evaluating efficiency of energy recuperation.

### **Введение.**

Использование частотно-регулируемого асинхронного электропривода в традиционной сфере и в приложениях, где он ранее практически не применялся, базируется на современных достижениях силовой электроники и вычислительной техники. Такой подход приводит к повышению эксплуатационных характеристик за счет гарантированного выполнения требований технологического процесса, а также к повышению надежности и безопасности при эксплуатации. В сравнении с нерегулируемыми электроприводами переменного тока использование частотного привода обеспечивает экономию электроэнергии при использовании рациональных алгоритмов управления технологическими процессами.

Энергоэффективность указанного типа электропривода может быть дополнительно увеличена посредством использования системы внутренней рекуперации энергии. Проявление положительных моментов такой системы особенно заметно для механизмов со значительными приведенными к валу двигателя моментами инерции, механизмов с активным моментом и режимами работы с большим количеством ускорений и замедлений, таких как: транспортные средства (автомобили), подъемно-транспортные механизмы (лифты, краны, лебедки), кузнечно-прессовое оборудование и др. Немаловажной задачей при использовании системы внутренней рекуперации является адаптация алгоритмов управления преобразователем частоты с целью увеличения эф-

фективности работы асинхронной машины в генераторном режиме.

### **Основная часть.**

Для перечисленных выше типов приводов наличие значительного момента инерции механизма не позволяет скорости вращения вала измениться мгновенно в отличие от скорости вращения магнитного поля электрической машины, которая в системе «преобразователь – двигатель» изменяется многократно быстрее.

В соответствии с уравнением для механических характеристик частотно-регулируемого асинхронного электропривода [6] и условием работы асинхронного генератора [2], [5] электрическая машина в таких условиях переходит в генераторный режим работы, когда скорость вала двигателя больше скорости вращения магнитного поля, задаваемого текущей частотой преобразователя. Этот режим возникает при торможении механизма или при изменении скорости вращения вниз от предыдущего значения. При этом меняется направление потока энергии, т.е. энергия «возвращается» обратно в преобразователь. Необходимым условием нормальной работы генератора является подмагничивание асинхронной машины, в противном случае произойдет потеря возбуждения и управляемости с переходом машины в режим самовыбега, что для технологического оборудования в ряде случаев эквивалентно аварийной ситуации. В большинстве серийных преобразователей для

сброса возвращаемой энергии устанавливается тормозной резистор, на котором рекуперированная энергия электропривода преобразуется в тепло. Существенно реже при изменении структуры силовой цепи и цепи управления преобразователя частоты обеспечивается возврат энергии в питающую сеть (преобразователи с активным выпрямителем) [7]. Такой способ требует установки активно-пассивных фильтров тока и напряжения на входе преобразователя, необходимых для улучшения гармонического состава и качества возвращаемой в сеть энергии, что технически невозможно выполнить, например, для автономных систем.

Альтернативой рекуперации энергии в питающую сеть является внутренняя рекуперация [1], [3]. Рекуперированная энергия запасается во внутреннем накопителе преобразователя. Величина емкости накопителя при этом увеличена относительно базового значения. Таким накопителем энергии может выступить батарея конденсаторов либо аккумуляторов, не меняющих своих основных характеристик на частотах коммутации силовых ключей и работающих в расчетном диапазоне напряжений звена постоянного тока. В источниках [1], [3] подробно представлены доказательства возможности внутренней рекуперации для выделенного типа электроприводов и рассчитана эффективность возврата энергии, которая может составлять до 50 % от механической энергии, рассеиваемой при торможении привода. Для оценки снижения энергопотребления приводом проведены экспериментальные исследования на базе общепромышленного преобразователя частоты. Моделировался некоторый производственный цикл, включающий в себя: разгон привода, торможение и работу в установившихся режимах для двух разных скоростей вращения. Опыт был проведен с повышенным приведенным моментом инерции, имитирующем реальный механизм. Показания снимались при подключенном тормозном резисторе и при отсутствии тормозного резистора с увеличенной емкостью звена постоянного тока. Для оценки потребленной энергии использовался классический энергетический подход. Расчет энергии проводился по следующей формуле:

$$W_{эл.} = \sum_{j=0}^N u_j \cdot i_j \cdot \Delta t,$$

где  $\Delta t$  – интервал времени между двумя снятыми точками.

Для проведения экспериментов в лаборатории кафедры Управляющих и вычислительных систем ВоГУ реализован экспериментальный стенд на основе общепромышленного преобразователя частоты фирмы “Omron”. В установке предусмотрена возможность подключения или внешней емкости к звену постоянного тока, или тормозного резистора. Функциональная схема установки представлена на рис. 1, а ее внешний вид – на рис. 2. Для измерения электрических величин токов и аналогичных величин напряжения использованы датчики фирмы “Lem” на основе эффекта Холла, что позволяет рас-

ширить частотный диапазон измерения и повысить точность. Для сбора и передачи информации в персональный компьютер применена система фирмы “Lcard”. Параметры измерительных устройств и их метрологические характеристики с кратким пояснением сведены в таблицу.

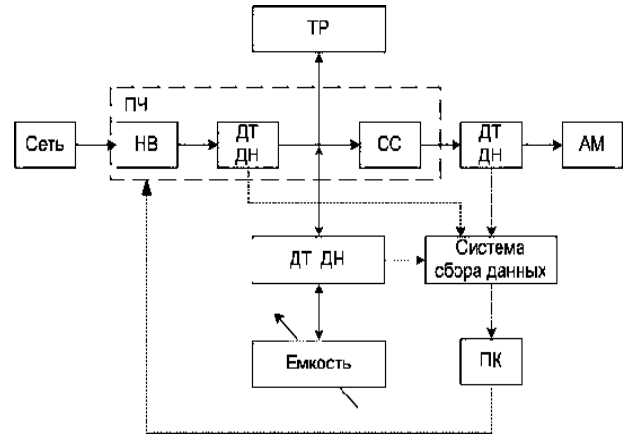


Рис. 1. Функциональная схема экспериментальной установки

На рис. 1 приняты следующие сокращения: ПЧ – преобразователь частоты, НВ – неуправляемый выпрямитель, СС – силовая сборка транзисторов, ДТ – датчик тока, ДН – датчик напряжения, АМ – асинхронная машина, ПК – персональный компьютер, Емкость – сборка конденсаторов с возможностью регулирования величины емкости, ТР – тормозной резистор.

Проведя анализ метрологических характеристик системы сбора данных по каналам тока и напряжения, можно сказать, что относительная погрешность измерения канала тока составила  $\pm 1,9\%$ , канала напряжения  $\pm 2,3\%$ , чем гарантируется достоверность последующих экспериментальных данных.

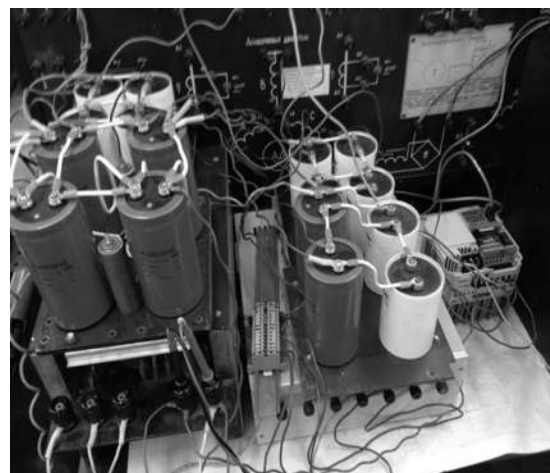


Рис. 2. Внешний вид экспериментальной установки

Таблица

Метрологические характеристики средств измерения

Тип	Описание	Основные параметры	Метрологические характеристики
LEM LA-100	Датчик тока	$I = \pm 100\text{A}$ , $f \leq 100\text{кГц}$	Точность преобразования – $\pm 0,45\%$ ; нелинейность – $< 0,15\%$
LEM LV-25p	Датчик напряжения	$U = \pm 1000\text{В}$ , $f \leq 20\text{кГц}$	Точность преобразования – $\pm 0,8\%$ ; Нелинейность – $< 0,2\%$
Lcard L783M	Система сбора данных	$f_{\text{дискр}} = 3\text{МГц}$	Основная приведенная погрешность – $1\%$

Параметры используемой асинхронной машины: марка WD100LR, число пар полюсов:  $p = 2$ ; номинальное напряжение:  $U_{\text{нф}} = 220\text{ В}$ ; номинальный ток:  $I_{\text{н}} = 6,6\text{ А}$ ; номинальная скорость вращения вала:  $n_{\text{н}} = 1450\text{ об./мин.}$ ; момент инерции:  $J = 0,011\text{ кг}\cdot\text{м}^2$ .

В ходе экспериментов были получены зависимости, которые представлены на рис. 3. Циклический разгон, торможение и вращение с заданными скоростями осуществлялись для ступенчатого изменения частот с 30 до 50 Гц при разгоне и с 50 до 30 Гц соответственно при торможении.

Рис. 3а свидетельствует, что при торможении (с 6 и 18 с) начинает расти величина напряжения звена постоянного тока и при этом запирается входной диодный мост, о чем можно судить по отсутствию тока входной цепи, а значит, прекращается потребление энергии из сети. При достижении величины напряжения порядка 800В срабатывает «защита», включая тормозной резистор и рассеивая энергию торможения на сопротивлении. Величина напряжения срабатывания «защиты» определяется максимальным напряжением конденсаторов звена постоянного тока.

При отключении тормозного резистора и установке конденсаторной батареи (рис. 3б) с началом торможения (с 6 и 18 с) происходит относительно плавный рост величины напряжения. Напряжение не превышает величины напряжения критического для конденсаторов, так как емкость конденсаторов выбирается согласно энергии, которую должна принять емкость, что описано в [1], [3]. После окончания торможения (с 7,3 и 19,3 с) происходит снижение напряжения, так как запасенная энергия начинает расходоваться на работу привода. В это же время притока энергии из сети нет, так как напряжение звена постоянного тока выше напряжения, которое получается выпрямлением сетевого напряжения, о чем свидетельствует отсутствие тока (рис. 3б). Даже качественная оценка графиков свидетельствует о том, что энергии потребляется меньше, чем при использовании тормозного резистора.

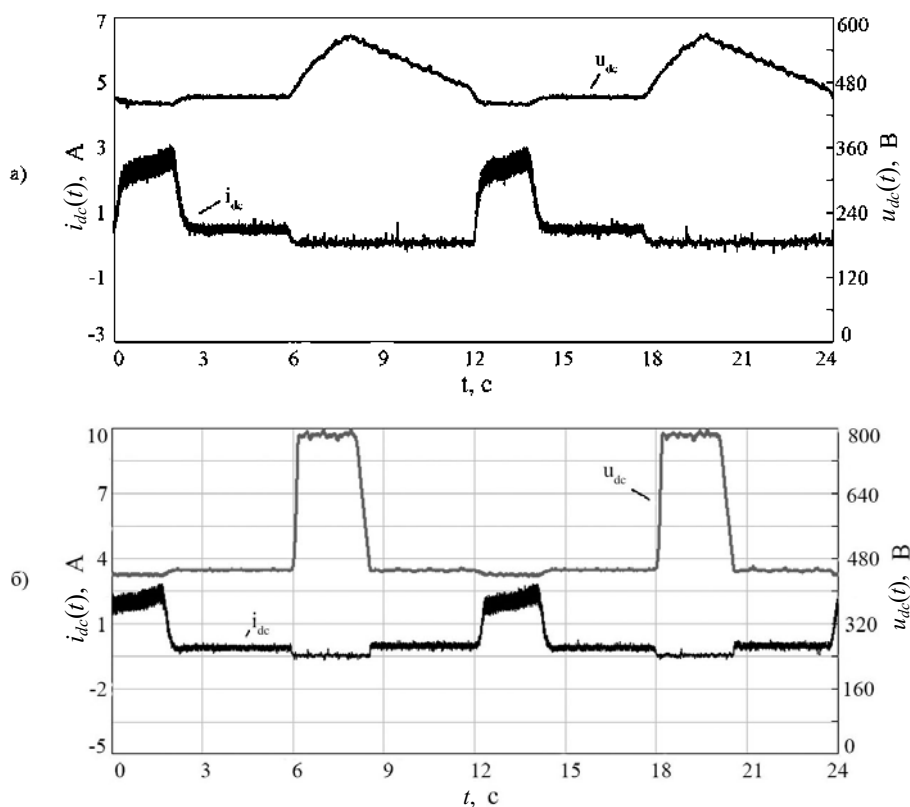


Рис. 3. Мгновенные значения напряжения и тока звена постоянного тока преобразователя частоты:  
а – при установке тормозного резистора,  
б – при отсутствии тормозного резистора с увеличенной величиной емкости

Количественные показатели потребленной энергии за цикл работы механизма при использовании тормозного резистора (рис. 3а) рассчитываются интегральным методом по выражению:

$$W_1 = \sum_{j=0}^N u_j \cdot i_j \cdot \Delta t, = 5393 \text{ Дж.}$$

Количественные показатели потребленной энергии за цикл работы механизма при отсутствии тормозного резистора и подключенной увеличенной емкости (рис. 3б):

$$W_2 = \sum_{j=0}^N u_j \cdot i_j \cdot \Delta t, = 4497 \text{ Дж.}$$

Снижение энергопотребления при использовании внешнего накопителя энергии (емкости) по сравнению с традиционным сбросом энергии на тормозном резисторе составляет:

$$ef = \frac{W_1 - W_2}{W_1} \cdot 100 \% = \frac{5393 - 4497}{5393} \cdot 100 \% = 16,7 \%$$

**Выводы.**

В ходе работы создан экспериментально-исследовательский комплекс, при помощи которого еще раз подтверждена возможность внутренней рекуперации энергии в асинхронном частотно-регулируемом электроприводе. Произведена оценка эффективности использования внутренней рекуперации энергии при применении асинхронного электропривода с такой системой в циклических режимах работы. Наблюдается снижение энергопотребле-

ния до 16 %. Расчет реального снижения энергозатрат при использовании режима внутренней рекуперации для того или иного механизма производится в соответствии с мощностью электропривода и циклограммой его работы.

**Литература**

1. *Андреев, А. Н.* Внутренняя рекуперация энергии в частотно-регулируемом асинхронном электроприводе / А. Н. Андреев, Д. А. Колесниченко // Труды VII Международной (VIII Всероссийской) научно-технической конференции по автоматизированному электроприводе. – Иваново, 2012.
2. *Андреев, А. Н.* Исследование расчетной модели самовозбуждения асинхронной машины, / А. Н. Андреев, Е. В. Несговоров, Д. А. Колесниченко // Вестник Ивановского государственного энергетического университета. – 2012. – Вып. 4. – С. 51–54.
3. *Андреев, А. Н.* Моделирование режимов внутренней рекуперации энергии в асинхронном электроприводе / [А. Н. Андреев и др.] // Вестник Ивановского государственного энергетического университета. – 2013. – Вып. 4. – С. 70–75.
4. *Андреев, А. Н.* Оценка эффективности управления внутренней рекуперацией энергии в частотно-регулируемом асинхронном электроприводе / [А. Н. Андреев и др.] // Системы управления и информационные технологии. – М. ; Воронеж, 2013. – №1(51). – С. 52–55.
5. *Копылов, И. П.* Электрические машины: Учеб. для вузов / И. П. Копылов. – М., 2000.
6. *Соколовский, Г. Г.* Электроприводы переменного тока с частотным регулированием: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г. Г. Соколовский. – М., 2007.
7. *Шрейнер, Р. Т.* Математическое моделирование электроприводов переменного тока с полупроводниковыми преобразователями частоты / Р. Т. Шрейнер. – Екатеринбург, 2000.

УДК 004.432.2

**О. С. Большаков, В. Г. Шаров**

*Рыбинский государственный авиационный технический университет им. П. А. Соловьева,  
А. В. Петров*

*Общество с ограниченной ответственностью «Научно-производственное предприятие  
Системы автоматизации технологических и энергетических комплексов плюс»*

**РЕАЛИЗАЦИЯ КРОССПЛАТФОРМЕННОСТИ ПРОГРАММ  
ДЛЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ РАСПРЕДЕЛЕННЫХ ВСТРАИВАЕМЫХ СИСТЕМ**

Выявлены недостатки существующих подходов по обеспечению кроссплатформенности программного обеспечения для специализированных встраиваемых систем, предложен новый подход по обеспечению кроссплатформенности программ с использованием средств языка Embeddecy. Подход основан на представленной обобщенной модели микроконтроллера, представлен пример реализации модуля управления аналого-цифровым преобразователем микроконтроллера с разделением аппаратно-зависимых и аппаратно-независимых функций.

Встраиваемые системы, кроссплатформенность, микроконтроллеры, языки программирования.

Disadvantages of existing approaches of cross-platform software development for specialized embedded systems are revealed; a new approach to cross-platform programs development using Embeddecy language is proposed. The approach is based on the generalized model of a microcontroller, an example of the implementation of the analog-to-digital converter control module of the microcontroller with division of hardware-dependent and hardware-independent functions is provided.

Embedded systems, cross-platform, microcontrollers, programming languages.

### **Введение.**

Одной из тенденций развития встраиваемых систем в настоящее время является значительное разнообразие используемых типов вычислительных устройств. При этом возрастает гетерогенность системы и необходимость взаимодействия разнородных компонентов, в связи с чем у разработчиков программ управления возникает проблема переносимости программного обеспечения между разными типами вычислителей.

Зависимость программного кода от модели вычислителя связана не только с разрядностью ядра микроконтроллера, но и его архитектурой – наличием или отсутствием тех или иных периферийных модулей, а также их особенностями у микроконтроллеров одного семейства. На практике при создании специализированных встраиваемых систем обычно не требуется полная автоматическая переносимость кода, которая в мире «больших компьютеров» достигается, например, наличием дополнительной среды исполнения и JIT-компиляцией. Это связано с тем, что специализированные встраиваемые системы, как правило, обладают ограниченным объемом ресурсов (частота работы процессора, объем оперативной памяти и памяти данных и программ) и важнейшим требованием является эффективность исполняемого кода. Следует отметить, что проблема кроссплатформенности наиболее остро встает при разработке библиотек программных модулей, поскольку на библиотеки возлагается задача по унификации программного интерфейса для доступа к аппаратным компонентам системы.

В настоящее время наиболее распространен подход, обеспечивающий некоторую степень переносимости программ для встраиваемых систем, как правило только в рамках одного семейства вычислителей за счет использования средств препроцессинга: макросов и директив условной компиляции [4]. Это дает эффективный код, однако программа превращается в «лоскутное одеяло»: логика программы на языке программирования разбивается на множество фрагментов, что уменьшает прозрачность программного кода и увеличивает сложность разработки. Сами по себе возможности препроцессинга не являются средством расширения языка; они позволяют представлять программный код лишь как набор символьных строк и производить в нем текстовые замены без учета структуры программного кода.

Другим подходом является использование виртуальных машин, обеспечивающих выполнение унифицированного программного кода [1]. Такой подход обеспечивает наилучшее решение по степени переносимости кода, но предполагает использование на встраиваемом вычислителе ресурсоемкой виртуальной машины, что делает его неэффективным в условиях специализированных встраиваемых систем на базе микроконтроллеров. К примеру, реализация виртуальной java-машины NanoVM для микроконтроллеров Atmel занимает 8 Кбайт памяти программ [5], т. е. всю память большинства микроконтроллеров этого семейства

В работе [1] предлагается использовать унифицированный язык ассемблера и кросс-компилятор для разных типов систем. В этом случае программисту предлагается низкоуровневый инструмент, что также негативным образом сказывается на эффективности разработки программного обеспечения для целевых микроконтроллерных устройств.

Наиболее эффективным из известных подходов к организации кроссплатформенных программных библиотек представляется разработка на основе парадигмы обобщенного программирования. В рамках этой парадигмы создаются программные модули и функции с параметрами (параметрический полиморфизм), причем параметризация является статической, т. е. осуществляется на этапе компиляции. Данная концепция присутствует в некоторых объектно-ориентированных языках программирования, в частности, в C++ и реализована в виде механизма шаблонов классов и функций. Однако, к примеру, при объявлении на языке C++ параметра-типа у некоторого шаблона нет возможности задать ограничения на список возможных фактически передаваемых типов. Кроме того, возникают проблемы при реализации гибкого модуля управления, способного работать с некоторым конфигурируемым выводом микроконтроллера: разработчику либо приходится использовать дополнительные ресурсы для хранения соответствия номера регистров-портов их адресам, либо использовать средства препроцессинга.

В качестве специализированного языка высокоуровневой разработки управляющих программ для микроконтроллерных систем был разработан язык Embeddecy [3], который позволяет обеспечить явное выделение платформенно-зависимых программных функций и упрощает перенос программ с одной микроконтроллерной архитектуры на другую.

### **Основная часть.**

**Обобщенная модель микроконтроллера.** Переносимость программного кода между разными вычислителями обеспечивается в Embeddecy абстрагированием от деталей работы этих вычислителей и выделением общих признаков. Поэтому одной из первоочередных задач при решении проблемы кроссплатформенности является создание обобщенной модели микроконтроллера.

На рис. 1 представлена обобщенная модель специализированных микроконтроллеров наиболее популярных семейств AVR, PIC18 и STM8. В модели представлена обобщенная архитектура микроконтроллеров указанных семейств, в которую вошли основные модули, в том или ином составе присутствующие в различных моделях микроконтроллеров рассматриваемых семейств. При этом к модулям управления интерфейсами относятся UART, SPI, I2C, 1-Wire, USB, Bluetooth, CAN, Ethernet; к модулю общих настроек микроконтроллера относится, например, сторожевой таймер, управление частотой микроконтроллера, событийная система событий и прочие функции, отражающиеся на работе всего чипа.

Представленные на рис. 1 унифицированные модули системы управления могут быть разбиты на аппаратно-зависимые и аппаратно-независимые, при этом аппаратно-независимые располагаются на более высоких уровнях абстракции. На рис. 2 представлена схема распределения программных модулей системы управления по уровням.

Программные модули в соответствии со своим назначением располагаются на двух уровнях: уровне программных абстракций (SAL) и уровне аппаратных абстракций (HAL). Модули HAL-уровня реализуют аппаратно-зависимый код, непосредственно взаимодействующий с аппаратными модулями микроконтроллера. Работа с модулями этого уровня производится либо через обобщенный интерфейс (и такие команды являются переносимыми), либо используются специфические функции конкретного модуля (такие команды являются непереносимыми).

Уровень SAL включает в себя аппаратно-независимые модули: алгоритмические модули или модули, эмулирующие работу недостающих аппаратных модулей, например, виртуальный модуль управления интерфейсом USB или I2C, а также сервисы операционной системы. Аппаратно-независимые модули могут взаимодействовать между собой либо с аппаратно-зависимыми модулями по обобщенному интерфейсу.

С точки зрения кроссплатформенности, наибольший интерес представляет взаимодействие модулей HAL и SAL уровней, которое специфицируется с помощью низкоуровневого обобщенного интерфейса. Механизм создания низкоуровневого обобщенного интерфейса реализован в языке Embeddecy.

**Язык программирования Embeddecy.** Язык программирования Embeddecy можно считать расширением языка C при разработке распределенных специализированных встраиваемых систем. Основным мотивом создания нового языка был неудовлетворительный баланс между эффективностью и высокоуровневостью существующих языков программирования, используемых при разработке встраиваемых систем. Анализ типовых задач в данной области, а также появление альтернативных инструментов, подтвердили актуальность разработки языка программирования, сочетающего в себе эффективность кода на языке C и высокоуровневые концепции языков C# и Java. Одним из успешных примеров сочетания высокоуровневости и эффективности можно считать язык Ada, который, однако, в практике разработки микроконтроллерных систем используется редко из-за ограничений в средствах синхронизации программных процессов и чрезмерно строгой типизации.



Рис. 1. Обобщенная структура микроконтроллера

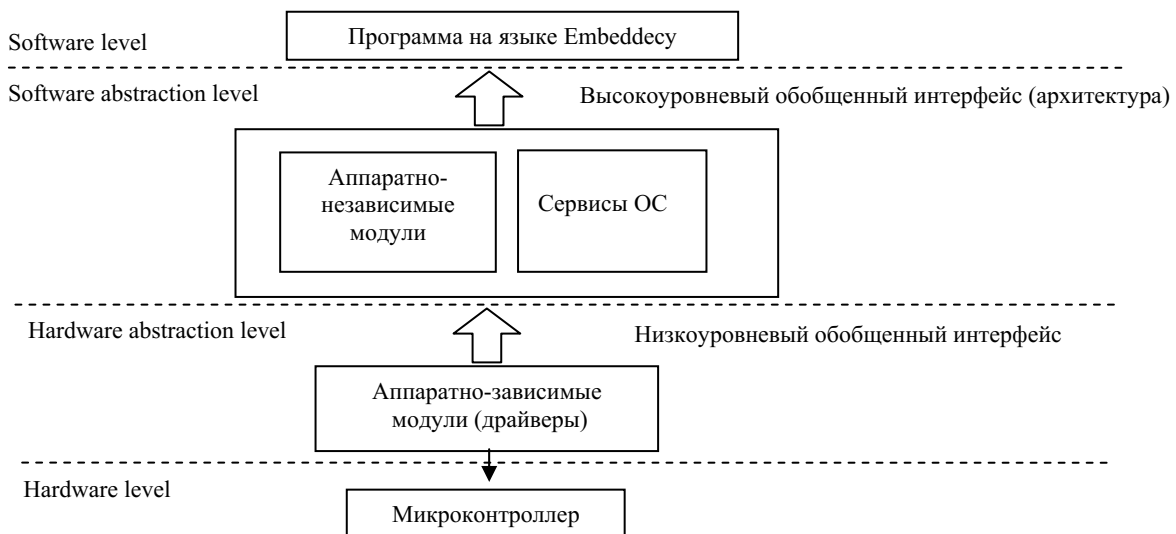


Рис. 2. Уровни аппаратно-зависимых и аппаратно-независимых программных модулей системы управления

В ходе анализа требований была разработана многоуровневая модель представления программного обеспечения для распределенных встраиваемых систем [2]. Язык Embeddесy включает в себя поддержку всех элементов модели (задачи, пакеты, шаблоны), а также следующие конструкции, дополняющие язык С: конструкции для обеспечения параллельного программирования (отправка синхронная / асинхронная, принятие сообщения), пространства имен, анонимные функции, типы делегатов и переменные-делегаты, события, развитые средства описания статических шаблонов, конструкция *via* для передачи сообщений между распределенными модулями, конструкции, определяющие области видимости.

Существенной особенностью языка является концепция шаблонов модулей, позволяющая разрабатывать на языке Embeddесy кроссплатформенные библиотечные модули. Шаблон модуля – это параметризованный модуль, значения параметров которого задаются на этапе времени компиляции. Допускается использование параметров пяти видов: параметр-макрос, параметр-вывод (пин микросхемы), параметр-выражение определенного типа, параметр-тип, параметр-модуль.

При объявлении модуля задаются параметры шаблона, и код шаблона преобразуется в код инстанцируемого модуля путем подстановки фактических значений параметров вместо формальных. Например, при использовании в объявлении шаблона модуля параметра-вывода (пина) выполняется генерация конструкций для записи и считывания данных в отображаемый на вывод устройства бит памяти. В языке допускается также частичная специализация шаблонов аналогично подобному механизму языка С++. В этом случае на базе шаблона с несколькими параметрами создается другой шаблон, в котором часть формальных параметров специализируется фактическими значениями, а часть параметров (не менее одного) остается формальными.

Формат описания шаблона и его параметров приведен на рис. 3.

**Шаблоны интерфейсов программных библиотечных модулей для явного отделения переносимого кода от непереносимого.** Одной из целей вве-

дения в язык Embeddесy интерфейсов является разделение аппаратно-зависимого кода и аппаратно-независимого. Использование этого механизма позволяет создать системную библиотеку модулей, при использовании которой разработчик будет иметь четкое представление о переносимости или непереносимости отдельных частей программы и о механизмах переносимости.

Разработка библиотеки модулей в рамках описываемого решения строится следующим образом.

1. Для каждого выделенного типа аппаратно-зависимого модуля в модели обобщенного микроконтроллера разрабатывается унифицированный шаблон интерфейса со списком общих для всех подобных модулей функций и типов данных.

2. Разрабатываются шаблоны аппаратно-зависимых модулей под каждую модель микроконтроллера, которые реализуют обобщенный интерфейс. При этом происходит частичная спецификация шаблона обобщенного интерфейса.

3. Для работы с модулями разработчик программы управления в коде объявляет аппаратно-зависимый модуль по нужному аппаратно-зависимому шаблону. Для того, чтобы код обращения к модулю был кроссплатформенным, необходимо обращаться к нему через обобщенный интерфейс.

4. После этого разработчик может объявлять аппаратно-независимые модули и задавать в качестве параметров аппаратно-зависимые модули, работа с которыми будет вестись через обобщенный интерфейс.

Рассмотрим механизм разделения кроссплатформенного кода и некроссплатформенного на примере реализации модуля управления АЦП в микроконтроллерах AVR и STM (рис. 4). В данном примере на языке Embeddесy описан кроссплатформенный шаблон интерфейса ADC\_GENERAL и шаблон аппаратно-зависимого модуля АЦП (ADC\_STM). Для обеспечения переносимости программы, работающей с аппаратно-зависимыми модулями, создается псевдоним (*adc\_crossplatform*). Все обращения к структурам данным и функциям модуля через псевдоним *adc\_crossplatform* являются кроссплатформенными. Если же требуется использование специфичных функций аппаратуры, тогда обращаться к этим функциям необходимо через аппаратно-зависимый

```
template <module_type> <name>
<
    macro <param_macro_name>,
    type <param_type_name> is <type1> | <type2> | ... | <typen>,
    pin <param_pin_name>,
    value <expr_type_name> <param_expr_name>,
    module <interface_name> <param_module_name>
>
{ <...> // тело шаблона модуля }
```

Рис. 3. Формат описания шаблона модуля и его параметров:

где *module\_type* – тип модуля: *package* / *task*, *param\_macro\_name* – название макропараметра, *param\_pin\_name* – название параметра-пина, *param\_expr\_name* – название параметра-выражения, *expr\_type\_name* – название типа параметра-выражения, *param\_type\_name* – название параметра-типа, *param\_module\_name* – название параметра-модуля, *interface\_name* – название интерфейса, который должен реализовывать модуль

```

template interface ADC_GENERAL // обобщенный интерфейс модуля управления АЦП
<module MCU_GeneralConfig generalConfig,
type ValueType is int | unsigned byte,
type BitsResolution_enum is ADC_AVR.BitsResolution_enum | ADC_STM.BitsResolution_enum |
ADC_PIC.BitsResolution_enum, ...> {
    void Init();
    <...>
    ValueType ConvertGetSample (Channels_enum channel)
    <...>
}
template package ADC_STM <module MCU_GeneralConfig generalConfig, type ValueType is int | un-
signed char> implements ADC_GENERAL < MCU_GeneralConfig generalConfig, type ValueType is int | un-
signed char, BitsResolution_enum = ADC_STM.BitsResolution_enum, ...>{
    public typedef enum BitsResolution {...};
    <...>
    <...> // реализация функций ADC_GENERAL

    // ниже идут некроссплатформенные функции, которых нет в интерфейсе
    public bool getOverrunInterruptEnabled();
    <...>
}
<...>
// После этого можем инстанцировать пакет для работы с АЦП STM
// с указанием модулям
#define module stm81152c6cfg = STM81152c6_GeneralConfig<...>
#define module adc_hardware = ADC_STM <stm81152c6cfg, unsigned char> ;
#define module adc_crossplatform = (ADC_GENERAL < generalConfig, ValueType, BitsResolution_enum
= ADC_STM.BitsResolution_enum>, ...) adc_hardware;
<...>
adc_crossplatform.Init(); // кроссплатформенная инструкция
adc_hardware.getOverrunInterruptEnabled(); // некроссплатформенная инструкция

```

Рис. 4. Пример аппаратно-зависимого модуля управления АЦП и кроссплатформенного интерфейса на языке Embeddecy

псевдоним (в примере – `adc_hardware`), т. е. через имя модуля, инстанцированного напрямую по аппаратно-зависимому шаблону. При этом обращения к некоторым функциям и структурам данных могут стать непереносимыми. Стоит заметить, что внедрение в язык Embeddecy концепции супертипов позволяет ограничить возможный тип, который можно передать как параметр шаблона. К примеру, при описании обобщенного интерфейса модуля работы с АЦП (`ADC_GENERAL`) указано, что в качестве типа `ValueType` может быть выбран либо целочисленный `int`, либо беззнаковый однобайтовый тип `byte`. Такой подход существенно упрощает использование шаблонов для разработки библиотек программных модулей.

### Выводы.

В работе рассмотрены проблемы создания программного обеспечения для специализированных гетерогенных встраиваемых систем на базе микроконтроллеров. Обоснована актуальность технологий кроссплатформенной разработки программ, анализируются существующие подходы к решению проблемы переносимости программного обеспечения. Представлена обобщенная модель микроконтроллера, положенная в основу предлагаемого подхода к формированию унифицированной библиотеки программных модулей на языке Embeddecy, обеспечи-

вающего высокий уровень кроссплатформенности. Приводится пример реализации кроссплатформенного шаблона модуля на разработанном языке Embeddecy.

### Литература

1. *Белых, А. А.* Унификация архитектур однокристалльных микроконтроллеров и ее применение для разработки программного обеспечения встраиваемых систем: автореф. дис. ... канд. техн. наук / А. А. Белых. – М., 2006.
2. *Большаков, О. С.* Модель распределенных программ для встраиваемых систем / О. С. Большаков, В. Г. Шаров А. В. Петров // Вестник Рыбинского государственного авиационного технического университета им. П. А. Соловьева. – Рыбинск, 2015. – №1 (32). – С. 165–171.
3. *Платунов, А. В.* Теоретические и методологические основы высоко-уровневого проектирования встраиваемых вычислительных систем: автореф. дис. ... д-ра техн. наук / А. В. Платунов. – СПб., 2010.
4. *Paramonov, I.* Preprocessor Based Approach for Cross-Platform Development with Qt Quick Components / [Ilya Paramonov et otc.] // Proceedings of the 11th Conference of Open Innovations Association FRUCT. – St-Petersburg, 2012. – URL: <https://fruct.org/publications/fruct11/files/Par.pdf>
5. *The NanoVM – Java for the AVR.* – URL: <http://www.harbaum.org/till/nanovm/index.shtml>

ПАРАМЕТРИЧЕСКАЯ ОПТИМИЗАЦИЯ АЛГОРИТМА ИМИТАЦИИ ОТЖИГА  
НА ПРИМЕРЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ ПОИСКА КРАТЧАЙШЕГО ПУТИ В ГРАФЕ

*Работа выполнена в рамках выполнения государственного задания  
для Юго-Западного государственного университета на 2014–2017 гг., номер НИР 2246,  
а также в рамках научной школы НШ-2357.2014.8*

В статье рассматривается вопрос применимости эвристических итерационных методов применительно к решению задач дискретной комбинаторной оптимизации на примере задачи поиска кратчайшего пути с использованием метода имитации отжига. Дано детальное описание алгоритма применительно к решению рассматриваемой задачи, базирующееся на использовании множества модифицирующих операций, к которым относятся вставка вершины в текущий путь, удаление вершин, замена одной из вершин пути на еще не посещенную вершину и перестановка пары вершин пути. Приведено описание результатов метаоптимизации метода, в результате которой получены оптимальные значения настроечных параметров. С их использованием проведен ряд вычислительных экспериментов на выборках случайных графов с различным числом вершин и плотностью, в результате которых установлено, что метод работает эффективно на плотных графах.

Дискретная комбинаторная оптимизация, метод имитации отжига, метаоптимизация, теория графов, поиск кратчайшего пути, эвристические методы.

The article considers the applicability of heuristic iterative methods applied to solving discrete combinatorial optimization problems on the example of finding the shortest path using the method of simulated annealing. The detailed description of the algorithm applied to the solution of the problem is given, based on the using of the set of modifying operations, which include the insert of the vertex to the current path, removing vertex from the current path, replacing one of the vertices on the path by not yet visited vertex and a perform permutation of pair vertices within the current path. The description of meta-optimization results is given; the resulting optimal values of tuning parameters are received. Using the obtained optimal values a number of computational experiments with samples of random graphs with a different number of vertices and different density was organized; as a result it was found out that the method worked effectively on dense graphs.

Discrete combinatorial optimization, simulated annealing, meta-optimization, graph theory, shortest path problem, heuristic methods.

**Введение.**

Одной из широко известных задач в области дискретной комбинаторной оптимизации является задача поиска кратчайшего пути в графе. Она имеет достаточно простую постановку: в заданном графе  $G = \langle A, V \rangle$ , где  $A = \{a_1, a_2, \dots, a_N\}$  – множество вершин,  $N = |A|$  – число вершин,  $V = \{v_1, v_2, \dots, v_M\} \subseteq A \times A$  – множество дуг, взвешенных значением длины  $l(v_i) = l_{a_j, a_k}$ ,  $M = |V|$  – число дуг, требуется

найти кратчайший путь  $P = [a_{i_1}, a_{i_2}, \dots, a_{i_Q}]$  между заданной парой вершин  $a_{нач.} = a_{i_1}$  и  $a_{кон.} = a_{i_Q}$ , такой,

что  $L(P) = \sum_{j=1}^{Q-1} l_{a_j, a_{j+1}} \rightarrow \min$ , и допускает получение

оптимального решения за время  $O(N^2)$  с использованием алгоритма Дейкстры [7], что позволяет ее использование в качестве тестового полигона для анализа качества решений различных эвристических методов [1]–[5], одним из которых является метод имитации отжига [8].

В его основе лежит имитация процесса отжига металла, в результате которой его атомы образуют кристаллическую решетку, стараясь минимизировать суммарную потенциальную энергию. При достаточно большой начальной температуре каждый из ато-

мов может совершать достаточно большие колебания в пространстве, которые могут приводит в т. ч. и к локальному увеличению суммарной энергии. По мере планомерного снижения температуры возможность колебаний заметно уменьшается и атомы производят все меньшие колебания около состояния с минимальной энергией, которая достигается при достаточно низком конечном значении температуры.

**Основная часть.**

Аналогией описанного процесса можно воспользоваться при решении дискретных оптимизационных задач. При этом энергии сопоставляется минимизируемая целевая функция  $Q(X)$ , прыжки атомов соответствуют случайным изменениям решения (вектора параметров  $X$ ), приводящим к изменению значения целевой функции  $\Delta Q$ . Если после внесения изменения  $\Delta Q < 0$  (полученное решение лучше предыдущего), оно замещает текущее. Если же после внесенного случайного изменения качество решения ухудшилось ( $\Delta Q > 0$ ), производится вычисление

значения вероятности  $p = e^{-\frac{\Delta Q}{T}}$ , где  $T$  – текущая температура, и в случае, если  $r_k > p$ , где  $r_k \in [0; 1]$  – очередное псевдослучайное число, получаемое с использованием генератора псевдослучайных чисел,

решение замещает предыдущее. При этом от итерации к итерации производится уменьшение температуры:  $T^{(i)} = \alpha T^{(i-1)}$ , где  $\alpha \in [0; 1)$  – настроечный параметр алгоритма, регулирующий темп охлаждения, начиная с некоторого начального значения  $T^{(0)}$ , что приводит ко все меньшим разрешенным ухудшениям качества текущего решения  $\Delta Q$ . В ходе итерационного процесса производится оценка качества всех промежуточных решений, наилучшее из которых является результатом работы алгоритма.

Приведенное общее описание метода может быть детализировано для конкретной области применения. В поставленной задаче оно может быть представлено в следующем виде. В качестве начального решения будем выбирать путь  $P = [a_{нач}, a_{кон}]$ , который в ходе работы алгоритма подвергается следующим случайным модификациям:

1. Добавление случайной вершины  $a_j \notin P$  в случайную позицию  $R$  текущего пути:  $P' = [a_{i_1}, \dots, a_{i_R}, a_j, a_{i_{R+1}}, \dots, a_{i_Q}]$ ,  $1 < R < Q$ ,  $P'$  – путь после модификации.

2. Удаление случайной вершины  $a_j = a_{i_R} \in P$  из текущего пути:  $P' = [a_{i_1}, \dots, a_{i_{R-1}}, a_{i_{R+1}}, \dots, a_{i_Q}]$ ,  $1 < R < Q$ .

3. Замена случайной вершины  $a_{i_R}$  в текущем пути на случайную еще не посещенную вершину  $a_j \notin P$ :  $P' = [a_{i_1}, \dots, a_{i_{R-1}}, a_j, a_{i_{R+1}}, \dots, a_{i_Q}]$ ,  $1 < R < Q$ .

4. Перестановка пары выбранных случайно вершин  $a_{i_{R_1}}$  и  $a_{i_{R_2}}$  текущего пути:

$$P' = [a_{i_1}, \dots, a_{i_{R_2-1}}, a_{i_{R_1}}, a_{i_{R_2}}, a_{i_{R_2+1}}, \dots, a_{i_{R_1-1}}, a_{i_{R_1}}, a_{i_{R_2+1}}, \dots, a_{i_Q}],$$

$$1 < R_1 < Q, 1 < R_2 < Q, R_1 \neq R_2.$$

Несложно заметить, что добавление и замену вершины (модификации 1 и 3) можно выполнять только в случае наличия еще не посещенных вершин ( $|P| < N$ ), удаление вершины (модификация 2) только при  $|P| > 2$ , перестановку пары вершин (модификация 4) – при  $|P| > 3$ . При этом по условию задачи первая и последняя вершины пути не должны подвергаться изменению в ходе выполнения модификаций с целью получения на выходе корректных решений. Выбор одной из рассмотренных модификаций текущего пути будем производить случайным образом пропорционально соответствующим значениям параметров  $p_1, p_2, p_3, p_4$  (значение  $\frac{p_i}{\sum_{j=1}^4 p_j}$  можно

воспринимать как вероятность применения  $i$ -й модификации). Следует ожидать, что от их значений может зависеть как качество результирующих решений, так и скорость сходимости.

Алгоритм решения поставленной задачи, соответствующий приведенному выше описанию метода

имитации отжига, может быть представлен в следующем виде.

1. (Инициализация). Задать начальное значение температуры  $T := T^{(0)}$ , номер итерации  $i := 1$ , текущий путь  $P := [a_{нач}, a_{кон}]$ , лучший путь  $P^+ := [a_{нач}, a_{кон}]$ .

2. Произвести случайную модификацию текущего пути  $P$  путем применения к нему одной из описанных выше модификаций.

3. Оценить полученное изменение качества решения – длины пути:  $\Delta L = L(P') - L(P)$ , где  $P'$  – путь после случайной модификации. Рассчитать значение  $p = e^{-\frac{\Delta L}{T}}$ .

4. Если  $\Delta L < 0$  или  $(\Delta L > 0) \wedge (r_k > p)$ , положить  $P := P'$ .

5. Если  $L(P) < L(P^+)$ , положить  $P^+ := P$ .

6. Произвести модификацию температуры  $T := \alpha T$  и номера итерации  $i := i + 1$ .

7. Если  $i < C$ , где  $C$  – заданное число итераций, перейти к п. 2.

8. Конец алгоритма.

Для работы алгоритма с максимальной эффективностью требуется задание начальных значений настроечных параметров метода  $T^{(0)}, \alpha, C$ , а также значений  $p_1, \dots, p_4$ . Определение их оптимальных значений возможно осуществить в ходе параметрической оптимизации путем выполнения серии вычислительных экспериментов. Следуя работам [1]–[4], будем осуществлять формирование выборки  $\Lambda = \{G_1, G_2, \dots, G_K\}$  из  $K$  псевдослучайных графов с заданными параметрами, к которым относятся число вершин  $N$  и плотность графа  $0 \leq d = \frac{M}{N(N-1)} \leq 1$ ,

дуги которых взвешены псевдослучайными значениями длины  $l(v_i)$ , имеющими равномерное распределение в диапазоне  $[0; 1]$ . Для оценки качества получаемых решений будем производить определение следующих средневыбросных параметров: средняя длина пути  $\bar{L}$ ; среднее отклонение  $\Delta \bar{L}$  длины пути от минимальной  $L_{\min}(G_i)$ , получаемой с использованием алгоритма Дейкстры; вероятность нахождения решения  $\bar{p}$  (отсутствия в составе пути запрещенных переходов); вероятность нахождения оптимального решения  $\bar{p}_{opt}$  и среднее время получения решения  $t$ , для оценки которого использован компьютер с процессором Intel Core i7 4770 @ 3,4 ГГц (Haswell).

В ходе серии вычислительных экспериментов с использованием разработанной программной реализации [6], выполненных при  $N = 10$ ,  $d = 0,9$ ,  $K = 1000$  и реализующих стратегию покоординатного спуска, были получены следующие оптимальные значения настроечных параметров алгоритма:

$T^{(0)*} = 10 \div 100$ ,  $\alpha^* = 0,999 \div 0,99999$ ,  $p_1^* = 1$ ,  
 $p_2^* = 0,8$ ,  $p_3^* = 2$ ,  $p_4^* = 0$ . Соответствующие зависи-  
 мости средней длины пути от параметров алго-  
 ритма приведены на рисунке.

Число итераций, при котором качество решений  
 практически перестает изменяться, составляет вели-  
 чину порядка  $C \simeq 10^4 \div 10^5$  и может потребовать до-

полнительного увеличения с ростом размерности  
 задачи  $N$ .

С использованием полученных оптимальных па-  
 раметров алгоритма можно произвести дополни-  
 тельную серию вычислительных экспериментов с  
 целью сопоставления качества получаемых решений  
 с оптимумом (табл. 1–3).

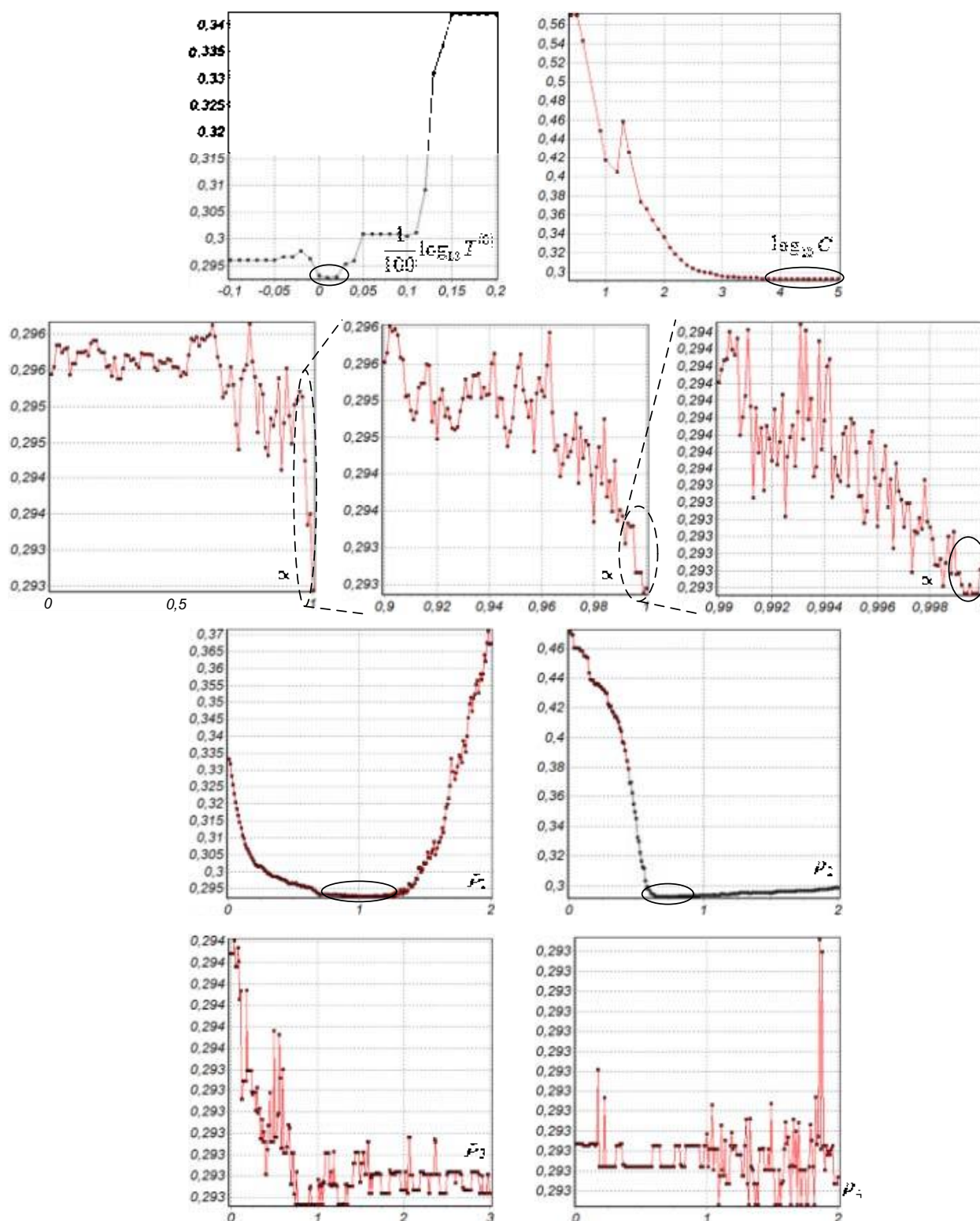


Рисунок. Зависимости средней длины пути  $\bar{L}$  от настроечных параметров алгоритма

Таблица 1

Результаты вычислительного эксперимента  
 $N = 10, d = 0,5, K = 1000$

Метод	$\bar{L}$	$\Delta\bar{L}$	$\bar{P}$	$\bar{P}_{opt}$	$t$	
Дейкстры	0,4804	0	1	1	3,7 мкс	
Имитации отжига	$C = 10^3$	0,5756	0,0988	0,987	0,709	40 мкс
	$C = 10^4$	0,4894	0,0126	0,987	0,925	420 мкс
	$C = 10^5$	0,4768*	0,0000	0,987	0,986	4 мс

\* З а м е ч а н и е . Полученное среднее значение меньше оптимального в связи с тем, что не для всех графов были найдены кратчайшие пути [4]

Таблица 2

Результаты вычислительного эксперимента  
 $N = 100, d = 0,5, K = 1000$

Метод	$\bar{L}$	$\Delta\bar{L}$	$\bar{P}$	$\bar{P}_{opt}$	$t$	
Дейкстры	0,0967	0	1	1	0,16 мс	
Имитации отжига	$C = 10^3$	0,4063	0,3096	1	0,073	0,07 мс
	$C = 10^4$	0,2461	0,1493	1	0,157	0,69 мс
	$C = 10^5$	0,1773	0,0805	1	0,226	6,40 мс

Таблица 3

Результаты вычислительного эксперимента  
 $N = 100, d = 0,01, K = 1000$

Метод	$\bar{L}$	$\Delta\bar{L}$	$\bar{P}$	$\bar{P}_{opt}$	$t$	
Дейкстры	0,9225	0	1	1	0,10 мс	
Имитации отжига	$C = 10^3$	0,8566	0,1570	0,351	0,202	0,57 мс
	$C = 10^4$	0,8357	0,1361	0,351	0,214	5,23 мс
	$C = 10^5$	0,7745	0,0749	0,351	0,250	57,11 мс

**Выводы.**

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что для плотных графов ( $d > 0,5$ ) метод имитации отжига при достаточном числе итераций  $C$  обес-

печивает получение решений, близких к оптимуму. С ростом размерности задачи требуемое число итераций и, как следствие, необходимые затраты вычислительного времени существенно возрастают. Для графов малой плотности, в которых значительная часть путей между вершинами оказывается запрещенной, метод демонстрирует значительное снижение вероятности отыскания решения.

Литература

1. Ватутин, Э. И. Анализ результатов использования метода перебора с ограничением глубины в задаче поиска кратчайшего пути в графе / Э. И. Ватутин, И. А. Мартынов, В. С. Титов // Многоядерные процессоры, параллельное программирование, ПЛИС, системы обработки сигналов (МППОС'15). – Барнаул, 2015. – С. 120–128.
2. Ватутин, Э. И. Анализ результатов применения алгоритма муравьиной колонии в задаче поиска пути в графе при наличии ограничений / Э. И. Ватутин, В. С. Титов // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2014. № 12 (161). С. 111–120.
3. Ватутин, Э. И. Анализ результатов применения метода случайного перебора в задаче поиска разбиений граф-схем параллельных алгоритмов / Э. И. Ватутин, Д. В. Колясников, В. С. Титов // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2014. – № 12 (161). – С. 102–110.
4. Ватутин, Э. И. Метод взвешенного случайного перебора для решения задач дискретной комбинаторной оптимизации / [Э. И. Ватутин и др.] // Известия ВолГТУ. Сер.: Электроника, измерительная техника, радиотехника и связь. – 2014. – № 10 (137). – Вып. 9. – С. 59–64.
5. Ватутин, Э. И. Метод случайного перебора в задаче построения разбиений граф-схем параллельных алгоритмов / [Э. И. Ватутин и др.] // Многоядерные процессоры, параллельное программирование, ПЛИС, системы обработки сигналов. – Барнаул, 2014. – С. 115–125.
6. Ватутин, Э. И. Расчетный модуль для тестирования комбинаторных оптимизационных алгоритмов в задаче поиска кратчайшего пути в графе с использованием добровольных распределенных вычислений / Э. И. Ватутин, С. Ю. Валяев, Е. Н. Дремов, И. А. Мартынов, В. С. Титов // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2014619797. – 2014. – 22 сентября.
7. Dijkstra, E. W. A note on two problems in connexion with graphs / E. W. Dijkstra // Numerische Mathematik. – 1959. – V. 1. – P. 269–271.
8. Kirkpatrick, S. Optimization by Simulated Annealing / S. Kirkpatrick, C. D. Gelatt, M. P. Vecchi // Science. – 1983. – Vol. 220. – № 4598. – P. 671–680.

**К. С. Калугин**

Научный руководитель: доктор технических наук, профессор В. С. Титов  
 Юго-Западный государственный университет,

**В. С. Панищев**

Центр информационных технологий в проектировании РАН

**АЛГОРИТМ ПОСТРОЕНИЯ ПАНОРАМНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ**

Представлен алгоритм программы, позволяющей из набора отдельных изображений строить панорамные изображения и производить последующую их стабилизацию.

Панорамные изображения, точечные особенности, дескрипторы изображений.

The paper presents an algorithm of the program, allowing building panoramic images and producing their subsequent stabilization from the set of individual images.

Panoramic images, point singularities, descriptors of images.

**Введение.**

Развитие и распространение средств регистрации, обработки и хранения изображений формирует широкий интерес к системам автоматического построения панорамных изображений. Благодаря возможности полностью отобразить пространство вокруг наблюдателя, панорамное изображение позволяет обеспечить убедительный эффект присутствия.

В связи с тем, что техника представления окружающего мира в виде панорамы имеет широкое применение и долгую историю, множество научных и технических направлений пересекается в этой области: фотография, оптика и фотограмметрия изначально, обработка изображений и техническое зрение позднее. Среди ученых, оказавших заметное влияние на развитие алгоритмов формирования панорамных изображений, можно назвать Лукаса и Канаде (B. D. Lucas, T. Kanade), сформировавших идеи оптического потока; Д. Лоуи (D. Lowe), развившего их идеи и разработавшего алгоритм поиска и описания локальных особенностей изображения SIFT; Р. Зелински (R. Szelinski), систематизировавшего и дополнившего имеющиеся знания по формированию панорамных изображений; Р. Хартли и А. Зиссермана (R. Hartley, A. Zisserman), описавших геометрические зависимости между сценой и ее изображением [5].

Степень реалистичности изображения в настоящее время сильно зависит от точности и качества используемых моделей. Наиболее легкодоступным источником информации об объектах являются фотоизображения, поэтому в последние годы большое внимание уделяется разработке алгоритмов и систем стабилизации изображений. Однако доведенные до коммерческого уровня системы требуют точного выделения вершин, ребер и границ объектов на фотоизображениях и сопоставления их вершинам, ребрам и границам выбранной модели простой формы. Этот процесс очень трудоемок, поэтому подобные системы не получили широкого распространения.

В сложившейся ситуации возникла очевидная потребность в разработке алгоритмов формирования панорамного изображения, по изображениям, полученным при различных условиях съемки с учетом геометрических искажений, отличающихся повышенной точностью сопоставления изображений и производительностью. Наибольшее предпочтение здесь отдается методам, основанным на сопоставлении точечных особенностей изображений.

Алгоритм построения панорамного изображения:

- 1) обработка входных изображений,
- 2) построение панорамного изображения,
- 3) стабилизация изображения,
- 4) сохранение итогового изображения.

В реализации на практике построения панорамных изображений существуют два подхода для поис-

ка ключевых особенностей (особых точек) изображений – прямые методы и методы, основанные на выявлении ключевых свойств изображения. Основным преимуществом прямых методов является использование всех сведений об изображении, но для их применения нужна точная инициализация, т. е. прямое указание того, как нужно склеивать изображения. Методы, основанные на выявлении ключевых свойств изображения, более стойки к движению, работают гораздо быстрее прямых методов. Однако основным их преимуществом является автоматическое нахождение перекрывающихся участков изображений в несортированном наборе изображений [4].

За основу алгоритма программы взят принцип сопоставления точечных особенностей изображения. Для нахождения координат склейки двух изображений в единую панораму необходимо сравнить окрестности точек изображений. Для чего используется перебор точек на обоих изображениях с последующим сравнением их с применением масок, выбранной размерности. В случае совпадения параметров RGB в маске на обоих изображениях данные точки считаются ключевыми особенностями изображений, и склейка происходит с использованием их координат.

После чего для уменьшения искажений на итоговом изображении проводится фильтрация с применением медианного фильтра, работа которого описана ниже:

1. Пусть мы находимся в точке изображения с координатами  $(i, j)$  – текущий отсчет.

2. Вокруг текущего отсчета рассматривается локальная окрестность размера  $N \times N$ .

3. По значениям точек в локальной окрестности строится вариационный ряд, который обозначим  $p$ . Размер данного ряда  $N * N$ .

4. В результирующем изображении текущий отсчет принимает значение по следующему правилу:

$$\text{Im}_1(i, j) = pk, \text{ if } pk - \text{Im}_1(i, j) < pN_2 - k + 1 - \text{Im}_1(i, j) \\ pN_2 - k + 1, \text{ if } pk - \text{Im}_1(i, j) \geq pN_2 - k + 1 - \text{Im}_1(i, j),$$

где  $k$  – параметр алгоритма,  $N$  – нечетное число,  $\text{Im}_1(i, j)$  – исходное изображение,  $\text{Im}_2(i, j)$  – результирующее изображение.

Данный алгоритм представлен на рис. 1.

Рассмотрим алгоритм функционирования предложенной программы.

1. Загрузка изображений  $i1$  и  $i2$  самых распространенных форматов, таких как PNG, JPG, GIF, выбираемых пользователем.

2. Перебор всех точек изображения  $i1$ .

3. Нахождение для каждой из точек изображения  $i1$  окрестностей точек, согласно заданной размерности маски.

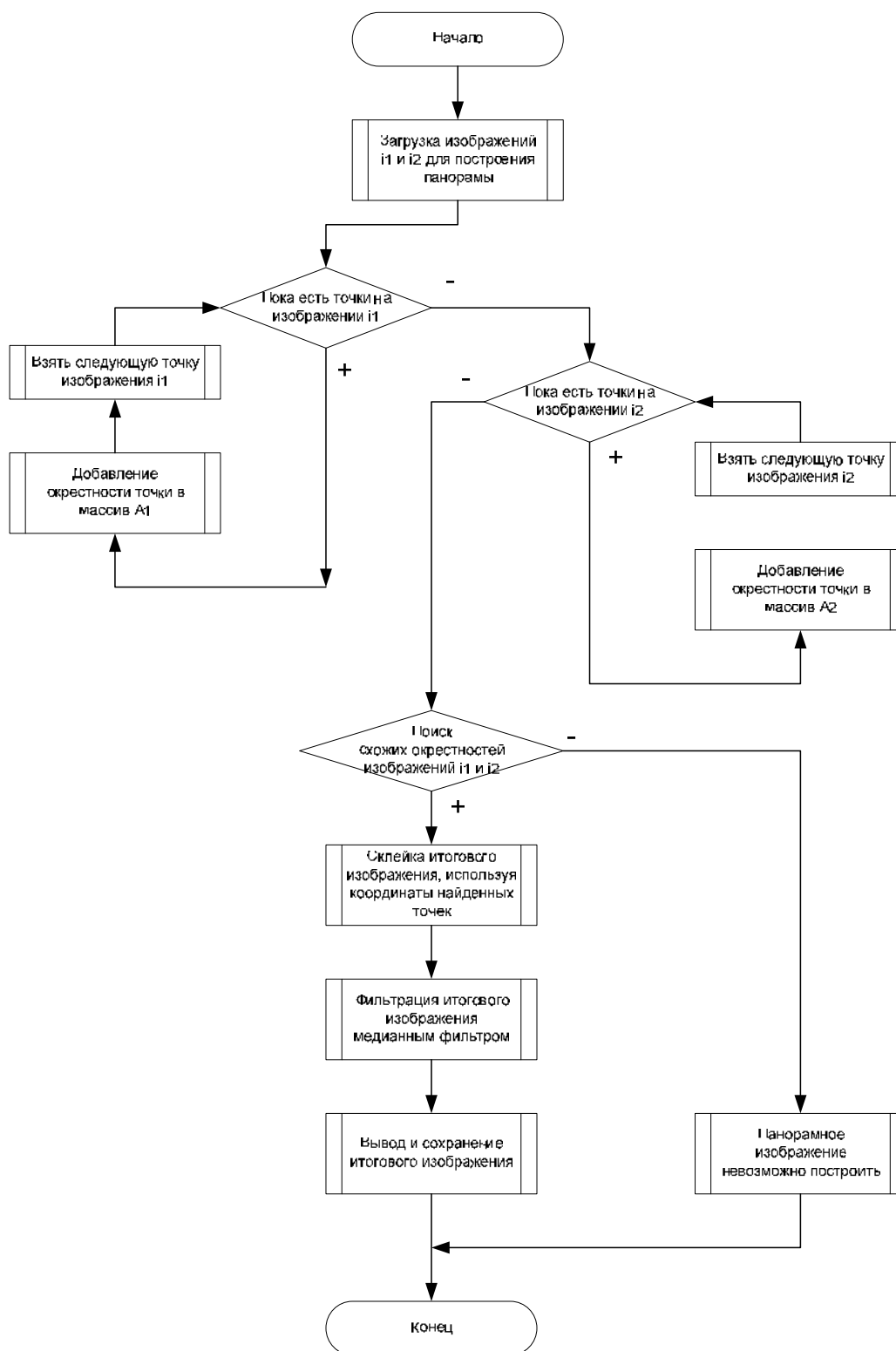


Рис. 1. Алгоритм функционирования программы для построения и стабилизации панорамных изображений

4. Запись полученных окрестностей в массив A1.
5. Перебор всех точек изображения  $i2$ .
6. Нахождение для каждой из точек изображения  $i1$  окрестностей точек согласно заданной размерности маски.
7. Запись полученных окрестностей в массив A2.
8. Сравнение параметров RGB окрестностей точек, записанных в массивах A1 и A2 [3].

9. В случае совпадения окрестностей, данные точки признаются особенностями изображений [2].
10. Склейка исходных изображений  $i1$  и  $i2$  в итоговое панорамное изображение с учетом смещения их относительно друг друга на разницу координат особенностей изображений [1].

11. Стабилизация итогового изображения с помощью медианного фильтра для устранения возможных искажений на изображении.

12. Вывод итогового изображения на экран.

13. Сохранение итогового изображения.

На основании данного алгоритма была разработана программа, которая может применяться как для производственного назначения, так и людьми, не имеющими специального образования, для личного пользования.

Программа обеспечивает выполнение следующих функций:

- обработка входных изображений самых распространенных форматов,
- нахождение точечных особенностей на изображениях,
- сопоставление найденных точечных особенностей,
- построение панорамного изображения по найденным ключевым особенностям,
- фильтрация изображения медианным фильтром,
- сохранение итогового изображения на компьютере пользователя.

Результаты работы программы приведены на рис. 2.

#### Выводы.

Практическая ценность предложенного алгоритма построения панорамного изображения состоит в возможности снижения объема взаимодействия с пользователем и существенном повышении эффективности решения задач стабилизации изображений, однако, оценка указанной эффективности является предметом дальнейших исследований.

#### Литература

1. Булаев, М. И. Аппаратный комплекс построения панорамного изображения на принципе сопоставления

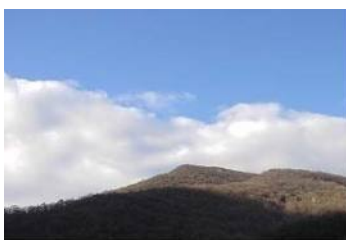


Рисунок i1

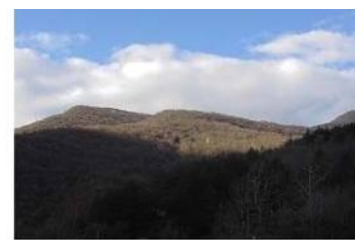


Рисунок i2



Итоговое панорамное изображение

Рис. 2. Результаты работы программы для построения панорамных изображений

точечных особенностей / М. И. Булаев, К. С. Калугин, В. С. Панищев // Известия Юго-Западного государственного университета. Сер.: Управление, вычислительная техника, информатика. Медицинское приборостроение. – 2014. – №2. – С. 98–102.

2. Калугин, К. С. Алгоритм распознавания изображений при помощи сопоставления точечных особенностей / К. С. Калугин // Интеллектуальные информационные системы: тенденции, проблемы, перспективы: сборник докладов Региональной заочной научно-практической конференции. – Курск, 2013. – С. 118–120.

3. Конушин, А. Слежение за точечными особенностями сцены / А. Конушин // Компьютерная графика и мультимедиа. – 2003. – Вып. №1(5).

4. Harris, C. A combined corner and edge detector / C. Harris, M. Stephens // In Proceedings of the 14th International Conference on Computer Vision. – Vancouver Canada, 2008.

5. Mikolajczyk, K. Detection of local features invariant to affine transformations / K. Mikolajczyk // In Proceedings of the 19th British Machine Vision Conference. – Norwich UK, 2009.

УДК 005

**И. В. Копылов**

*Череповецкий государственный университет,*

**Л. Л. Малыгин, В. А. Царев**

*ООО «Малленом Системс»*

## БАЗА ИЗОБРАЖЕНИЙ НОМЕРОВ НАЗЕМНЫХ ТРАНСПОРТНЫХ СРЕДСТВ

В данной статье представляется новая выборка размеченных номеров наземных транспортных средств (ТС) нескольких стран. База номеров содержит цветные и черно-белые изображения ТС и отдельные изображения номеров. Также имеются файлы с разметкой для каждой страны (BY.mat, KZ.mat, UA.mat), в которых содержится информация о номерах. Всего размеченных номеров ТС 8995 (65198 символов). В целях удобства просмотра, получения основной информации по разметке, а также возможности её редактирования было разработано программное обеспечение в среде Matlab (R2013a 8.1.0.604).

На размеченной выборке были проведены тесты обобщающих способностей двух методов машинного обучения – нейронной сети и метода многомерной интерполяции и аппроксимации на основе теории случайных функций.

Выборка данных, распознавание автомобильных номеров, компьютерное зрение, машинное обучение, нейронные сети, интерполяция и аппроксимация, случайные функции.

This paper presents a new cars license plates database containing marked plates of several countries. The base of plates contains colorful and grayscale images of vehicles and plates separately. There are also files with marking for each country (BY.mat, KZ.mat, UA.mat) which contain information about marked cars license plates. The count of marked cars license plates is 8995 (65198 marked symbols). An interactive Graphic User Interface (GUI) was developed in Matlab® (R2013a 8.1.0.604) for the vehicle database providing basic information about the images of the plates as well as the possibility editing of the marked plates.

Using the marked database the tests of generalizing abilities of two machine learning methods – neural network and method of multidimensional interpolation and approximation based on the theory of random functions were performed.

The database, license plate recognition, computer vision, machine learning, neural networks, interpolation and approximation, the random function.

### Введение.

Исследование и развитие интеллектуальных транспортных систем является одной из важных тем на сегодняшний день. С быстрым развитием компьютерного зрения все чаще на автотрассах, дорогах, проходных, стоянках можно встретить камеры видеонаблюдения, информация с которых помогает решению ряда важных задач, а именно: анализ трафика на дорогах, контроль проезда автотранспорта, выявление нарушений, поиск злоумышленников и т. д. Номерные знаки автомобилей являются уникальными идентификационными знаками, помогающими в решении ряда выше перечисленных задач.

Существует множество исследований в области распознавания номеров ТС, начиная от локализации номера на изображения [6], [7], [11], [14], [17] и сегментации символов в номере [7], [10], [11], [14], заканчивая распознаванием символов [7], [11], [14]. Для подобных работ зачастую необходимо иметь большую выборку данных.

В открытом доступе имеются выборки с изображениями ТС. Например, студенческий проект (Загребский университет, Хорватия) содержит базу в 500 снимков различных ТС (легковые автомобили, грузовики, автобусы), сделанных при различных условиях (солнечные и пасмурные дни, сумерки, ночное время). Изображения ТС не размечены [16]. Также имеется выборка из 126 фотографий ТС, предложенная Маркусом Вебером (California Institute of Technology), выборка из 1155, полученная на калифорнийской автостраде (Brad Philip and Paul Urdike, California Institute of Technology). Выборки содержат повторы, фотографии второй имеют очень маленькое разрешение, 360×240. Выборки не размечены [8], [9].

Массачусетским технологическим институтом была выложена выборка 516 изображений автомобилей. Каждое изображение было обработано так, что машина в результате находилась в центре кадра. Все изображения были приведены к размеру 128×128 пикселей, в результате чего номера ТС пригодны только для алгоритмов локализации [12].

Louka Dlagnekov и Serge Belongie предоставили размеченную выборку из 878 изображений ТС, полученную из 10 часовой видеозаписи машин, въезжающих на территорию кампуса (Computer Vision Laboratory in the Computer Science and Engineering Department at U. C. ) [15].

Компанией "Recognitor", занимающейся распознаванием российских номеров, предоставлены базы

необрезанных фотографий автомобилей (9300 изображений), вырезанных номеров (5000 примеров), а также база нарезанных символов (примерно 18000 примеров) [13].

В данной статье представлены выборки изображений ТС целиком (а также отдельно номеров) трех стран. Машины засняты в различных ракурсах, в разное время суток, при различных погодных условиях. Номера ТС размечены – как сам номер, так и отдельные символы. Всего размеченных белорусских номеров 2152 (14914 символов), казахстанских номеров 3842 (26313 символов), украинских номеров 3001 (23966 символов). Во второй части статьи будет дано подробное описание выборок, разметки и приложения для просмотра и редактирования размеченных фотографий. Будет проведен сравнительный анализ обобщающих способностей двух методов машинного обучения [3].

### Основная часть.

**База с изображениями ТС.** База с изображениями ТС разделена на 3 папки, соответствующие трем странам (Белоруссия, Казахстан, Украина). Типичные примеры изображений представлены на рис. 1.

Большинство фотографий сделаны в дневное время суток, также имеются вечерние и ночные фотографии (рис. 2). ТС сфотографированы в различных ракурсах (рис. 1, 2).



Рис. 1. Примеры изображений ТС из базы

Дополнительно имеется база изображений с обрезанными номерами ТС, которая также разделена на три папки. Номера представлены в разном качестве: чистые (символы отчетливо видно, они хорошо разделимы), затертые, грязные, засвеченные, частично

затененные, малококонтрастные номера. Имеются расфокусированные фотографии номеров, а также фотографии, на которых номера смазаны (рис. 3).



Рис. 2. Примеры изображений ТС в темное время суток



Рис. 3. Примеры обрезанных автомобильных номеров

Для каждой страны имеются файлы разметки (BY.mat, KZ.mat, UA.mat), каждый из которых содержит в себе структуру Frame следующего типа (рис. 4):

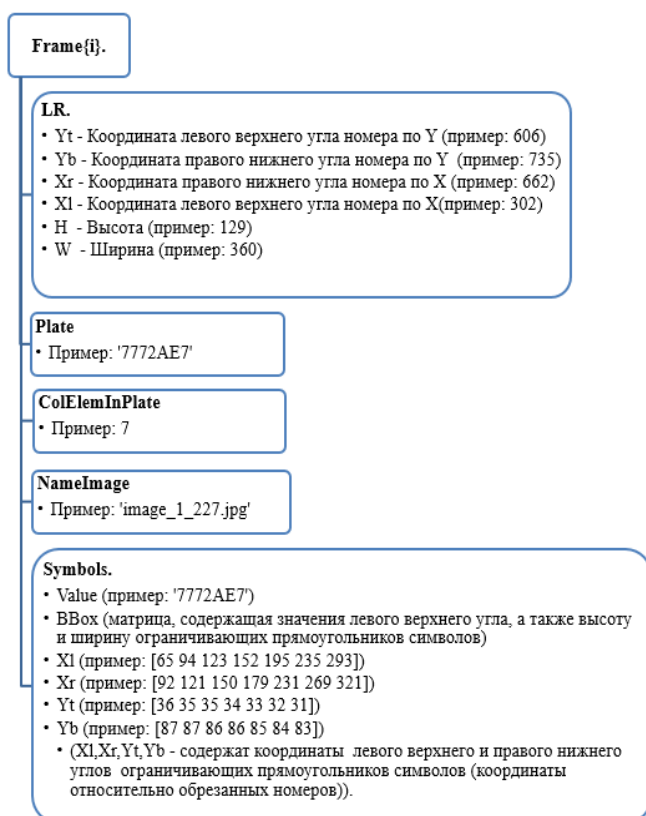


Рис. 4. Структура файла разметки

Для удобного просмотра базы с размеченными изображениями, а также возможности редактирования было написано программное обеспечение (ПО) с графическим интерфейсом в среде Matlab (R2013a 8.1.0.604) (рис. 5).

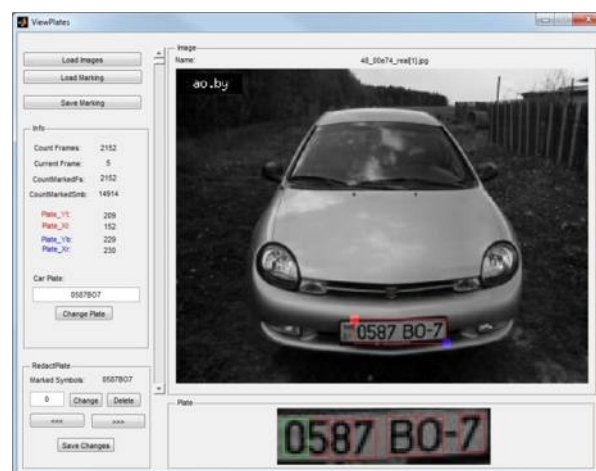


Рис. 5. Графический интерфейс ПО для просмотра и возможностью редактирования базы с размеченными номерами

**Нейронная сеть и метод машинного обучения на основе теории случайных функций.** В данном разделе будет проведен сравнительный анализ обобщающих способностей двух алгоритмов машинного обучения.

Первый алгоритм основан на искусственных нейронных сетях (ИНС), которые имеют очень широкий спектр применения в различных областях. Архитектура ИНС позволяет эффективно распараллеливать процесс обучения и применения НС. Для анализа была рассмотрена полносвязная двухслойная нейронная сеть, метод обучения которой основан на обратном распространении ошибки. Архитектура нейронной сети: входной слой – 96 узлов, первый внутренний слой – 24 узла, второй внутренний слой – 40 узлов, количество узлов выходного слоя зависело от количества символов, используемых в номерах ТС разных стран [1], [4].

Второй алгоритм основан на развивающемся методе машинного обучения многомерной интерполяции и аппроксимации на основе теории случайных функций. Данный алгоритм весьма эффективен на сравнительно небольших выборках данных (до нескольких тысяч примеров), прост в обучении, способен быстро переучиваться при добавлении новых данных. С точки зрения математического аппарата теории случайных функций рассматриваемый метод гарантирует получение оптимального результата при обучении [2], [5].

В качестве обучающей и тестовой выборок были рассмотрены буквы и цифры из базы с размеченными номерами. Каждое полутоновое изображение символа приводилось к размеру 8×12 пикселей, после чего представлялось в виде вектора чисел, элементами которого являлись яркости пикселей изображения. Ре-

зультаты обученных алгоритмов на тестовых выборках символов приведены в табл. 1, 2, 3.

Таблица 1

**Результаты тестирования нейронной сети и метода машинного обучения на основе теории случайных функций на символах белорусских номеров ТС**

Белоруссия		
	Вероятность правильной классификации	
	буквы	цифры
Нейронная сеть	99,6 %	99,6 %
Метод машинного обучения на основе теории случайных функций	99,3 %	99,6 %
Количество обучающих примеров	3304	8629
Количество тестовых примеров	824	2137

Таблица 2

**Результаты тестирования нейронной сети и метода машинного обучения на основе теории случайных функций на символах казахских номеров ТС**

Казахстан		
	Вероятность правильной классификации	
	буквы	цифры
Нейронная сеть	98,7 %	99,5 %
Метод машинного обучения на основе теории случайных функций	98,9 %	99,6 %
Количество обучающих примеров	11124	9916
Количество тестовых примеров	2779	2480

Таблица 3

**Результаты тестирования нейронной сети и метода машинного обучения на основе теории случайных функций на символах украинских номеров ТС**

Украина		
	Вероятность правильной классификации	
	буквы	цифры
Нейронная сеть	99,1 %	99,6 %
Метод машинного обучения на основе теории случайных функций	99,3 %	99,7 %
Количество обучающих примеров	9586	9586
Количество тестовых примеров	2396	2397

**Выводы.**

В данной статье была представлена новая выборка размеченных автотранспортных номеров Белоруссии, Казахстана и Украины. Снимки сделаны при

различных ракурсах и условиях освещенности. Данная база изображений может помочь в исследованиях, связанных с обнаружением номера ТС, локализации и распознавания символов по отдельности, а также распознавания автомобильного номера целиком.

В целях удобства просмотра, получения основной информации по разметке, а также возможности её редактирования было разработано программное обеспечение в среде Matlab (R2013a 8.1.0.604). Также были проведены сравнительные тесты двух методов машинного обучения на подготовленной выборке символов. Результаты, полученные при тестировании, также указывают на качество разметки.

**Литература**

1. Алгоритм обратного распространения ошибки. – URL: <http://www.aiportal.ru/articles/neural-networks/back-propagation.html>
2. Бахвалов, Ю. Н. Метод машинного обучения на основе алгоритма многомерной интерполяции и аппроксимации случайных функций / Ю. Н. Бахвалов, Л. Л. Малыгин, П. С. Черкас // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 39-2. – Т. 2. – С. 7–10.
3. Выборка, разметка, ПО. – URL: [https://yadi.sk/d/7\\_Pi-wZhdrQik](https://yadi.sk/d/7_Pi-wZhdrQik)
4. Хайкин, С. Нейронные сети: полный курс / Саймон Хайкин. – 2006.
5. Ширабакина, Т. А. Метод распознавания образов на основе теории случайных функций / Т. А. Ширабакина, Ю. Н. Бахвалов, А. Н. Зуев // Известия высших учебных заведений. Приборостроение. – 2005. – Т. 48. – №2. – С. 5–8.
6. Abolghasemi, V. Local Enhancement of Car Image for License Plate Detection / Vahid Abolghasemi, Alireza Ahmadyard // Shahrood University of Technology, Shahrood, Iran. 15th European Signal Processing Conference (EUSIPCO 2007), Poznan, Poland, September 3–7. – 2007.
7. Anagnostopoulos, C.-N. E. License plate recognition from still images and video sequences: a survey, IEEE Trans / [C.-N. E. Anagnostopoulos et otc.]. Intelligent Transportation Systems. – 2008. – Vol. 9. – P. 377–391.
8. Car dataset taken by Brad Philip and Paul Updike. – URL: <http://www.robots.ox.ac.uk/~vgg/data3.html>
9. Car dataset taken by Markus Weber. – URL: <http://www.vision.caltech.edu/html-files/archive.html>
10. Kim, J. Character segmentation method for license plate with topological transform / Jaedo Kim, Youngjoon Han, Hernsoo Hahn // World Academy of Science, Engineering and technology, 2009.
11. Li, B. A Vehicle License Plate Recognition System Based on Analysis of Maximally Stable Extremal Regions / [Bo Li et otc.]. – 2012. – P. 399–404.
12. MIT. – URL: <http://cbcl.mit.edu/projects/cbcl/software-datasets/CarData1Readme.html>
13. Recognitor. – URL: <http://habrahabr.ru/company/recognitor/blog/243919/>
14. Solanki, R. The Automatic License Plate Recognition (ALPR) / Rinku Solanki, Rajeevkumar Rai, Teena Raikwar // IJRET: International Journal of Research in Engineering and Technology.
15. URL: [http://vision.ucsd.edu/belongie-grp/research/carRec/car\\_data.html](http://vision.ucsd.edu/belongie-grp/research/carRec/car_data.html)
16. URL: <http://www.zemris.fer.hr/projects/LicensePlates/english/results.shtml>
17. Zheng, D. An efficient method of license plate location / D. Zheng, Y. Zhao and J. Wang // Pattern Recognition Letters. – 2005. – Vol. 26. – P. 2431–2438.

**ОЦЕНКА ВЫИГРЫША ВО ВРЕМЕНИ ОБРАБОТКИ  
 ПРИ АППАРАТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КЛАССИФИКАЦИИ БИНАРНЫХ  
 ОТНОШЕНИЙ ВЕРШИН ГРАФ-СХЕМ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ АЛГОРИТМОВ**

В статье рассмотрена задача аппаратно-ориентированной классификации бинарных отношений вершин граф-схем параллельных алгоритмов, возникающая при проектировании систем логического управления в базе логических мультиконтроллеров, при автоматизированном распараллеливании вычислений и др. Программная реализация указанных действий является сравнительно медленной, ввиду чего с целью сокращения затрат времени на выполнение классификации отношений предложено выполнять ее с использованием специализированного аппаратно-ориентированного акселератора. В данной статье приведено краткое описание его структуры, базирующееся на использовании специализированной многопортовой памяти с матричной структурой, и специализированной схмотехнической реализации операции умножения битовых векторов. В ходе выполненной оценки затрат времени показано, что на матрицах малой плотности, к которым относятся рассматриваемые матрицы бинарных отношений, предложенное устройство на 1–2 порядка быстрее высоко оптимизированной программной реализации.

Классификация бинарных отношений, умножение матриц, проектирование специализированных вычислительных средств, граф-схемы параллельных алгоритмов.

The article considers the problem of hardware-oriented classification of binary relations of vertexes of the graph-schemes of parallel algorithms that arises in the design of logic control systems within the logic multicontrollers basis and automated parallelization. Software implementation of these actions is relatively slow, that is why in order to reduce the time required to perform the classification of relationships it is suggested to perform it with the use of specialized hardware-based accelerator. This article contains a brief description of its structure, based on the use of a dedicated multi-port memory with a matrix structure, and specialized circuitry implementing multiplication of bit vectors. In the course of assessing the cost of time it is shown that low-density matrices, which are considered a matrix of binary relations, the proposed device 1–2 orders of magnitude faster than highly optimized software implementation.

Classification of binary relations, matrices multiplication, special computing devices design, graph-schemes of parallel algorithms.

**Введение.**

В различных задачах, к которым относятся задачи проектирования однородных многомодульных мультисистем [5], [16], [18], [19], в том числе систем логического управления (СЛУ) в базе логических мультиконтроллеров, задачи параллельной обработки информации [17] и пр., возникает необходимость в обработке и анализе параллельных алгоритмов, одной из форм представления которых является их оформление в виде взвешенных ориентированных графов специального вида, именуемых граф-схемами параллельных алгоритмов. В ряде задач (например, при поиске разбиений) возникает необходимость в классификации бинарных отношений вершин граф-схем параллельных алгоритмов, к которым относятся [13] отношения следования ( $\nu$ ), связи ( $\phi$ ), параллельности ( $\omega$ ) и альтернативы ( $\psi$ ). Они обладают рядом особых свойств, на базе которых возможно их последовательное определение при программной реализации указанных действий. Однако при этом на построение матрицы отношений  $M_R$  затрачивается [7] существенное (до 20 %) количество вычислительного времени, которое можно сократить путем переноса данных операций с программного уровня на аппаратный в ходе разработки специализированного аппаратно-ориентированного акселератора [21], [23], [24], [25], структура которого жестко адаптирована к условиям решаемой задачи.

**Основная часть.**

Структурная схема разработанного устройства-акселератора приведена на рис. 1.

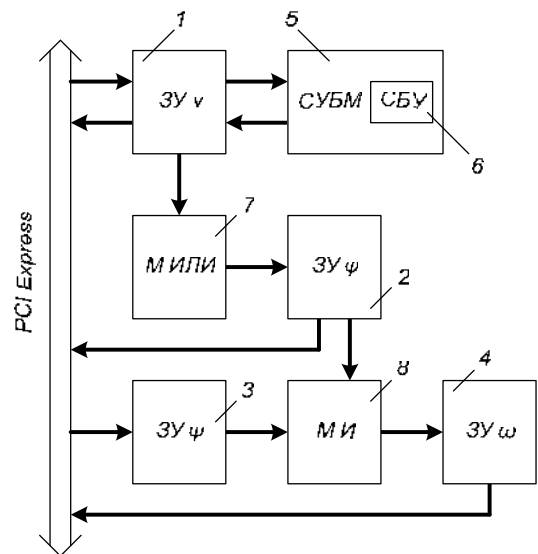


Рис. 1. Структурная схема устройства-акселератора для классификации бинарных отношений

Оно включает в своем составе запоминающие устройства (ЗУ) 1–4 для хранения бинарных отношений следования, связи, параллельности и альтер-

нативы соответственно, схему транзитивного замыкания (СТЗ) 5, схему битового умножения векторов (СБУ) 6, а также матрицы логических элементов ИЛИ 7 и И 8.

Запоминающие устройства подключены к шине PCI Express с целью загрузки исходных данных для построения матрицы отношений и выгрузки результата. В соответствии с рассмотренным выше алгоритмом на первом шаге работы устройства производится загрузка начальных значений для определения отношения следования. Вслед за этим в работу вступает схема умножения битовых матриц, которая с использованием схему умножения битовых векторов в соответствии с рассмотренным выше алгоритмом, базирующемся на алгоритме Флойда-Уоршалла, производит нахождение транзитивного замыкания отношения следования, после чего обновленная матрица отношения следования может быть выгружена в оперативную память. Затем с использованием матрицы элементов ИЛИ 7 возможно определение значений отношения связи, которое формируется в ЗУ 2, после чего может быть выгружено в оперативную память. Параллельно с определением значений следования и связи возможна загрузка отношения альтернативы, определяемого на программном уровне, в ЗУ 3. После определения матриц отношений связи и альтернативы с использованием матрицы элементов И возможно определение отношения параллельности, записываемого в ЗУ 4 и затем выгружаемого в оперативную память.

При программной обработке матрица  $M_R$  хранится в оперативной памяти в виде двумерного массива множеств (битовых векторов), элементы которого располагаются в памяти подряд. При аппаратно-ориентированной обработке данный способ хранения является неудобным, так как при каждом обращении требуется вычисление соответствующего адреса, что, в свою очередь, приводит к появлению в схеме дополнительных сумматоров и блоков умножения (последние могут быть заменены на сдвигатели при условии кратности  $N$  степени двойки), увеличивая аппаратную сложность, тепловыделение и

время задержки распространения сигнала. Выходом из положения является разработка специализированного двухкоординатного запоминающего устройства [23], ориентированного на хранение именно матричной информации, структурная схема ячейки которого приведена на рис. 2.

Условное обозначение однородной среды, базирующейся на объединении ячеек (рис. 2), приведено на рис. 3. По сравнению с однородной средой [7] предложенная ячейка упрощена за счет исключения элементов, реализующих ассоциативные операции, а среда имеет двухкоординатную адресацию вместо однокоординатной, несмотря на внешнее сходство.

Схемотехническая реализация операции булева умножения (СБУ)  $i$ -й строки на  $j$ -й столбец матрицы  $M_R$  приведена на рис. 4 [24]. В основе ее работы лежит принцип, согласно которому из ЗУ поочередно выбираются соответствующие элементы умножаемых векторов, после чего производится их побитовое умножение. В случае, если в результате умножения на одном из шагов работы схемы получается единичное значение, оно фиксируется в триггере 5 и формирует единичное значение признака готовности  $\Theta$  на выходе элемента ИЛИ 10 и работа схемы досрочно прекращается. При использовании предложенной схемотехнической реализации выигрыш в скорости обработки достигается за счет использования специализированного запоминающего устройства, позволяющего адресацию отдельных бит информации и параллельное выполнение операций чтения и записи в различные ячейки с использованием различных портов (до 4 параллельно выполняемых операций в предложенной схеме). Также число итераций снижено по сравнению с программной реализацией за счет ранней проверки факта установления достижимости.

С использованием схемы битового умножения векторов представляется возможным реализовать схему умножения матрицы самой на себя [21] с целью транзитивного замыкания бинарного отношения (рис. 5).

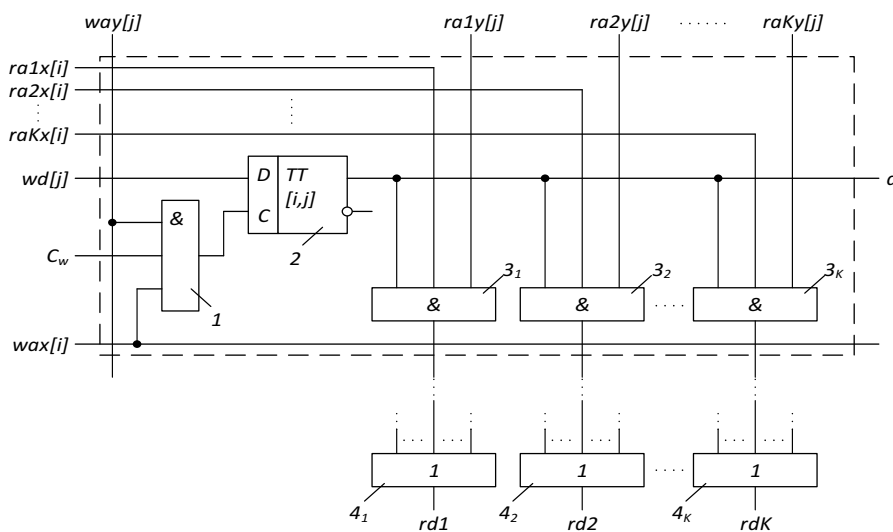


Рис. 2. Схема ячейки однородной запоминающей среды для хранения битовых признаков отношения следования

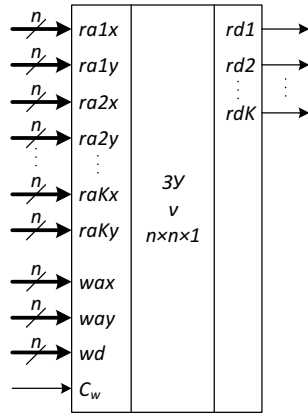


Рис. 3. Условное обозначение запоминающего устройства для хранения бинарного отношения следования

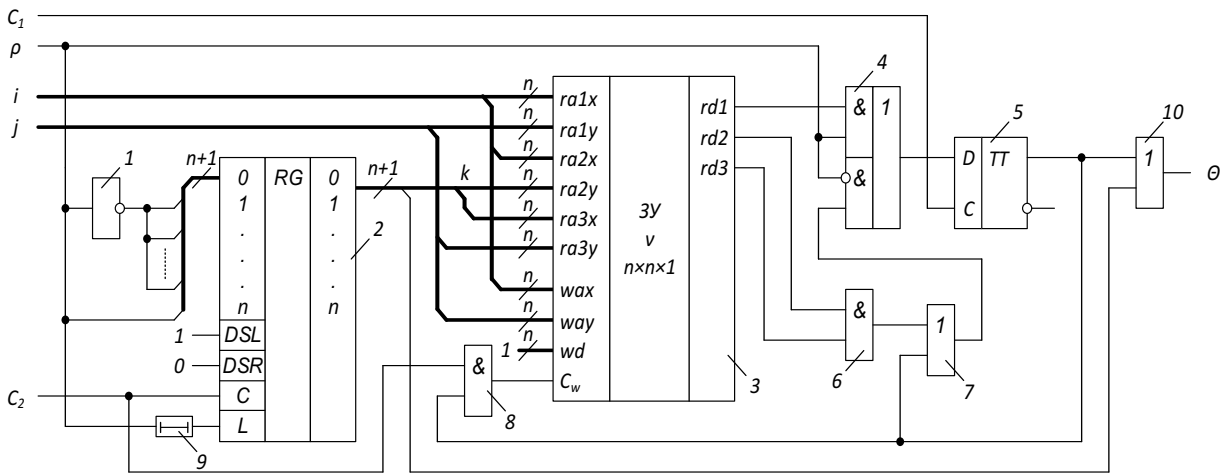


Рис. 4. Схемотехническая реализация операции булева умножения строки и столбца

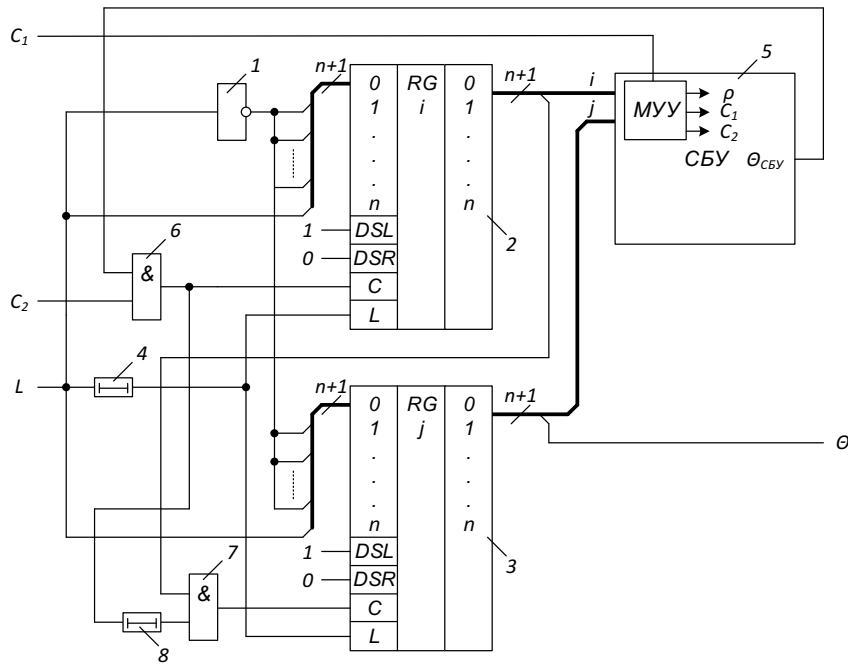


Рис. 5. Схемотехническая реализация операции умножения битовой матрицы самой на себя (схема транзитивного замыкания, СТЗ)

Она обеспечивает поочередную выборку строк и столбцов обрабатываемой бинарной матрицы (два внешних цикла в алгоритме Флойда-Уоршалла) с последующей их передачей на вход схемы СБУ для выполнения умножения битовых векторов.

Аппаратная реализация матриц элементов ИЛИ 7 и И 8 (рис. 1) тривиальна и включает в своем составе в простейшем случае  $N^2$  соответствующих двух-входовых элементов. При этом допускается не хранить диагональные элементы (для ЗУ 2 и 3) и использовать лишь верхнюю треугольную подматрицу (для ЗУ 4) ввиду симметричности бинарного отношения параллельности.

Произведем оценку выигрыша во времени классификации бинарных отношений. Итоговое время обработки  $T_{акс}$  с использованием предложенного специализированного вычислительного устройства можно определить как

$$T_{акс} = T_{загр} + T_{обр} + T_{выгр},$$

где  $T_{загр}$  – время передачи данных из оперативной памяти (RAM) в память устройства-акселератора,  $T_{обр}$  – время обработки,  $T_{выгр}$  – время передачи данных из памяти устройства-акселератора в оперативную память. С учетом введенных обозначений получаемый выигрыш в общем случае можно определить как

$$\eta = \frac{T_{прог}}{T_{акс}},$$

где  $T_{прог}$  – время выполнения преобразований с использованием программной реализации. Время передачи данных  $T_{пер}$  между оперативной памятью и памятью акселератора можно определить как

$$T_{пер} = \frac{V}{P},$$

где  $V$  – объем передаваемых данных (байт),  $P$  – пропускная способность интерфейса (байт/с). В рассматриваемых условиях пропускная способность определяется как

$$P = \min \{ P_{PCI-E}, P_{RAM}, P_{акс} \},$$

где  $P_{PCI-E}$  – пропускная способность шины PCI Express [22],  $P_{RAM}$  – пропускная способность оперативной памяти,  $P_{акс}$  – пропускная способность памяти акселератора. На современном этапе развития средств вычислительной техники в рассматриваемом случае бутылочным горлышком является пропускная способность интерфейса PCI Express (несмотря на выход новых и более скоростных версий стандарта, последней из которых на данный момент является версия 3.0), поэтому можно положить  $P \approx P_{PCI-E}$ .

С учетом результатов измерения реальной пропускной способности интерфейса PCI Express можно оценить затраты времени, необходимые для передачи одной матрицы бинарного отношения размером  $N \times N$  (табл. 1).

Таблица 1

**Затраты времени, необходимые для передачи матрицы бинарного отношения размером  $N \times N$  через интерфейс PCI Express**

Размер матрицы, $N \times N$	Занимаемый объем данных (с учетом битовой компрессии)	Время передачи с использованием интерфейса PCI Express (с учетом битовой компрессии)
128×128	16 КБ (2 КБ)	1,29 мкс (0,16 мкс)
256×256	64 КБ (8 КБ)	5,17 мкс (0,65 мкс)
512×512	256 КБ (32 КБ)	20,7 мкс (2,59 мкс)
1024×1024	1 МБ (128 КБ)	82,8 мкс (10,3 мкс)
2048×2048	4 МБ (512 КБ)	331 мкс (41,4 мкс)
4096×4096	16 МБ (2 МБ)	1,29 мс (166 мкс)
8192×8192	64 МБ (8 МБ)	5,16 мс (662 мкс)

С целью определения выигрыша от использования предложенного устройства-акселератора необходима оценка величины  $T_{прог}$ , для чего можно воспользоваться программной реализацией [6], [12] после выполнения алгоритмической оптимизации [16–18], работающей в составе среды PAE [4], [14], [15]. Результаты измерения времени определения отношения следования приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты определения отношения следования при программной реализации операций обработки граф-схем параллельных алгоритмов с различным числом вершин**

Размер матрицы, $N \times N$	Время программной обработки (CPU Intel Core i7 4770 @ 3,4 ГГц, ядро Haswell)
128×128	78,2 мс
256×256	349,1 мс
512×512	2,13 с
1024×1024	13,8 с
2048×2048	87,1 с
4096×4096	549 с
8192×8192	3457 с

Приведенные результаты наглядно демонстрируют стремительный рост затрат вычислительного времени с ростом размерности задачи, причиной чего являются как асимптотический рост числа шагов алгоритма  $t \approx O(n^3)$ , так и исчерпание емкость кэш-памяти процессора.

Произведем оценку быстродействия аппаратно-ориентированного акселератора. При реализации операции записи в ЗУ (см. рис. 2) сигналу с входа данных необходимо переключить входящие в состав

$D$ -триггера 2 инверторы (необходимое время –  $2t_0$ ) по приходу синхросигнала, которому требуется пройти через трехходовой элемент И 1 (необходимое время –  $2t_0$ ). Таким образом, общее время записи одной ячейки составляет  $t_{\text{зп}} = 4t_0$ . При реализации операции чтения сигнал с выхода  $D$ -триггера 2 проходит через один из трехходовых элементов И 3, на что затрачивается время  $2t_0$ , и через  $N^2$ -входовой элемент ИЛИ 4, на что, при реализации последнего с использованием пирамидальной схемы двухвходовых элементов, необходимо время  $2\lceil \log_2 N \rceil t_0$ . Таким образом, общее время чтения данных из одной ячейки составляет  $t_{\text{чт}} = 2t_0 + 2\lceil \log_2 N \rceil t_0$ .

На этапе инициализации схемы СБУ наиболее длинный путь, возникающий при прохождении сигнала через логические элементы, представлен элементами 1–2, а необходимое время инициализации составляет  $t_{\text{СБУ}0} = 3t_0$ . После чтения данные из ЗУ 3 через цепочку элементов 6–7–4 поступают в триггер 5, где фиксируются по приходу синхросигнала  $C_1$ , на что необходимо время

$$t_{\text{СБУ}1} = \underbrace{2t_0 + 2\lceil \log_2 N \rceil t_0}_{\text{ЗУ 3}} + \underbrace{t_0}_{\text{И 6}} + \underbrace{t_0}_{\text{ИЛИ 7}} + \underbrace{2t_0}_{\text{К 4}} + \underbrace{2t_0}_{\text{Т 5}} = 8t_0 + 2\lceil \log_2 N \rceil t_0.$$

Далее обновленное значение записывается в ЗУ 3, на что требуется  $t_{\text{СБУ}2} = \underbrace{t_0}_{\text{И 8}} + \underbrace{4t_0}_{\text{Т 3}} = 5t_0$ . Таким образом, общее время работы схемы булева умножения битовых векторов составляет

$$t_{\text{СБУ}} = t_{\text{СБУ}0} + k(t_{\text{СБУ}1} + t_{\text{СБУ}2}) = (3 + 13k + 2\lceil \log_2 N \rceil k)t_0,$$

где  $1 \leq k \leq N$  – число итераций работы схемы, зависящее от исходных данных.

На этапе инициализации работы схемы транзитивного замыкания бинарного отношения сигнал  $C_2$  проходит через элемент И 6 за время  $t_0$ , параллельно с этим сигнал  $L$  проходит через элемент НЕ 1, после чего исходные единичные значения фиксируются в регистрах 2 и 3 за время  $2t_0$ , на что необходимо время  $t_{\text{СТ}30} = t_0 + 2t_0 = 3t_0$ . Внутренний (вложенный) цикл работы схемы складывается из времени работы схемы СБУ, времени сдвига регистра 3, равного  $\underbrace{t_0}_{\text{И 6}} + \underbrace{3t_0}_{\text{Р 2}} = 4t_0$ , и составляет

$$t_{\text{СТ}31} = t_{\text{СБУ}} + 4t_0 = (3 + 13\bar{k} + 2\lceil \log_2 N \rceil \bar{k})t_0 + 4t_0 = (7 + 13\bar{k} + 2\lceil \log_2 N \rceil \bar{k})t_0.$$

где  $\bar{k}$  – среднее число итераций работы схемы СБУ. Итерация внешнего (объемлющего) цикла работы схемы складывается из  $n$  итераций внутреннего цик-

ла и сдвига информации регистра 3, на что затрачивается

$$t_{\text{СТ}32} = nt_{\text{СТ}31} + 4t_0 = n(7 + 13\bar{k} + 2\lceil \log_2 N \rceil \bar{k})t_0 + 4t_0.$$

С учетом того, что внешний цикл выполняется  $n$  раз, время работы схемы составляет

$$t_{\text{СТ}3} = t_{\text{СТ}30} + nt_{\text{СТ}32} = 3t_0 + N(n(7 + 13\bar{k} + 2\lceil \log_2 N \rceil \bar{k})t_0 + 4t_0) = (13N^2\bar{k} + 2N^2\bar{k}\lceil \log_2 N \rceil + 7N^2 + 4N)t_0.$$

Оценка выигрыша во времени работы предложенного устройства с учетом работы всех элементов операционной части устройства (рис. 1) для матриц различной плотности (что влияет на среднее число итераций работы схемы СБУ  $\bar{k}$ ) приведена на рис. 6.

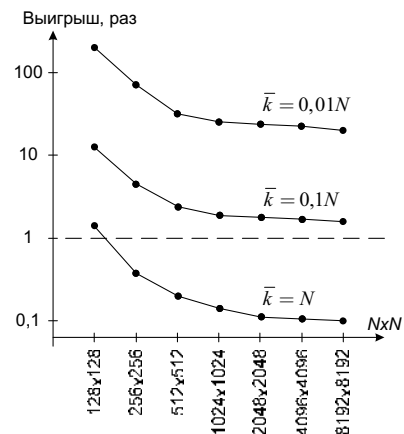


Рис. 6. Зависимость выигрыша во времени обработки от размера обрабатываемых матриц бинарных отношений при различном числе итераций работы схемы СБУ

**Выводы.**

Прежде всего, сопоставление времени обработки с временем передачи исходных данных (в данном случае, матрицы, содержащей исходные значения для определения значения следования) показывает, что время передачи занимает менее 1% от общего времени обработки и может не учитываться при расчете выигрыша. При обработке матриц, для которых не происходит раннего прерывания работы схемы СБУ, использование предложенного устройства целесообразно, так как по сравнению с программной реализацией оно обеспечивает проигрыш во времени обработки до 6 раз при  $N = 8196$ . Транзитивное замыкание отношения следования для подобных матриц целесообразно находить с использованием классического умножения матриц с использованием SIMD-ориентированной [9], [10], CUDA-ориентированной [8], [11] программной или специализированной аппаратной реализации, ориентированной на использование матричных и/или систолических вычислительных структур [20]. При обработке матриц отношения следования для реальных граф-схем па-

раллельных алгоритмов наблюдается частая возможность досрочного прерывания работы схемы СБУ ( $k \simeq 0,1 \div 0,01$ ), что позволяет эффективное использование предложенного устройства и обеспечивает выигрыш во времени обработки от нескольких десятков раз ( $N=256 \div 8196$  при  $\bar{k}=0,01N$ ,  $N=128$  при  $\bar{k}=0,1N$ ) до сотен раз ( $N=128$  при  $\bar{k}=0,01N$ ), подтверждая целесообразность его разработки.

Следует также отметить, что приведенные выше оценки получены для значения времени задержки распространения сигнала вентиля  $t_0=1$  нс, по порядку величины совпадающего с ПЛИС-реализацией. При реализации устройства в заказном исполнении указанное время задержки может быть снижено приблизительно на порядок, что приблизительно на порядок увеличивает потенциальный теоретический выигрыш.

#### Литература

1. Ватутин, Э. И. Алгоритмическая оптимизация программной реализации метода параллельно-последовательной декомпозиции граф-схем параллельных алгоритмов / Э. И. Ватутин, В. С. Титов // Известия высших учебных заведений. Приборостроение. 2013. – Т. 56. – №6. – С. 23–29.
2. Ватутин, Э. И. Анализ узких мест программной реализации метода параллельно-последовательной декомпозиции граф-схем параллельных алгоритмов / Э. И. Ватутин // Распознавание – 2013. – Курск, 2013. – С. 235–237.
3. Ватутин, Э. И. Анализ эффективности и программная оптимизация методов синтеза разбиений параллельных алгоритмов логического управления в среде PAE / Э. И. Ватутин // Известия Юго-западного государственного университета. – Курск, 2012. – № 2. – Ч. 1. – С. 191–195.
4. Ватутин, Э. И. Визуальная среда синтеза разбиений параллельных алгоритмов логического управления / Э. И. Ватутин, И. В. Зотов // Свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ № 2007613222 от 30.07.07.
5. Ватутин, Э. И. Комбинаторно-логические задачи синтеза разбиений параллельных алгоритмов логического управления при проектировании логических мультимикросхем / [Э. И. Ватутин и др.]. – Курск, 2010.
6. Ватутин, Э. И. Метод формирования субоптимальных разбиений параллельных управляющих алгоритмов / Э. И. Ватутин, И. В. Зотов // Параллельные вычисления и задачи управления (РАСО'04). – М., 2004. – С. 884–917.
7. Ватутин, Э. И. Однородная среда электронной модели дерева для аппаратно-ориентированной обработки R-выражений / Э. И. Ватутин // Распознавание – 2008. Ч. 1. – Курск, 2008. – С. 90–92.
8. Ватутин, Э. И. Оценка реальной производительности современных видеокарт с поддержкой технологии CUDA в задаче умножения матриц / Э. И. Ватутин, И. А. Мартынов, В. С. Титов // Известия Юго-западного государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 8–17.
9. Ватутин, Э. И. Оценка реальной производительности современных процессоров в задаче умножения матриц для однопоточной программной реализации с использованием расширения SSE (часть 1) / Э. И. Ватутин, В. С. Ти-

тов // Известия Юго-западного государственного университета. Принята к опубликованию.

10. Ватутин, Э. И. Оценка реальной производительности современных процессоров в задаче умножения матриц для однопоточной программной реализации с использованием расширения SSE (часть 2) / Э. И. Ватутин, В. С. Титов // Известия Юго-западного государственного университета. Принята к опубликованию.

11. Ватутин, Э. И. Оценка реальной производительности современных процессоров и видеокарт с поддержкой технологии CUDA в задаче умножения матриц / Э. И. Ватутин, И. А. Мартынов, В. С. Титов // CUDA альманах. – 2015. – Май. – С. 9–10.

12. Ватутин, Э. И. Параллельно-последовательный метод формирования субоптимальных разбиений параллельных управляющих алгоритмов / Э. И. Ватутин, И. В. Зотов // Свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ №2005613091 от 28.11.05.

13. Ватутин, Э. И. Построение матрицы отношений в задаче оптимального разбиения параллельных управляющих алгоритмов / Э. И. Ватутин, И. В. Зотов // Известия Курского государственного технического университета. – Курск, 2004. – № 2. – С. 85–89.

14. Ватутин, Э. И. Программная система для нахождения разбиений параллельных алгоритмов логического управления / Э. И. Ватутин // Распознавание – 2005. – Курск, 2005. – С. 174–177.

15. Ватутин, Э. И. Программная система для построения разбиений параллельных управляющих алгоритмов / Э. И. Ватутин, И. В. Зотов // Идентификация систем и задачи управления (SICPRO'06). – М., 2006. – С. 2239–2250.

16. Ватутин, Э. И. Проектирование логических мультимикросхем / Э. И. Ватутин. – Saarbrücken, 2011.

17. Воеводин, В. В. Параллельные вычисления / В. В. Воеводин, В. В. Воеводин. – СПб., 2002.

18. Емельянов, С. Г. Архитектура параллельных логических мультимикросхем / С. Г. Емельянов, И. В. Зотов, В. С. Титов. – М., 2009.

19. Зотов, И. В. Организация и синтез микропрограммных мультимикросхем / [И. В. Зотов и др.]. – Курск, 1999.

20. Кун, С. Матричные процессоры на СБИС / С. Кун. – М., 1991.

21. Мартынов, И. А. Аппаратно-ориентированная реализация операции транзитивного замыкания бинарных отношений / И. А. Мартынов, Э. И. Ватутин, В. С. Титов // Распознавание – 2015. – Курск, 2015. – С. 244–247.

22. Мартынов, И. А. Измерение реальной пропускной способности шины PCI Express с использованием видеокарт с поддержкой технологии CUDA в качестве периферийных устройств / И. А. Мартынов, Э. И. Ватутин // Распознавание – 2015. – Курск, 2015. – С. 242–244.

23. Мартынов, И. А. Многопортовое матричное запоминающее устройство для хранения битовых признаков / И. А. Мартынов, Э. И. Ватутин, В. С. Титов // Медико-экологические информационные технологии – 2014. – Курск, 2014. – С. 141–145.

24. Наджаджра, М. Х. Схемотехническая реализация операции умножения битовых векторов при классификации бинарных отношений граф-схем параллельных алгоритмов / М. Х. Наджаджра, И. А. Мартынов, Э. И. Ватутин // Распознавание – 2015. – Курск, 2015. – С. 275–277.

25. Martynov, I. A. Hardware oriented classification of binary relations of graph-schemes of parallel algorithms / I. A. Martynov, E. I. Vatutin, V. S. Titov // Eighth World Conference on Intelligent Systems for Industrial Automation (WCIS – 2014). – Tashkent, 2014. – P. 70–73.

УДК 821.161.1.09

*В. Г. Андреева*

*Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова*

## ИДЕЙНЫЕ И ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНОВ В. Г. АВСЕЕНКО «ИЗ БЛАГ ЗЕМНЫХ», «МЛЕЧНЫЙ ПУТЬ», «СКРЕЖЕТ ЗУБОВНЫЙ»

Статья посвящена анализу трех романов В. Г. Авсеенко, рассматриваемых в контексте литературного процесса второй половины XIX века. Автор статьи считает, что такая жанровая характеристика как «антинигилистический роман» может быть применима к произведениям Авсеенко лишь отчасти, при условии верного и широкого толкования понятия «нигилизм». Авсеенко прекрасно уловил особенности и масштаб личности Толстого, а его суждения об «Анне Карениной» и его последующие романы показывают, что писатель попытался приблизиться к стилю Толстого. Но литературный путь Авсеенко представляет его не столько как подражателя, сколько как растущего автора. И перетекание тем из романа в роман, и возможность совмещения вечных проблем с животрепещущими вопросами позволяют говорить об аналитической работе Авсеенко. Его романы не претендуют на бытийственность, писатель не совершает перехода от «социального эпоса» к пафосу онтологическому, но разрабатывает важнейшие темы, неизменно присутствующие в эпическом романе.

Авсеенко, эпический роман, антинигилистический роман, реализм, жанровые определения, литературный контекст, заимствования, подражания, онтологические темы, ассоциативные ряды.

The article is devoted to the analysis of the three novels by Vasily Avseenko considered in the context of literary process of the second half of the 19<sup>th</sup> century. The author of the article considers such genre characteristics as the "anti-nihilistic novel" to be applicable to V. Avseenko's works only partially, on conditions that the "nihilism" concept is interpreted rightly and broadly. V. Avseenko perfectly caught the peculiarities and the scale of the personality of Leo Tolstoy, and his judgments about "Anna Karenina" and his subsequent novels showed that the writer tried to approximate to Tolstoy's style. However, V. Avseenko's literary way represents him as an advancing author rather than an imitator. Both themes' overflowing from novel to novel and possibility of combining of eternal problems with burning questions allow V. Avseenko demonstrating his analytical work. His novels don't claim to be existential, the writer doesn't make transition from the "social epos" to ontological pathos, though he works out crucial issues which are fixtures at an epic novel.

Vasily Avseenko, epic novel, anti-nihilistic novel, realism, genre definitions, literary context, borrowings, imitations, ontological themes, associative lines.

### **Введение.**

В 1870-х гг. на страницах журнала «Русский вестник» один за другим выходят три романа Василия Григорьевича Авсеенко: «Из благ земных» (1872), «Млечный путь» (1875–1876), «Скрежет зубовой» (1878). Эти три романа вполне самостоятельны, с точки зрения сюжета не составляют трилогии, однако оказываются очень близкими благодаря сходным проблемам и вопросам, взгляду В. Г. Авсеенко на русскую действительность.

### **Основная часть.**

В литературоведении указанным романам не уделялось достаточного внимания, что связано, по видимому, с однозначными и нелестными характеристиками, приписываемыми в течение долгого времени и самому В. Г. Авсеенко, и его произведениям. В советском литературоведении Авсеенко называли чисто реакционным писателем, глашатаем исключительно дворянских интересов, а его романы – охранительными, ретроградными произведениями, весь смысл которых сосредоточен на разоблачении ни-

листов и обличении новых демократических идей. Приведем для примера цитату из рассуждений А. И. Батюто о романе «Скрежет зубовой»: «Автор недвусмысленно подчеркивает его антинигилистическую тенденцию циничным указанием на то, что главный герой, преуспевающий адвокат-карьерист Безбедный, действующий в соответствии с принципом “глотай других”, ведет свою идейную родословную от демократов-шестидесятников» [3, с. 298]. Конечно, доля справедливости в приведенной цитате есть: Безбедный, действительно, карьерист, в романе подчеркнута и его происхождение, доставлявшее герою немало страданий и бед (он внебрачный сын богатого барона), однако Авсеенко ни разу не упоминает о «демократах-шестидесятниках», даже не подразумевает их.

Определяя жанровую характеристику рассматриваемых романов Авсеенко, нельзя не оговориться об их широте, о множестве интересных вопросов, поднимаемых автором и не укладывающихся в такую характеристику, как «антинигилистический роман». Здесь мы сталкиваемся с проблемой классификации

и систематизации русского романа, связанной как с разнообразными положениями, лежащими в основе этих классификаций, так и с тем, что русский роман второй половины XIX века оказывается особенным явлением, трудно поддающимся однозначным определениям. Русский роман второй половины XIX века в своих вершинных проявлениях – это эпический роман, и даже те образцы романов второстепенных, третьестепенных авторов, которые до широты и глубины эпического романа не дотягивают, все-таки шире каких-либо конкретных жанровых определений *содержательного* характера. Как отмечает Н. Я. Берковский, «русский роман всеобщ и русский роман в отличие от западного не допускает никакой дальнейшей специализации внутри себя по так называемым “проблемам”, темам и т. д. <...> Русский роман был памятником истории нации и народа, всякое более дробное и специальное понимание умаляет его» [4, с. 168].

В связи с указанной спецификой русского романа и его национальным своеобразием в литературоведении наряду со всем большим «дроблением» романов на группы, актуальна ныне и другая тенденция: систематического и целостного анализа романов разных видов в их соотнесенности с вершинной реалистической формой этого периода, с эпическим романом; уяснения большей или меньшей степени реализации в конкретных произведениях особенностей этой жанровой формы; определения места и роли того или иного романа в литературном процессе второй половины XIX века, в создании устойчивого набора национальных особенностей жанровой формы.

По нашему мнению, романы Авсеенко, как и многие другие романы русских писателей второй половины XIX века, лишь приближаются собственно к «эпическому роману». Однако без этих произведений, подготавливающих эпический роман (речь идет, в первую очередь, об эпических романах Толстого), создающихся параллельно ему, организующих необходимую основу для его существования, наконец, подражающих ему, само возникновение эпического романа как вершинного проявления всей русской реалистической литературы XIX века было бы невозможно, а существование его неестественно. Речь идет о романах не только первого, но также второго и третьего рядов, о беллетристике, а при всей кажущейся изученности русского романа второй половины XIX века, имеется еще достаточное количество произведений, не только не соотнесенных с общими тенденциями развития романа, но и не проанализированных целостно.

В литературоведении бытует представление, что роман «Млечный путь» был написан Авсеенко не только на основе подражания шедевр Толстого, но и по заказу М. Н. Каткова, однако стоит учитывать, что Авсеенко и в критических статьях, и в художественном творчестве удавалось делать интересные открытия и наблюдения: все всякого сомнения, Авсеенко перерастал самого себя как критика реакционного направления и создателя тенденциозных «романов на заказ».

Авсеенко принадлежат различные истолкования романа «Анна Каренина» и мысли по поводу творчества Толстого: от прямых, почти примитивных до лишенных смысла и справедливости. С одной стороны, прав Э. Г. Бабаев, иронично передающий высказывания Авсеенко об «Анне Карениной» как великосветском романе: «Англофильство Авсеенко было подражанием либеральным идеям “Русского вестника”, которые уже были изжиты самим редактором, но которые, по-видимому, еще тешили его, когда он встречал их в статьях своих обозревателей и литературных критиков. <...> В этом духе он и хотел понять и истолковать роман Толстого» [2, с. 149]. Э. Г. Бабаев точно отметил, что прямолинейная критика и однозначная оценка романа «Анна Каренина» Авсеенко сыграла для Толстого не позитивную роль: «она навлекла на него (а отчасти и на “Анну Каренину”) настоящие гонения со стороны радикальной печати и общественного мнения» [2, с. 149]. С другой стороны, и «Млечный путь» самого Авсеенко оказался намного шире того «великосветского романа» («на английской подкладке»), о котором он говорил как о нравственном и художественном идеале, и критика Авсеенко не всегда состояла из прославления высшего света и его законов.

Анализируя произведения современников, Авсеенко выработывал и объяснял и собственную «тактику», сформированную во многом за счет ориентации на произведения Толстого, Гончарова, Тургенева, Писемского: в его романах оказываются удачно совмещенными проблемы современности с изображением внутренней жизни героев, их сомнений. Авсеенко, как и его коллеги, писатели первого ряда, пристальное внимание обращает на человека, личность, ее формирование и развитие. Он постарался показать, как в различных, по сути нигилистических общественных объединениях, будь то «новая семья»; союз мужчины и женщины, не основанный на законном браке; благотворительное общество, созданное исключительно для развлечения самих благотворителей; акционерное общество, товарищество, основанные на лжи и обмане, человек выступает лишь как агент разнообразных закономерностей, условий и обстоятельств.

В романе «Из благ земных» Авсеенко показывает героя, одержимого идеей обогащения. Отчасти наследованная им (отец Ильяшева всю жизнь копил деньги и держал семью в нищете), данная идея трансформируется у Ильяшева в неудержимое рвение к роскошной жизни, к общению с высшим кругом. Как и Л. Н. Толстой в романе «Анна Каренина» и, скорее всего, именно вслед за ним, Авсеенко показывает нездоровую страсть Юхотского и Раисы Михайловны («Млечный путь»). Платон Юхотский, долгое время изучавший науки за пределами России, возвращается на Родину, где находит вдовой свою старую знакомую, Марью Константиновну. Сначала чувства к Мане кажутся ему прежними, нежно-дружескими, но читателю быстро становится понятна взаимная симпатия героев. Между тем, Маня воспитывает сына, искренне ответить на чувства Юхотского ей мешает боязнь того, что Юхотский не сможет полюбить мальчика как своего собственного ре-

бенка, а сама Маня, выйдя за Платона замуж, в чем-то ущемит сына. Мастерски и очень проникновенно описана автором сцена расставания Мани и Юхотского. Читатель понимает, что нет достаточных оснований для расставания этих героев, наоборот, вынужденное прощание приносит боль и терзания обоим: «Она решилась взглянуть на него, как будто не доверяя звуку его голоса. Ей казалось, что один взгляд на это открытое, доброе, милое лицо рассеет все, что мучило и томило ее. В нервно-вытянувшихся чертах она увидела что-то упорное, стальное. Ей страшно было прочесть это выражение» [1, 1875, 10, с. 759]. Между тем, чувство между героями не исчезает, Маня, кажется, уже и готова ответить герою взаимностью, но тут появляется Раиса Михайловна Бахтиарова – замужняя красавица, которая сводит Юхотского с ума. Мотив бесовской, страшной красоты и ее влияния на героя очень ярки в романе. Сама Бахтиарова в разговоре с Юхотским замечает, что ни за что не обменяла бы свой скверный характер и проясняет ему силу своего обольщения: «Вы думаете, оттого что я красива, что мне поклоняются, что я могу исполнять малейшие капризы? Да, пожалуй, и от этого, сказала она, – но только отчасти. А больше всего я люблю себя за то, что во мне бес сидит и мне с ним бывает весело» [1, 1875, 10, с. 780].

В «Млечном пути» Авсеенко, как и многие русские писатели, показывает, что пагубна для человека и окружающих его страсть без любви, что она подчиняет себе все, ограничивает, сужает круг жизни человека. Дьявольская сила, поддерживающая страсть Раисы Михайловны, настолько прочно завладела ее душой, что героиня не мыслит себя без нее. Это подтверждается открытым признанием Юхотскому. Бахтиарова постепенно завладевает умом и сердцем Юхотского, причем сам герой это осознает, но долгое время не может противиться подобной силе. «Когда я еще не находился так безвозвратно в вашей власти, когда я еще только подозревал то, что нам готовило наше сближение, я глядел вперед с непобедимым страхом, я вам говорил, что это будет большое несчастье» [1, 1875, 11, с. 628]. Анализируя чувства героев и их поведение, читатель понимает, что Раисе Михайловне Юхотский нужен не как личность, а как источник силы и энергии, с помощью Юхотского Раиса пытается вырваться из угнетающей атмосферы светского круга, но на самом деле это не так: не о своем спасении думает она, а о гибели другой души, остающейся до сих пор светлой в мире лжи и обмана: «Есть нравственная необходимость в нашем сближении. С тех пор как я... как это случилось... я замечаю как будто вокруг меня светлее стало. В темноте я чувствую вашу руку – в той темноте, которая во мне самой и в том, что меня окружает» [1, 1875, 11, с. 628].

Итак, в «Млечном пути» все противоречия стягиваются в одно глобальное противопоставление праведной жизни и порочного существования, и этот масштабный, онтологический конфликт приближает «Млечный путь» к эпическому роману. Законы, по которым живут герои в художественном мире романа, воспринимаются как законы мира реального,

точнее, практически и являются ими, перед читателем оказывается не абстрагированная реальность. Все события и компоненты изобразительности, начиная от деталей и заканчивая героями, оказываются взаимосвязанными, обуславливающими друг друга. Авсеенко мастерски перенимает многие сюжетные ходы и приемы, использованные Л. Н. Толстым, ориентируется на ряд проблем, затронутых и рассмотренных в «Анне Карениной»: так, Авсеенко заставляет Юхотского задумываться над вопросами, типичными как раз для эпического романа. В первую очередь, речь идет о национальной идее, о возможности гармоничного совмещения в жизни личного и общественного интереса, о месте человека в мире, о его духовной жизни, методах борьбы с враждебной силой.

Нельзя не учитывать ориентации Авсеенко на творчество Толстого, ведущих русских романистов второй половины XIX века, однако талант этого писателя вполне самобытен, а романы заслуживают системного и глубокого анализа. Авсеенко показал себя как тонкий психолог и знаток человеческих душ. Им созданы интересные характеры и типы, необыкновенно обогащающие художественный мир его произведений.

Как и Толстой, Авсеенко показывает, как жизнь во многих светских семьях превращается в драматическую комедию. В такой ситуации в «Млечном пути» оказались Жак и Юлия Владимировна Лазориновы, абсолютно по-разному смотрящие на действительность, имеющие разные ценности. Постоянные скандалы, истерики, притворства Юлии Лазориновой, требующей от мужа денег, вынуждают Жака искать спокойствия и счастья вне семьи. Несчастливая личная жизнь, по Толстому и Авсеенко, закрывает человеку прямой путь к людям, к миру.

Но литературный путь Авсеенко показывает его не столько как подражателя, сколько как растущего автора. И перетекание тем из романа в роман, и возможность совмещения вечных проблем с животрепещущими вопросами позволяют говорить об аналитической работе Авсеенко. Его романы не претендуют на бытийственность, автор не совершает перехода от «социального эпоса» к пафосу онтологическому, но разрабатывает важнейшие темы, неизменно присутствующие в эпическом романе. Романы Авсеенко не претендуют на эпические, поскольку автору не выстроить системы контрастов из-за отсутствия положительного полюса жизни, *народных* чаяний и надежд. У писателя другая цель, заключающаяся в полном и всестороннем анализе светской жизни, в указании на ее пустоту и никчемность. Однако повторим еще раз, что без этой линии романов о высшем свете трудно представить себе появление эпических романов. Глобальное противопоставление света и тьмы, реализованное Авсеенко, приводит читателя к выводу о где-то существующем резерве настоящих, искренних светлых чувств и возможном их торжестве.

Авсеенко подчеркивает, что демонический характер светской жизни притягателен для искренних людей: хищническая громада и питается энергией мо-

лодых сердец, быстро превращая их в механизмы, бьющиеся с особым ритмом. Вспомним, как Липочка, уже частично соприкоснувшаяся с обманом жизни, усиленно рвется к этому миражному существованию за своим окном в Петербурге: «Жизнь волновалась в непрерывном кипении под ее окном и уже не казалась ей такою веселою, радостною и счастливою. В глухом, невнятном гуле, доносившемся снизу, она слушала крики нищеты и порока, наглуго радость и скрежет зубовой. Но еще сильнее, чем когда-нибудь она хотела принадлежать этой жизни, с ее горем и радостями, со злобой и счастьем, с торжеством и скрежетом зубовым» [1, 1878, 1, с. 307].

В романе «Скрежет зубовой» авторский идеал жизни и поведения выкристаллизовывается благодаря сопоставлению и противопоставлению героев, волею судьбы или по своему желанию оказавшихся рядом и в разной степени влияющих друг на друга. К эпическому роману данное произведение приближает количество героев, судьбы которых перекликаются и на уровне сюжета, и на уровне ассоциаций и скрытых параллелей. Конфликт Липочки и Безбедного, в котором читателю приходится разбираться на протяжении всего романа, сопровождается массой второстепенных, но очень важных для всего художественного мира произведения столкновений. Читатель знакомится с историей жизни Безбедного, узнает о его происхождении, чаяниях, мечтах. Не оправдывая адвоката и его поведения, читатель приходит к осознанию стремлений Безбедного к светской, роскошной жизни. Вместе с тем, история детства адвоката расширяет пространственные и временные рамки романа, оказывается связанной с его поступками и планами (Безбедному удастся отомстить сводному брату барону, втянув его в невыгодное дело с акциями).

Кроме взаимоотношений Безбедного и Липы в «Скрежете зубовом» мы видим истории других героев, некоторые из которых предстают достаточно изолированными от центрального конфликта. Так, читатель видит, как до встречи с Липой, приехавшей в Петербург, Безбедный увлекается княжной Полиной. Далее историю этой героини мы прослеживаем до самого конца романа. Полина, оказываясь не в состоянии более выносить жизнь в родном доме, где ей и шагу ступить невозможно без замечаний отца-самодура, выходит замуж за первого попавшегося жениха. Этот молодой человек, составляющий брак по расчету и тщательно высчитывающий капиталы невесты, увлечен лишь внешним лоском и обстановкой. В итоге складывающийся союз Полины и Коко семьей не оказывается, он с самого начала обречен. Авсеенко показывает читателю одну из возможных ошибок, стремительно разрушающую жизнь людей. Абсолютно разные по убеждениям и внутреннему содержанию, Полина и Коко на первых порах оказываются похожи, что, разумеется, не с лучшей стороны характеризует героя: «Действительно, в их внутреннем быту, в их обстановке, в том к чему они оба стремились и чего они оба требовали от жизни, отсутствовали самые обыкновенные и необходимые признаки мужского ума и мужской воли. Коко, точно так же, как и Полина, понимал жизнь только под ус-

ловием совершенно приятной и легкомысленной праздности, как женщина никогда не тяготится обществом самых ненужных ему людей и как женщина считал, что тайна познания добра и зла заключается в умении во всех случаях жизни сохранить точку зрения человека, вращающегося в свете» [1, 1878, 3, с. 127].

Однако Полина намного умнее своего мужа, она еще и чуткая женщина, не могущая жить лишь сплетнями. Полина чувствует в себе нереализованные силы: «Я не знаю, что такое происходит во мне, говорили эти глаза, но я вся устала от истомы бездействия. Я тлею в каком-то сыром и холодном дыму. Я не хочу тлеть. Я не хочу этой истомы бездействия, этого ощущения связанных сильных крыльев» [1, 1878, 3, с. 144]. Наконец, Коко оказывается представленным в самом жалком и комичном свете, Полина всерьез увлекается Волынским; в финале романа Полина уезжает путешествовать вместе с Волынским, своим «пожилым женихом», а ее законный муж Коко едет с ними, потому что это очень выгодно и занято: «Он тоже отправлялся “вожировать”. Это была внезапная, но блестящая идея. Со свойственно ему гениальностью он сообразил, что Волынский, едущий за границу при таких исключительных условиях, будет непременно тратить там очень много денег, и что поэтому находиться около него и жены положительно стоит» [1, 1878, 11, с. 355].

Мы достаточно подробно остановились на этой истории, чтобы показать, как параллельно с основной сюжетной линией в романе автор выстраивает второстепенные, побочные линии, которые способствуют созданию целостной, широкой картины русской столичной жизни, которые в своей пестроты не разбегаются в разные стороны, но выражают общую авторскую идею. Расчетливая светская дама Олжанская, пытающаяся развестись с мужем и выйти замуж за богатого дельца Карича; бедный помощник адвоката Молостов, тайне завидующий ему, страстно влюбленный в Липочку, видящий во всей столичной жизни злую силу, но не способный противостоять ей; красавица Дина Лохвацкая, исследующая чужие страсти и слабости, коллекционирующая их, но сама избегающая какого-либо проявления чувств и эмоций – все перечисленные выше и другие, не упомянутые нами герои романа, своим существованием, своими судьбами в художественном мире подтверждают бессмысленность светской жизни, отсутствие в ней настоящих ценностей, опасность откровения в обществе лжи и обмана, постоянно разворачивающуюся и обостренно происходящую борьбу полярных сил за души людей.

В новых условиях, во время формирования буржуазного общества злободневными «вопросами», как понимают русские романисты, уже не обойтись. Проблема личности, мировоззрения человека и ощущения им себя, общения и контакта с окружающим миром становится одной из насущных в русском романе второй половины XIX века. Одной из важнейших особенностей русского романа и особенностью, обязательной для эпического романа, является наличие двусторонних связей между человеком и обществом. Герой эпического романа живет не

просто в среде, он невидимыми нитями связан со множеством других людей, эти связи чувствует и пытается осознать. Причем для эпического героя важен как сам процесс познания, приносящий удовлетворение именно ему как личности, так и тот факт, что в результате он открывает для себя другого человека. Духовное обогащение для героя эпического романа немислимо в отрыве от мира.

Еще одной особенностью, характерной для эпического романа и нашедшей реализации в «Млечном пути» и «Скрежете зубовном», является стремление писателя отождествить изображаемый им мир с миром реальным, соединить художественный мир произведения с жизнью. Так, Авсеенко умело и тонко использует различные приемы для воссоздания в романе текущей, естественной жизни. Во-первых, финалы его романов не обрываются законченными выводами, герои не приходят к окончательному итогу, читатель словно перестает наблюдать за ними. Во-вторых, в художественном мире романа читатель иногда встречает краткие, но очень емкие суждения о характере времени и людях. Приведем пример. Во время первой встречи Липочки и Безбедного в Петербурге герой пытается внушить девушке удобную для него схему жизни, так, видя перед собою беззаветно, самоотверженно любящую Липочку, Безбедный убеждает ее: «В наше время роковые страсти сделались достоянием людей ни к чему более не годных; да и те, я думаю, больше врут» [1, 1878, 1, с. 252]. В-третьих, повествователь иногда появляется в романе на определенное время в виде героя-наблюдателя, участника разворачивающихся событий, иногда он еще и использует этот случай, чтобы указать на реальность рассказываемой им истории. Так, повествователь в романе «Скрежет зубовный» оказывается в списке гостей, приглашенных Полиной на семейный обед: «Автор этого скромного повествования также удостоился приглашения. <...> Я нашел у Луховецких довольно значительное общество и в том числе многих из тех, кому выпала более или менее значительная роль в этой совершенно не вымышленной истории» (Курсив мой. – В. А.) [1, 1878, 9, с. 75–76]. Наконец, автор может аналитически соотносить действительное с вымыслом, отмечая при этом свой выбор. Интересным примером служат рассуждения в «Скрежете зубовном» о финале романа. Барон Андрей – герой, игнорирующий светское общество и в этом плане очень близкий самому автору, – отвечая на вопрос Липочки о будущем, рас-

суждает и о финале романа, и о судьбе героини. Повествователь далее следует словам Андрея, выгодно представляя свой роман как запечатленную жизнь: «Вам кажется, что непременно надо что-нибудь с собой сделать? Закончить роман эффектной развязкой? Так ведь этого только от авторов требуют, а в жизни обыкновенно все так бывает: пытаются, пробуют выскочить из своего ничего и опять в него возвращаются. Вернетесь домой, будете потихоньку жить, вспоминать, скучать» [1, 1838, 11, с. 332].

#### Выводы.

Таким образом, мы видим, что по ряду параметров романы Авсеенко приближаются к романам эпическим, хотя таковыми и не являются. Писатель не ставил перед собой задачи полного и всестороннего изображения жизни, представления глубокого и целостного взгляда на все слои населения. Однако глобальные проблемы, поднятые Авсеенко, способность писателя за минутным и внешним показать сложную духовную жизнь ряда героев, интерес к характерам, создание сложных и противоречивых образов, четкое видение перспектив тех жизненных процессов, которые он изображает, воплощенные в художественных мирах многочисленных переключек и сложных соответствий характеризуют произведения Авсеенко как романы, наиболее приближенные к эпическим (пусть, частично и за счет подражаний и освоения находок других писателей), создающие необходимый фон для бытования эпического романа.

#### Литература

1. *Авсеенко, В. Г.* Скрежет зубовный / В. Г. Авсеенко // Русский Вестник. – 1878. – №5. – Здесь и далее произведения В. Г. Авсеенко цитируются по журналу «Русский вестник». Ссылки в тексте даны в круглых скобках с указанием года, номера журнала (месяца) и страницы.
2. *Бабаев, Э. Г.* Лев Толстой и русская журналистика его эпохи / Э. Г. Бабаев. – М., 1978.
3. *Батюто, А. И.* Антигнилистический роман 60–70-х годов / А. И. Батюто // История русской литературы: в 4 т. Т. 3. – 1982. – С. 279–314.
4. *Берковский, Н. Я.* О мировом значении русской литературы / Н. Я. Берковский. – Л., 1975.
5. *Вердеревская, Н. А.* Русский роман 40–60-х годов XIX века / Н. А. Вердеревская. – Казань, 1980.
6. *Гиршман, М. М.* Ритм художественной прозы / М. М. Гиршман. – М., 1982.

УДК 82.0

*А. В. Белова*  
Череповецкий государственный университет

### ПОНЯТИЕ АНАЛИЗА В «АНАЛИТИКАХ» АРИСТОТЕЛЯ: ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА

В статье рассматривается понятие анализа в основных трудах Аристотеля по логике «Аналитика первая» и «Аналитика вторая», входящих в состав Органона. Предпринимается попытка соотнесения понятийного аппарата логики и литературоведения. Предметом исследования становятся учение Аристотеля о силлогизме и его теории доказательств. Цель работы –

показать, что аналитическая программа Аристотеля является основополагающей для решения в том числе и литературоведческих задач.

Анализ, силлогизм, доказательство, сведение сложного к первоначальным элементам, выводное знание.

This article examines the concept of "analysis" in main Aristotle's works of logic: "Prior Analytics" and "Posterior Analytics", parts of the "Organon". The paper attempts to correlate the conceptual apparatus of logic and literary science. The subject of the research is Aristotle's doctrine of syllogism and his theory of proof. The purpose of the paper is to show that Aristotle's analytical program is fundamental for solving literary tasks.

Analysis, syllogism, proof, reduction of the complex to simple components, inferential knowledge.

### Введение.

В отечественном литературоведении не в полной мере прослежены этапы обращения к понятию «анализ». Фактически первым к его определению и обстоятельному рассмотрению обратился Аристотель в своих работах «Аналитика первая» и «Аналитика вторая».

### Основная часть.

В главе первой Книги первой «Аналитики первой» Аристотель называет предмет и цель всего сочинения. Ученый считает, «что <исследовать> должно доказательство и что <это – дело> доказывающей науки» [1, с. 9]. Доказывающей наукой должна стать аналитика, доказательство – основным методом аналитики. Следовательно, можно говорить о том, что доказательство является базовым понятием аналитики, а, значит, и анализа. Анализ оперирует доказательством как основным орудием. Если аналитику рассматривать как науку об анализе, то анализ в свою очередь будет сводиться к доказательству. Возможность доказательства для Аристотеля очевидна. Литературоведческий анализ, безусловно, всегда был сориентирован на доказательство. С доказательностью связывается и общая установка анализа на объективность.

Аристотель дает определение доказательству: «<...> доказательство есть силлогизм из необходимых <посылок>» [1, с. 187]. Таким образом, Аристотель связывает правильность построения анализа с правильностью мышления и языка. Данная проблема всегда была в центре внимания филологической науки.

В главе второй Книги первой «Аналитики первой» Аристотель пишет о том, что «всякое суждение есть или суждение о том, что присуще, или о том, что необходимо присуще, или о том, что возможно присуще...» [1, с. 11]. Такие суждения философ называет ассерторическими, аподиктическими, проблематическими. Аристотель обращает внимание на то, что, по-разному определяя характер присущности, доказываем мы одинаково, т. е. аналитический механизм формально воспроизводим. Ученый отмечает: «<...> <всякое> доказательство есть некоторого рода силлогизм, но не всякий силлогизм – доказательство» [1, с. 14]. Для осуществления доказательства необходимы посылка, термин, заключение. С одной стороны, это выход на возможности выдвижения тезиса и подбора аргументации. Выдвижение тезиса и аргументативность в литературоведческом анализе играют большую роль. С другой стороны,

Аристотель имеет в виду именно силлогистическое доказательство. Силлогизмы по первой, второй и третьей фигуре – это определенные отношения между терминами. То есть, и в силлогизме, и в доказательстве определяющую роль играет правильно выбранное соотношение терминов. Фигуры силлогизма – это формы силлогизма, различаемые по положению среднего термина в посылках. Анализ и искусство анализа – аналитика – определяются правильно выбранным соотношением составляющих. В литературоведческом анализе решающую роль и играет выбранное (как настаивают многие ученые, правильно выбранное) соотношение его составляющих.

Ученый считает, что для того, чтобы правильно установить соотношение терминов, необходимо как можно больше собрать о них сведений, при выборе же начал, через которые будет установлено соотношение, обращать внимание на небольшое и определенное.

Одним из главных вопросов аналитики является вопрос о том, как найти начала. Понятие начала, первоначала Аристотель связывает с понятием общего: «"Само по себе" означает быть присущим в <самом> существе <вещи>, как, например, линия присуща треугольнику <...> то, что таким именно образом присуще каждой <вещи> в отдельности, я называю «само по себе». То, что присуще ни тем, ни другим образом, я называю случайным <...> «Общим» же я называю то, что присуще всем и <есть> само по себе и поскольку оно есть то, что оно есть. Очевидно поэтому, что все, что есть общее, присуще вещам необходимо» [1, с. 187–189]. Анализ, по Аристотелю, в большей мере дедуктивен.

В Примечаниях к «Аналитикам» в издании 1952 года анализ толкуется следующим образом: «Анализ, по Аристотелю, есть сведение сложного к первоначальным элементам, к принципам (началам)» [1, с. 291]. Важным оказывается замечание Аристотеля о том, что «доказательство касается не внешнего выражения, но внутреннего смысла <...>» [1, с. 201]. Достоверность вещи, с точки зрения ученого, определяется правильно выбранным соотношением частей доказательства. В главе шестой Книги первой «Аналитики второй» Аристотель возвращается к разговору о началах как о началах доказательства: «Ибо началом не является правдоподобное или неправдоподобное, но первичное, принадлежащее к тому роду, о котором ведется доказательство <...>» [1, с. 193]. В главе одиннадцатой Книги второй «Аналитики второй» ученый называет четыре вида причин или первоначал для определения сущности вещи:

«Причин же существует четыре <вида>. Первая – <которая объясняет> суть бытия <вещи>, вторая – что это необходимо есть, когда есть что-то <другое>; третья – то, что есть первое движущее; четвертая – то, ради чего <что-нибудь> есть. Все они доказываются посредством среднего <термина>» [1, с. 266]. Аристотель подчеркивает: «Знать же почему <что-нибудь> есть, – это то же самое, что знать через причину» [1, с. 195]. Ученый указывает на то, что средние термины и являются по сути причинами.

В главе первой Книги первой «Аналитики второй» Аристотель говорит о выводном знании: «Всякое учение и всякое обучение основано на <некотором> уже ранее имеющемся знании. <...> Подобным же образом <обстоит дело> и с высказываниями, которые <что-либо доказывают> посредством силлогизмов или индукции, ибо и то и другое объясняют посредством заранее известного: <именно> в первом случае берут как бы то, в чем сведущи <другие>, а во втором общее доказывают на основании того, что известно частное» [1, с. 180]. Вопрос о началах Аристотель связывает с вопросом о началах выводного знания: «Доказательством же я называю силлогизм, который дает знание» «<...> необходимо, чтобы и доказывающая наука основывалась на <положениях> истинных, первичных, непосредственных, более известных и предшествующих <доказываемому>, и на причинах, <в силу которых выводится> заключение. Ибо такими будут и начала, свойственные тому, что доказывается. В самом деле, силлогизм можно получить и без этих <положений и причин>, доказательство же – нельзя, так как <без них> не приобретается знание» [1, с. 181–182].

Что же выступает в качестве начал в литературоведении? Формальными первоначалами оказываются теоретические понятия. Так, если мы хотим доказать, что Обломов является лишним человеком, мы обращаемся к определению понятия «лишний человек». Большую роль играют суждения авторитетных исследователей. Смысловыми первоначалами становятся самые разные и общепринятые, и приобретенные лично концепты.

Глава девятнадцатая Книги второй «Аналитики второй» посвящена вопросу о способности познания начал. Сущность вещей, по Аристотелю, познается разумом.

В главе двадцать второй Книги первой «Аналитики второй» Аристотель говорит о том, что доказательство не может вестись до бесконечности: «Аналитически же можно еще более кратким путем доказывать с очевидностью, что ни по направлению вверх, ни по направлению вниз приписываемое не может быть бесконечным в рассматриваемых <нами> науках, дающих доказательства» [1, с. 227]. Ученый обращает внимание на то, что аналитический путь – это краткий путь, так как он определяет существо вещи.

А в главе тридцать четвертой, завершающей Книгу первую «Аналитики второй», Аристотель рассматривает такое понятие как «проницательность»: «Проницательность же есть способность быстро найти средний <термин>» [1, с. 248]. Последняя глава Книги второй «Аналитики второй» посвящена

рассуждениям о способности познания начал: «Таким образом, если помимо науки не имеем никакого другого рода истинного <познания>, то ум может быть началом науки» [1, с. 288].

Считается, что в главе четырнадцатой книги второй «Аналитики второй» Аристотель предложил путь осуществления анализа: «Для решения проблем следует выбирать расчленения и деления, а выбирать следует так, чтобы в основу положить <некоторый> общий род для <всех>» [1, с. 279]. Деление используется в анализе лишь как одна из его операций. В литературоведении анализ в большей степени и понимается как разложение на части. Частями оказываются элементы текста, для структуралистов – элементы, располагающиеся на его разных уровнях. При разложении текста на части также определяющую роль играет правильно выбранное соотношение частей. Именно через соотношение выявляется функция части. Позже Ю. Н. Тынянов определит это соотношение как борьбу факторов, Ю. М. Лотман – как со- и противопоставление элементов.

В главе тринадцатой Книги первой «Аналитики первой» Аристотель пишет о построении силлогизмов о возможном. Еще ранее в главе третьей философ отмечал, что «<...> возможное имеет различный смысл (ибо возможным мы называем и то, что необходимо и то, что не необходимо и то, что <собственно> возможно)» [1, с. 13]. Для ученого возможное – это собственно возможное – то, что часто встречается, и случайное. Понятие возможного Аристотель не в полной мере соотносит с понятиями проблематического и ассерторического: «“Быть возможным” и “возможным” я называю то, что, <хотя и> не является необходимым, но если принято, что оно присуще, то из этого не следует ничего невозможного...» [1, с. 38].

Особое место отводится «другому»: «другое» не дробится на «все другое» или «не все другое», оно просто «другое»; оно не вступает в соотношение со «всем» и «не всем» (другим), т. е. оно не имеет количественной характеристики.

Явления другого, возможного, случайного открывают новые горизонты для анализа.

В главе восемнадцатой Книги первой «Аналитики второй» Аристотель обращает внимание на невозможность знания без чувственного восприятия: «В самом деле, как знание, <приобретаемое> из общего, невозможно без индукции, так и <знание> посредством индукции невозможно без чувственного восприятия» [1, с. 218]. В главе тридцать первой он говорит о невозможности знания общего посредством чувственного восприятия.

В главах с двадцать четвертой по двадцать седьмую Книги второй «Аналитики первой» философ рассматривает виды доказательства. В литературоведческом анализе также используются различные виды доказательства. Особое место отводится при мерам.

#### Выводы.

Таким образом, анализ – это доказательство, оформляющееся в высказывании, связанное с поиском соотношения посылок – поиском причин (сущ-

ности вещи), предполагающее разложение явления на части, прибегающее к делению, использующее определения, примеры. Анализ – это сведение к первоначалам. Если иметь в виду, что сведение происходит через правильно выбранное соотношение, анализ – это правильно выбранное соотношение и посылок, терминов, заключения, и частей явления, в нашем случае текста. Анализ – это выводное знание. Первоначала – это не аксиомы, это найденная сущность, а не готовая. Важно обратить внимание на то, что Аристотель, определяя силлогизм, говорит, что он «<...> есть высказывание, в котором при утверждении чего-либо из него необходимо вытекает нечто отличное от утвержденного и <именно> в силу

того, что это есть» [1, с. 10]. Анализ одновременно и приписывает свойства предметам, и устанавливает отношения между ними. Анализ и дедуктивен, и индуктивен, рационален, и сопровождается чувственным восприятием. В литературоведческом анализе, наверно, нет прямого использования силлогистических фигур, но есть основной посыл – обнаружение соотношения через поиск первоначала – сущности вещи.

Литература

1. *Аристотель*. Аналитики первая и вторая / Аристотель. – Л., 1952.

УДК 81'37

*М. Н. Гладцинова*  
Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Л. Г. Яцкевич  
Вологодский государственный университет

### АРХЕТИПИЧНОСТЬ СЕМАНТИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена вопросам архетипичности и мотивированности семантических связей, воплощенных в когнитивных и поэтических метафорах и отражающих специфику мифотворческого мышления поэта, сопоставляющего стихии / явления природы и внутреннюю жизнь человека; в частности, рассматривается смысловая связь 'ВОДА – ДУША' в разных художественных текстах.

Архетипичность, мифотворческое сознание, синкретизм, семантика, метафора, семантические связи, художественный текст.

The article deals with the questions of archetypical and motivation of the semantic relations, expressed to cognitive or poetic metaphors and reflecting the specificity of mythological thinking of the poet, comparing the elements / phenomena of nature with the inner life of a man. The article considers the semantic relationship 'WATER – SOUL' in different literary texts, in particular.

Archetypal, myth-making consciousness, syncretism, semantics, metaphor, semantic relations, text.

*Разновидность его умственного расстройства послужила предметом подробной статьи в научном журнале, но они с мужем давно сами ее для себя определили. Герман Бринк назвал ее Mania Referentia, «соотносительная мания». В этих чрезвычайно редких случаях больной воображает, что все происходящее вокруг него имеет скрытое отношение к его личности и существованию. <...> Его сокровеннейшие мысли обсуждаются по вечерам, посредством ручной азбуки, загадочно жестикулирующими деревьями.*

В. И. Набоков «Условные знаки»

#### Введение.

Мифотворческое сознание поэта-пантеиста способно находить и проводить параллели, устанавливать связи не только между фактами, объектами, явлениями окружающего мира, но и между: частью (жизнью конкретного человека) и целым (космосом), метафизическим (идеей, мыслью, условным знаком) и физическим (миром материи, природы), внутренним и внешним, – вернее, четко не разграничивать эти категории. Таким образом, то, что Набоков в упомянутом тексте назвал «соотносительной манией», в творческом процессе становится способом наладить контакт, найти «общий язык» с универсумом. В литературоведении для обозначения этого феномена используется термин «психологический параллелизм».

#### Основная часть.

Механизм творческого пантеистического мышления отражается в создании «живой» синкретичной поэтической метафоры, которая связывает различные, казалось бы, по природе явления. Однако, различными они являются только с точки зрения современного раздробленного сознания, далекого от «живого» синкретизма мифотворчества и имеющего в своем арсенале груз «мертвых», ничем не связанных между собой, автономных слов. В сознании, а точнее в бессознательном, древнего человека и поэта-пантеиста, эти явления не просто соединены между собой, но и отождествляются или предполагают друг друга. Поэтическую формулу такого творческого мышления выводит Н. А. Клюев в поэме «Белая Индия» (1916) в таких строках: «К ушам прикормить

бы зиждательный Звук, / Что вяжет, как нитью, слезинку с луной / И скрип колыбели – с пучиной морской...» [8]. Здесь поэт указывает на то, что творящее Слово («Звук») обнаруживает тайные, глубинные связи предметов мироздания: печаль и слезы неизменно связаны с луной («вяжет, как нитью, слезинку с луной»), колыбель – с водной стихией («скрип колыбели – с пучиной морской»); качание волн напоминает качание колыбели, вызывающее сон, и сама вода – «колыбель мира», первоначальное его «детское» состояние – хаос вод. Граница между внешним и внутренним, космосом и человеком в метафорических связях как бы размывается, поскольку происходящее снаружи, в мире природы (дождь, гроза, снег, буря и пр.) перестает быть отчужденным от личности поэта и переживается им как связанное с его жизнью, воплощаясь в поэтическом слове. Точно так же синкретичное сознание древнего человека, растворенное в «океане» Вселенной, и потому не создающее грани между внешним и внутренним, сознанием и космосом, словом и действием было, выражаясь метафорически, чистым зеркалом реальности, «морем без берегов», «черной дырой», вмещающей в себя космическую бесконечность. Обыденное сознание современного человека, несмотря на то, что его часто сравнивают с мифологическим, напротив, искусственно прочно защищено от живой реальности «пленкой» культуры и за привычными названиями вещей, стертыми метафорами, «стоптанными» понятиями не способно разглядеть бесконечность «вещи в себе». Потерю ощущения бессознательной причастности природе и духовному миру, утрату сознания взаимосвязанности природных образов с идеями и внутреннюю слепоту современного человека заметил философ К. Г. Юнг, который писал: «В реке не живет дух, в дереве больше не пребывает жизненная основа человека, змея не воплощает мудрость, а горная пещера больше не жилище великого демона. Уже не слышит человек голоса камней, растений и животных и не беседует с ними, веря, что они слышат. Его контакт с природой исчез, а с ним ушла и глубокая эмоциональная энергия, которую давала эта символическая связь. Эта колоссальная утрата компенсировалась символами наших снов. Они выносят на поверхность нашу исходную природу – инстинкты и специфические мысли. К несчастью они выражают свое содержание на языке природы, на языке, который нам непонятен и странен» [18]. Поэзию и интуитивно-метафорический язык некоторые ученые тоже сравнивают с символическим языком сновидения, размывающим границы между предметами. В основе «живой» поэтической метафоры, как и в основе древней метафоры, лежит не сравнение, а полное отождествление (синкретизм) внешне различных по своей природе вещей, как то часто происходит в сновидении, когда сложно отличить неодушевленный предмет от живого существа, человека от животного или от дерева: во сне мы не так отчетливо осознаем границы между предметами. Как справедливо заметил Д. Дэвидсон в статье «Что означают метафоры», «метафора – это греза, сон языка (dreamwork of language). Толкование снов нуждается

в сотрудничестве сновидца и истолкователя, даже если они сошлись в одном лице» [6, с. 172].

Установленные в сознании поэта *когнитивные связи* воплощаются в когнитивно-художественных метафорах, которые представляют собой *семантические связи*, и многие из них, устойчиво повторяясь в художественных текстах, приобретают архетипический характер, т. е. актуализируются не только в творчестве конкретного автора, или нескольких авторов, но и в текстах разных литературных течений и эпох, и даже – разных языковых культур. Так, семантические связи типа 'СОЛНЦЕ – РАДОСТЬ', 'ДОЖДЬ – СЛЕЗЫ', 'ГРОЗА – ТРАГЕДИЯ / СТРАШНЫЕ СОБЫТИЯ' и т. д. активно используются и в индивидуально-авторском творчестве, и в народной культуре, т. е. они стали не просто архетипическими, но стереотипными. Например, образ дождя во многих песнях (не только русскоязычных авторов) неизменно соотносится с душевным состоянием лирического героя (тоска, грусть или другое, неясное чувство) или сопровождает тяжелые и грустные события, происходящее в его жизни. Смысловая связь 'ВОДА – ПЕЧАЛЬ' является одной из наиболее часто встречающихся в лирике. Мотивацией другой, более частной, семантической связи 'МОРЕ – СЛЕЗЫ' может служить тот факт, что вода в море соленая, как слезы. Подобная объективно-фактическая (когнитивная) обусловленность некоторых метафор такого типа объясняет их архетипичность, т. е. отсутствие привязки к конкретной языковой среде и индивидуально-авторскому сознанию. Поэтому смысловая связь 'МОРЕ – СЛЕЗЫ' актуализируется, как в текстах русскоязычных авторов (например, в песне В. Высоцкого «В море слез»: *Слезливое море вокруг разлилось, / И вот принимаю я слезную ванну,- / Должно быть, по морю из собственных слез / Плыву к Слезовитому я океану.* [3]), так и зарубежных: например, в стихотворении Ш. Бодлера «Альбатрос» (перевод с французского Эллиса): *Souvent, pour s'amuser, les hommes d'equipage / Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers, / Qui suivent, indolents compagnons de voyage, / Le navire glissant sur les gouffres amers. (Чтоб позабавиться в скитаниях унылых, / Скользя над безднами морей, где горечь слез, / Матросы ловят птиц морских ширококрылых, / Их вечных спутников, чье имя альбатрос)* [2] или Ф. Г. Лорки «Баллада морской воды» (перевод с испанского А. Гелескула): – *Esas lágrimas salobres / ¿de dónde vienen, madre? / – Lloro, señor, el agua / de los mares. / –Corazón, y esta amargura / sería, ¿de dónde nace? // – ¡Amarga mucho el agua / de los mares! [10] (– Мать, отчего твои слезы / льются соленой рекою? // – Плачу водой, сеньор мой, / водой морскойю. // – Сердце, скажи мне, сердце, – / откуда горечь такая? // – Слишком горька, сеньор мой, / вода морская...)* [11].

Закономерно предположить, что семантическая связь 'ВОДА – ПЕЧАЛЬ' является частью другой, более общей, смысловой связи 'ВОДА – ЧУВСТВА' (или, еще более общей, – 'ВОДА – ДУША'), поскольку слово «чувства» – гипероним по отношению к словам «печаль», «грусть». Речь в таких случаях

идет не о воде как о 'прозрачной бесцветной жидкости, представляющей собой химическое соединение водорода и кислорода' [7], но о воде, измеряемой «глубиной», поскольку глубиной же измеряются и такие сущности, как ПЕЧАЛЬ, ЧУВСТВА, СОН, ТАЙНА, МОЛЧАНИЕ и т. д. (см. устойчивые выражения – архетипические метафоры типа: «глубокая печаль», «глубокие чувства» «глубокий сон», «погрузиться в сон», «глубокая тайна», «глубокое молчание» и т. п. [5]). Таким образом, 'ГЛУБИНА' – связующий смысловой элемент, параметр, объединяющий разные сущности.

Архетипические семантические связи типа 'ГЛУБИНА – ДУША', 'ГЛУБИНА – ЧУВСТВА' мы можем обнаружить в текстах упомянутых поэтов и других авторов – в некоторых случаях смысловой элемент 'ДУША' может опускаться, однако он легко реконструируется из контекста. Так, например, в стихотворении «Нет, я не Байрон, я другой...» (1832) М. Ю. Лермонтов, говоря о душе, проводит параллели с таинственным океаном, на дне которого «надежд разбитых груз лежит». Слово «океан» в контексте в сочетании со словом «угрюмый» и словом «тайна» актуализирует связь смыслов 'ВОДА (ОКЕАН) – УГРЮМЫЙ – ТАЙНА': «Кто может, океан угрюмый, / Твои изведать тайны? Кто / Толпе мой расскажет думы? / Я – или бог – или никто!» [9]. Те же смыслы у слов, относимых к парадигме <Вода>, повторяются и в других художественных текстах, причем, не только русскоязычных: параллель между душой человека и морской стихией проводится, например, в стихотворении Ш. Бодлера «Человек и Море» (перевод Эллиса): «Vous etes tous les deux tenebreux et discrets: / Homme, nul n'a sonde le fond de tes abimes; / O mer, nul ne connait tes richesses intimes, / Tant vous etes jaloux de garder vos secrets!» («Вы оба сумрачны, злоеце-молчаливы. / Кто, человек, твои изведать глубины? / Кто скажет, океан, куда погребены / Твои несметные богатства, страж ревнивый?») [2].

На основании анализа выше приведенных контекстов можно реконструировать инвариантную цепь устойчивых смыслов 'ГЛУБИНА – ДУША – МОЛЧАНИЕ – ТАЙНА'. Как видим, смыслы в художественном тексте существуют не изолированно, а в тематической и символической взаимосвязи. Подобное явление можно наблюдать в разных по тематике и стилистике художественных текстах. В. М. Найдыш, рассуждая о поэтике романтизма, отмечает, что «романтики верили в подлинный смысл художественных метафор, непосредственно онтологизировали их. Они считали, что в любой метафоре художник соединяет то, что действительно связано между собой» [14, с. 166]. По-видимому, это суждение можно отнести не только к творчеству эпохи романтизма, но к литературному творчеству вообще, и многие смысловые связи, актуализированные в художественных текстах, не случайны, но закономерны и архетипичны.

Одним из критериев архетипичности семантической связи может служить ее устойчивость: если смысловая связь повторяется в «стертых» языковых метафорах, фразеологизмах, она является архетипи-

ческой. Например, семантическая связь 'ГЛУБИНА – ТАЙНА' обнаруживает себя в таких устойчивых выражениях языка, как *тайна дна*, *тайны дна морского*, *сокровища дна (морского)*, *в тихом омуте черти водятся*, *в тихой воде омуты глубоки*, *темна вода во облацех*, *таинственный океан*.

Образ темной, немой глубины воды имеет зыбкую семантику: он может являться, например, символом тайны, скрытого, потустороннего мира или символом невыразимого и тайны человеческой души. Тема таинственного в природе («загадки природы») и в человеческой душе является архетипической, это устойчивый мотив поэзии. О невозможности выражения душевных переживаний в языке писали, например, В. А. Жуковский («Невыразимое»), А. А. Фет («Как беден наш язык») и др. Наиболее известно среди стихотворений на эту тему «Silentium!» Ф. И. Тютчева (1829, начало 1830-х гг.): «Молчи, скрывайся и таи / И чувства и мечты свои – / Пускай в душевной глубине / Встают и заходят оне <...> Взрывая, возмутишь ключи, – / Питайся ими – и молчи. // Лишь жить в себе самом умей – / Есть целый мир в душе твоей / Таинственно-волшебных дум...» [16]. Смысловая связь 'ГЛУБИНА – ТАЙНА – ДУША – БЕЗМОЛВИЕ' здесь представлена опосредованно через контекстное взаимодействие метафор: «душевная глубина», «взрывая, возмутишь ключи», «таинственно-волшебных дум» и слов «молчи», «скрывайся» и «таи».

Семантическая цепь 'ГЛУБИНА – ТАЙНА – СОКРОВЕННОЕ – ДУША – МОЛЧАНИЕ' актуализируется также в схожем по содержанию и организации стихотворении В. В. Набокова «Молчи, не вспенивай души...» («Молчи, не вспенивай души, / не расточай свои печали, – / чтоб слезы душу расцветали / в ненарушаемой тиши. // Слезу – бесценный самоцвет – / таи в сокровищнице черной... / В порыве скорби непокорной / ты погасил бы тайный свет» [13]) и в стихотворении Д. С. Мережковского «Молчание» (1893): «...слишком страшную божественною тайной / Мне кажется любовь, чтоб говорить о ней. // В нас чувства лучшие стыдливы и безмолвны, / И все священное объемлет тишина: / Пока шумят сверху сверкающие волны, / Безмолвствует морская глубина» [12]. Эти тексты объединены не только общей идеей, но и способами ее контекстуального выражения. В стихотворении Набокова перифрастическое выражение «сокровищница черная» приобретает в контексте символический смысл 'ДУША', который, в свою очередь, контекстуально соединен со смысловыми элементами 'ТАЙНА' («таи в сокровищнице черной...»), 'ВОДА' и 'МОЛЧАНИЕ' («Молчи, не вспенивай души») – явная переключка со стихотворением Тютчева («Молчи, скрывайся и таи <...> Взрывая, возмутишь ключи...»). В тексте Мережковского семантическая связь 'ЧУВСТВА – ГЛУБИНА – ТАЙНА – БЕЗМОЛВИЕ' тоже не представлена в конкретной метафоре, но предопределена контекстом. Нужно заметить, что все смыслы в таких семантических цепочках тоже между собой связаны: так, смысловой элемент 'ТАЙНА' ассоциативно тесно связан со смыслом 'МОЛЧАНИЕ', поскольку тайну хранит именно мол-

чание (на общность этих смыслов указывает и сочетаемость: см. устойчивые выражения *хранить молчание, хранить тайну*).

Помимо общей идеи, эти три стихотворения объединены схожей образностью: во всех контекстах создается образ души как безмолвной глубокой воды – «сокровищницы черной», где человек хранит свои сокровенные замыслы, мечты, воспоминания, недоступные чужому пониманию. Раскрывать свои душевные переживания другому разрушительно – это значит возмутить «внутренние» ключи («*взрывая, возмутишь ключи...*»), потревожить глубокую спокойную воду («*не вспенивай души...*»), разрушить тайну («*...слишком страшною божественною тайной / Мне кажется любовь, чтоб говорить о ней*»).

В стихотворении Д.С. Мережковского «Одиночество» (1890), схожем по идейному смыслу с его стихотворением «Молчание», тоже актуализируется семантическая связь 'ГЛУБИНА (ДНО) – ТАЙНА – ДУША', но в отличие от рассмотренных текстов Тютчева и Набокова, в нем появляется уже новый смысловой оттенок – 'НЕПОНИМАНИЕ': не нужно делиться своими душевными переживаниями, но не потому, что это разрушительно, а потому что это невозможно (другой не сможет тебя понять): «*Поверь мне: люди не поймут / Твоей души до дна!.. / Как полон влагою сосуд, – / Она тоской полна. // Когда ты с другом плачешь, – знай: / Сумеешь, может быть, / Лишь две-три капли через край / Той чаши перелить. // Но вечно дремлет в тишине / Вдали от всех друзей, – / Что там, на дне, на самом дне / Больной души твоей*» [12]. Архесемантическая связь 'ГЛУБИНА – ДУША', актуализированная в устойчивой метафоре «дно души», художественно воплощается в образе души как глубокого сосуда. Смысловый элемент 'ТАЙНА', как и в предыдущем стихотворении Мережковского, не вербализован, а «растворен» в общем смысле контекста или косвенно представлен в отдельных словосочетаниях.

Выше описанные случаи актуализации архетипических смыслов в художественных контекстах показывают, что довольно часто в тексте можно наблюдать не одну семантическую связь, а целые семантические цепи, т. е. каждое звено цепи порождает новые смысловые элементы. Например, семантическую связь 'ГЛУБИНА – ТАЙНА' продолжает смысловая цепь: 'БЕЗМОЛВИЕ (МОЛЧАНИЕ) – СОКРОВЕННОЕ – ДУША'.

В некоторых случаях смысловый элемент 'ТАЙНА' также соотносим с семантикой 'ОПАСНОСТЬ' или 'СМЕРТЕЛЬНАЯ ОПАСНОСТЬ', т. е. тайна может именоваться «страшной» или «смертельно опасной» и т. п. Своего рода «посредником», т. е. соединяющим звеном между смыслами 'ТАЙНА' и 'ОПАСНОСТЬ' являются смысловые элементы 'ПОТУСТОРОННЕЕ', 'НЕПОЗНАННОЕ' ('НЕЯСНОЕ'), 'ЗАПРЕДЕЛЬНОЕ' ('отсутствие границ', 'бездна'): неизведанное, незнакомое предположительно представляет опасность для живого существа, поскольку последствия вхождения в зону запрета неясны.

Образ темных, таинственных глубин души, познание которых разрушительно и опасно для чело-

века, создается, например, в стихотворении К. Д. Бальмонта «Дьявол Моря» (лето 1903): «*Живой – и смертный телом, / С душой – где бьют моря, / Иди к своим пределам, / В тебе горит заря. // В тебе так много дивных / Сокровищ, трав и рыб. / Но там, в морях призывных, / Запретный есть изгиб. // И в чем изгиб случайный, / То каждый знает сам, / Но он смертельной тайной / Грозит всечасно нам.*» [1]. В этом контексте, как и в предыдущих случаях, актуализируется троичная архесемантическая связь 'МОРЕ – ДУША – ТАЙНА', в которой эксплицированы все компоненты. Кроме того, цепочку продолжает новый смысловый элемент 'ТАЙНА – СМЕРТЬ', вербализованный в сочетании «смертельная тайна». Так, с помощью последовательного выявления звеньев цепи, ее схематической «реконструкции», можно логически определить глубинное содержание символического стихотворения, заложенную в него идею: познание тайн собственной души, ее «сокровищ» оказывается роковым и разрушительным для человека, поскольку глубина бессознательного неизмерима, и есть те границы, за которые не стоит заходить («запретный есть изгиб»).

По мысли Юнга, образ воды (или существ, живущих в ней) выступает в качестве проекции женского колдовского начала и, одновременно, души человека: «*Русалки представляют собой инстинктивную первую ступень этого колдовского женского существа, которое мы называем Анимой*» [18]. Архетипически душа понимается как женское начало в человеке, т. е. как нечто иррациональное, загадочное, необъяснимое, темное. Сотнесенность души с женским началом закреплена в русском языке и грамматически: слово «душа», как и слова «вода», «тайна», «тьма», в русском языке женского рода, в отличие от слов «разум», «воздух», «дух», «свет» (мужской род). Семантическая связь 'ДУША – ТАЙНА – ТЬМА' может быть выявлена при анализе устойчивых языковых выражений типа «чужая душа – потемки», «темная человеческая душа» и т. п. В фильме «Титаник» звучит такая фраза: «*Сердце женщины – как глубокий океан, полный тайн...*» (сердце в художественных контекстах обычно символизирует душу человека). В начале фильма главная героиня (Роза) бросает ожерелье «Сердце океана» на дно, в темную воду. Это действие можно символически трактовать так: Роза хранит *сокровенную тайну* – любовь своей юности – в сердце, на дне души как *сокровище* на дне океана.

Слово «сокровище» этимологически связано со словами «скрытое», «сокровенное». Так, Фасмер пишет, что «сокровище» «происходит от глагола сокрыть, из со- + крыть, далее от праслав. формы <...> родственно греч. Κρύπτω «скрываю, прячу», κρύβειν, κρύβειν «тайно, скрытно» [17]. Поэтому образ сокровища (в данном случае – ожерелья), которое находится под водой, имеет символическое значение – 'то, что скрыто на дне души от постороннего взгляда', 'тайна дна'. Добыть это сокровище можно, только погрузившись в опасную темную глубину.

Один и тот же архетипический сюжет (погружения на дно ради поиска сокровенного знания) лежит в основе многих художественных текстов на эту те-

му, в частности, в основе переводной баллады В. Жуковского «Кубок», где образ воды является символом иного мира, на дне которого покоится сокровище – кубок. *Погрузиться / нырнуть в воду* символически означает 'пытаться познать тайну' (тайну бытия, тайну человеческой души и др.), 'выйти за пределы человеческих границ', что влечет за собой гибель героя: *«Того, что скрывает та бездна немая, / Ничья здесь душа не расскажет живая. <...> «Да здравствует царь! Кто живет на земле, / Тот жизнью земной веселись! / Но страшно в подземной таинственной мгле... / И смертный пред богом смиришь: / И мыслью своей не желай дерзновенно / Знать тайны, им мудро от нас сокровенной»* [7]. Архетипический образ страшного потустороннего пространства как «бездны немой», «подземной таинственной мглы» в этом тексте неразрывно связан с образом подводного мира (поскольку он, как и мифологический «мир иной», находится ниже уровня земной поверхности) и противопоставлен миру земному, освещенному солнцем, и потому – ясному, не таинственному (*«Да здравствует царь! Кто живет на земле, / Тот жизнью земной веселись!»*). Слово «бездна», обозначающее подводный мир, в который погружается юноша – герой баллады, актуализирует семантику 'отсутствие границ, ориентиров', 'хаос'. Противопоставляя две стихии – земную и водную ('порядок' и 'хаос'), поэт приходит к выводу, что познание тайн «иного» мира опасно и разрушительно для человеческой души: герой баллады гибнет в конце, потому что раскрывший тайну обречен. Бездна названа «немой» не случайно: молчание в этом случае архетипически синонимично нераскрытой тайне.

Метафора «погружения на дно» в песне В. Высоцкого «Упрямо я стремлюсь ко дну...» [4], в отличие от баллады В. А. Жуковского, имеет несколько иную семантику. Ядерный, интегральный смысл остается тем же – 'познание тайн', меняется только оценочная составляющая – с «минуса» на «плюс», поскольку герой, погрузившийся на дно, – не погибает, но приобретает сокровенное знание: *«Я потерял ориентир, / Но вспомнил сказки, сны и мифы. / Я открываю новый мир, / Пройдя коралловые рифы»* [4]. Поэт отрицает архетипическое представление о потустороннем мире как темном, страшном, иррациональном, он называет его «разумным» и «светлым» (*«Где ты, чудовищная мгла, / Которой матери страдают? / Светло, хотя ни факела, / Ни солнца мглу не освещают»*). Если же полагать, опираясь на некоторые смысловые намеки в самом тексте, что в данном случае подводный мир символизирует творческое бессознательное, в котором хранится культурная память: «сказки, сны и мифы», то можно говорить и об отрицании Высоцким традиционного понимания бессознательного, закрепленного в устойчивом выражении «темное бессознательное». Поэт указывает на то, что именно в глубинах бессознательного зарождается «все гениальное» и разумное, которое потом выходит «на поверхность», «в свет»: *«Все гениальное, извне / Непонятое – всплеск и шалость – / Спаслось и скрылось в глубине, – / Все, что гналось и запрещалось. // Дай Бог, я все же дотону – / Не дам им долго залежаться!»*.

Юнг описывает архетипический сюжет о погружении на дно так: «В гностическом гимне о душе сын посылается родителями искать жемчужину, утерянную из короны его отца – короля. Она покоится на дне охраняемого драконом глубокого колодца, расположенного в Египте – земле сладострастия и опьянения, физического и духовного изобилия. <...> Он собирается в путь к водам, погружается в темную глубину колодца, на дне которого находит жемчужину. Она приводит его в конце-концов к высшему блаженству» [18]. Универсальность этого сюжета в том, что его «каркас» может использоваться в культуре в разных символических значениях ('познание тайны жизни / потустороннего мира / бессознательного / души и т. д.).

#### Выводы.

Таким образом, наблюдая за порождением смыслов в поэтическом тексте, можно обнаружить, что слова в поэзии связаны теснее, чем в обыденной речи, и потому они редко бывают «случайными», необоснованными, а являются закономерными элементами, ячейками одной «сети». Однако, в этом нет механистичности, а есть «природная» естественность, которая часто угадывается самим поэтом, и потому случается так, что художественный текст будто порождает сам себя, и одно слово магнитом притягивает другое, подобно тому, как множество капель образуют воды океана.

#### Литература

1. Бальмонт, К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Бальмонт. – URL: [http://az.lib.ru/b/balxmont\\_k\\_d/](http://az.lib.ru/b/balxmont_k_d/)
2. Бодлер, Ш. Цветы зла / Ш. Бодлер. – СПб., 2009. – URL: [http://atimophejev.narod.ru/FrancePoems/BODLER/Cvety\\_zla.pdf](http://atimophejev.narod.ru/FrancePoems/BODLER/Cvety_zla.pdf)
3. Высоцкий, В. Официальный сайт Фонда В. С. Высоцкого / В. Высоцкий. – URL: <http://www.kulichki.com/vv/pesni/slezlivo-more-vokrug-razlilos.html>
4. Высоцкий: время, наследие, судьба. – URL: <http://otblesk.com/vysotsky/-uprjamo.htm>
5. Гладцинова, М. Н. Архетипичность семантической связи «ВОДА – СОН» в языке русской литературы / М. Н. Гладцинова // ГЛОБЭКСИ: зарегистрированное СМИ и сетевое электронное научное издание, 2014. – URL: <http://www.globecsi.ru/Articles/2014/Gladtsinova.pdf>
6. Дэвидсон, Д. Что означают метафоры? / Д. Дэвидсон // Теория метафоры. – М., 1990.
7. Жуковский, В. А. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1. / В. А. Жуковский. – М.; Л., 1959. – URL: <http://www.rvb.ru/19vek/zhukovsky/01text/vol1/01versus/195.htm>
8. Клюев, Н. А. Сочинения: в 2 т. Т. 1–2 / Н. А. Клюев; под общ. ред. Г. П. Струве, Б. А. Филиппова. – Б.М., 1969. – URL: <http://www.booksite.ru/klyuev/2.html>
9. Лермонтов, М. Ю. Полное собрание сочинений: в 4 т. / М. Ю. Лермонтов. – М.; Л., 1948. – URL: [http://az.lib.ru/L/lermontow\\_m\\_j/](http://az.lib.ru/L/lermontow_m_j/)
10. Лорка, Ф. Г. Баллада морской воды / Ф. Г. Лорка // Полное собрание сочинений Федерико Гарсиа Лорки. – URL: [http://federicogarcialorca.net/obras\\_lorca/libro\\_de\\_poemas.htm#51](http://federicogarcialorca.net/obras_lorca/libro_de_poemas.htm#51)
11. Лорка, Ф. Г. Баллада морской воды / Ф. Г. Лорка. – URL: <http://www.lorca.info/ballada-morskoj-vody/>

12. Мережковский, Д. С. Стихотворения / Д. С. Мережковский. – URL: [http://az.lib.ru/m/merezhkowskij\\_d\\_s/index\\_4.shtml](http://az.lib.ru/m/merezhkowskij_d_s/index_4.shtml)
13. Набоков, В. В. Стихи / В. В. Набоков. – URL: <http://lib.ru/NAVOKOW/stihi.txt>
14. Найдыш, В. М. Мифология. / В. М. Найдыш. – М., 2010.
15. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1992. – URL: [http://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow\\_a\\_d.txt](http://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_a_d.txt)

16. Тютчев, Ф. И. Полное собрание стихотворений: в 2 т. / Ф. И. Тютчев. – М., 1994. – URL: [http://az.lib.ru/t/tjutchew\\_f\\_i/text\\_0010.shtml](http://az.lib.ru/t/tjutchew_f_i/text_0010.shtml)
17. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. – М., 1986.
18. Юнг, К. Г. Архетип и символ. Подход к бессознательному / К. Г. Юнг. – М., 1991. – URL: <http://jungland.ru/Library/ПодходBess.htm#8>

УДК 81.233

М. Б. Елисеева

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

## ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ И СКЛОНЕНИЯ АДЪЕКТИВНЫХ СЛОВ В РЕЧИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

*Работа поддерживалась Российским научным фондом, грант 14-18-03668,  
«Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции  
на ранних этапах развития ребенка»*

В статье анализируется употребление и склонение адъективных слов (имен прилагательных, указательных, относительно-вопросительных, притяжательных и определительных местоимений, причастий) в речи русскоговорящего ребенка в возрасте от 2 до 3 лет. Рассматриваются падежно-числовые формы различных типов адъективных слов, а также первые случаи кратких форм и образования степеней сравнения имен прилагательных.

Прилагательные, адъективные местоимения, причастия, грамматическое согласование, синтаксическое употребление.

The use and declension of adjective words (adjectives, demonstrative, relative-interrogative, possessive and attributive pronouns, and participles) in the speech of the Russian-speaking child aged from 2 till 3 year old is analyzed. Case and number forms of various types of the adjective words, and also the first cases of short forms and formation of degrees of comparison of adjectives are considered in the paper.

Adjectives, adjective pronouns, grammatical coordination, syntactic use.

### Введение.

Материалом настоящего исследования служат систематические дневниковые записи речи одного ребенка – моей дочери Лизы 1996 года рождения. Анализировался фрагмент дневника от 2 до 3 лет. Употребление первых прилагательных в пассивном и активном лексиконе Лизы подробно рассмотрено в монографии [4, с. 172–177]. В период лексического взрыва (1,8–1,9) в речи ребенка возникли качественные и притяжательные прилагательные. Около двух лет прилагательные употреблялись изолированно, вне словосочетаний, но при этом в нескольких формах: именительном и винительном падежах, женском и мужском роде, единственном и множественном числе. У нескольких прилагательных отмечено появление соотносительных форм, причем если разные формы прилагательных *сопливый* и *сопловая* отделены 26 днями, то формы *любимая*, *любимого* и *любимый* появляются одна вслед за другой: 1,11,24; 1,11,25; 1,11,29.

После двух лет прилагательные последовательно склоняются.

Сразу после двух лет появляются сочетание семантических элементов «носитель признака – при-

знак» («квалитативные конструкции», «квалитативные высказывания», «квалитативные семантические комплексы» – по М. Д. Воейковой), а именно: словосочетания прилагательных с существительными с противопоставленными формами винительного и именительного падежей: 2,0 \*Мисинию симику... а бабуки\* (мышиную семейку у бабушки). Говорит про книжку, забытую у бабушки; все эти дни про нее вспоминает. Потом изменила форму высказывания и стала повторять много раз: \*Мисиния симийка\* (мышиния семейка).

### Основная часть.

М. Д. Воейкова пишет, что «для усвоения грамматического согласования характерна опора на созвучие прилагательного с существительным (созвучные сочетания типа *большую ногу* будут усвоены раньше, чем контрастные *большой ноге*) [1, с. 208]. Действительно, как правило, в речи нашего информанта это так, хотя понятно, что мы можем здесь говорить только о тех случаях, когда прилагательное использовано неизоллированно. Примыкают к подобным употреблением случаи, когда сначала произносится только существительное, а затем – прилага-

тельное как уточняющая информация: 2,0,7 \*А па-синку. А тиянюю\* (на машинку, на стиральную).

Использование изолированных прилагательных встречается нередко и после двух лет, но трактовать его уже можно иначе: ведь подобное употребление характерно и для разговорной речи взрослых. В приведенном ниже диалоге со взрослым вслед за неоднократным изолированным употреблением прилагательных (*жареная, вареные, сырые, другие*) следует употребление другого прилагательного уже в сочетании с существительным – и это употребление объяснимо: смысл предыдущих высказываний ясен, несмотря на неполноту; смысл последнего без существительного был бы скрыт: 2,0,12 \*Этя заиняя\* (это жареная) – о котлете. Сразу вслед за этим, глядя на пакет с макаронами на столе: \*Аяния\* (вареные). – Нет. – \*Сиин. Аянии дигие\* (Сырые. Вареные другие). После этого тут же вспоминает: \*Зияя тиипаха. Ея капуту. Аписая патам\* (живая черепаха, ела капусту, написала потом)<sup>1</sup>.

М. Д. Воейкова пишет: «Русский язык отличается от германских языков тем, что имена прилагательные в нем маркируются морфологически, однако не до конца определены синтаксически. Так, в высказывании *Хорошая у Лены машина* граница между атрибутивным и предикативным употреблением прилагательного стерта. Тем более затруднительно определить синтаксическую функцию прилагательного в двусловных разговорных высказываниях типа *машина хорошая* или *хорошая машина*» [9, с. 13]. Подобные примеры, со стертым синтаксическим употреблением прилагательных, часты в речи Лизы:

2,0,7 Играет с буквами-картинками и беседует сама с собой: \*Этя катинки... Катинка каяся...\* (это картинка, картинка хорошая).

2,0,8 \*Наий аганик\* (новый нагрудник) – о фантике от шоколадки, который пытается надеть на шею.

2,0,11 \*Изитькин Пиф ибимий\* (Лизочкин Пиф любимый).

2,0,11 \*Садийка тяпия, тяпия садийка\* (сарделька теплая, теплая сарделька).

2,8,11 В парке Этгерсберге в церкви: \*Тюдний гаит\* (чудный? город).

Интересен случай составного именного сказуемого с инверсией и глаголом-связкой *быть* в форме будущего времени, формально употребленным правильно, но по смыслу некорректным в данном контексте: 2,6,8 Вспомнила: \*Ми гаявку памии папумам. Будет она аяматия\* (мы головку помыли шампунем. Будет она ароматная).

После двух лет встречаются контексты с последовательным употреблением одного и того же прилагательного в разных формах: 2,3,7 \*Патамута дабий индук. Утка дабия\* (потому что добрый индюк. Утка добрая).

М. Д. Воейкова отмечает: «Русский ребенок должен усвоить три разных правила согласования для этих падежей. У тавтологических падежей это правило можно сформулировать так: окончание прилагательных созвучно окончанию существительных. Редулицированные падежи требуют более сложного построения с удвоением слога, которое достаточно естественно для ребенка, так как редупликация является одной из самых ранних экстраграмматических операций. Для контрастных падежей это правило не подходит, и ребенку приходится выстроить целую цепочку правил согласования. Естественно предположить, что тавтологические падежи усваиваются первыми» [2, с. 257].

Анализируя употребление прилагательных Женей Гвоздевым, М. Д. Воейкова пишет, что «период его языкового развития до 2;4 содержит большое число и ошибочных, и нормативных тавтологических и редупликационных согласований [майка папа, йаблькку балс'уйу, какой басой]. Заметно, что Женя старается последовательно избавиться от существительных среднего рода ... Вместе с тем остаются формы, которые невозможно объяснить [куб'ик балсайа]... Значительно увеличился ряд правильных согласований, причем исключительно за счет тавтологических форм мн. ч., им. п. и вин. п. ж. р. В следующем периоде встречаются и редулицированные формы род. п. м. р. [йаблькка б'ел'ин'кьва]... А. Н. Гвоздев считает, что усвоение родового согласования значительно отстает от согласования в числе и падеже. Согласование по числу как наиболее простое в формальном отношении действительно устанавливается рано. Что касается согласования в косвенных падежах, оно, как говорилось выше, зависит от того, насколько флексия прилагательного соотносится с падежной флексией существительного. А. Н. Гвоздев отмечает в качестве первого косвенного падежа вин. п., при этом приводятся существительные ж. р. Род. п. м. р. отмечен около 2,5, в то время как род. п. ж. р. – около 2,10 (у чужой елки). Это объяснимо, так как приведенные сочетания различаются не столько родом (плохо осознаваемым у неодоушевленных суц.), сколько типом согласования. Тв. п. ж. р., естественно, встречается гораздо раньше – около 2;7 (водой грязной), в это же время отмечен и первый тв. ср. р., правда неверный (с окошкой одним). К возрасту 2,7 А. Н. Гвоздев считает падежные окончания усвоенными» [1, с. 269], хотя заметим, что в речи Жени Гвоздева до 2,6 отмечено лишь 23 прилагательных, и они встречаются редко [3, с. 438].

Первые случаи склонения прилагательных в речи Лизы – в форме винительного падежа женского рода: это те формы, которые М. Д. Воейкова называет тавтологическими и редулицирующими [1]: 2,0 \*Сабатью гававу\* (собачью голову), \*Зююю тяпаху, атаясю\* (живую черепаху, настоящую), \*Дугую маянитку, капатькам\* (другую пирамидку, с колпачком); 2,0,1 \*Какину, какину, какину, Анитькину!\* (куклину, Анечкину) – Что? – \*Наську!\* (ложку) Просит игрушечную ложку для новой куклы, которую мы назвали Анечка; 2,6,1 \*Папа китаит гаятую яду\* (папа включает горячую

<sup>1</sup> Филипп, речь которого проанализирована М. Д. Воейковой, употреблял «до 90 % изолированных прилагательных, в то время как процент сочетаний прилагательного с существительным очень невелик на протяжении всего исследуемого периода от 1;4 до 2;9» [1, с. 251].

воду). В редулирующей конструкции формы винительного падежа женского рода прилагательных отмечены иногда с предлогом или филлером : 2,3 \*А питу гаятью\* (на/о? плиту горячую); 2,7,10 Надевает носки и тапки: \*На паюю насыку\* (на правую ножку).

Встречается и винительный падеж прилагательного мужского рода, тоже в редулирующей конструкции: 2,11,6: \*Дай мне этого манстыка пъястиинавава\* (пластилинового).

Интересен пример употребления местоименного прилагательного *другой* в сочетании с существительным среднего рода: 2,2,30 \*Сятит попить дугая мяся\* (хочет попить другое масло). Внешне это не выглядит как ошибка (в это время гласный О заменялся гласным А, поэтому «другое» могло бы звучать как «другая»). Однако существительные среднего рода в этом возрасте не осознавались (что типично для речи детей, С. Н. Цейтлин называет этот тип ошибки в числе прочих разновидностей словоизменительных инноваций при употреблении имен существительных (см. [4]: только в 2,11,30 в дневнике замечено правильное употребление существительного среднего рода: \*Одно каеъко, а потом дъюгое\* (Одно колечко, а потом другое). До этого возраста фиксируются либо ошибочные употребления, либо внешне правильные, как в приведенном выше примере (совпавшие с нормативным в силу особенностей детского произношения или же в результате имитации).

Примеры с ошибочным редулирующим согласованием вследствие устранения существительных среднего рода нередки: 2,0,15 \*Басюю ябытьку\* (большую яблочку); 2,1,6 \*Самую басюю каитьку\* (самую большую колечку); 2,2,18 \*Дугую симитьку!\* (другую семечку) – требует семечко из яблока – сначала одно, потом другое; 2,4,16 \*Я сатю дугую идаюку (Я хочу другую ведерку); 2,11,1 \*Дай мне дъюгую мясу!\*

При ответе на вопрос, требующий формы творительного падежа, затруднения не возникает – вероятно, вследствие тавтологичности флексий: 2,0,2 – Какой ручкой Лиза ест? – \*Паий\* (правой).

Формы множественного числа прилагательных появляются сразу после 2 лет, однако только в именительном падеже: 2,0,6 \*Тяпии насыки\* (теплые носки); 2,0,8 Увидела игрушечный цветок на кухне: \*Титяк! Агасинисий!\* (цветок! Игрушечный!) – и сразу побежала в комнату посмотреть на цветы в горшках со словами: \*Зиии а акаськи\* (живые на окошке); 2,6,20 \*Дикие писи\* (дикие песни) – так почему-то сказала, когда я поставила диск с «Энигмой». Думаю, что это цитата «из нас» по другому поводу. Несколько раз, улыбаясь, повторила.

В 2,4,20 отмечена форма винительного падежа множественного числа с «редуцированным» окончанием: 2,4,20 \*Я исю маиньки игусат\* (я ишу маленьких лягушат).

Краткая форма прилагательного появляется до 2 лет (\*мала\*), без существительного. После двух лет краткие формы встречаются внутри предложений в формах мужского и женского рода, а также в форме множественного числа.

2,0 ,22 \*Амаи ити капатьки\* (не малы эти тапочки).

2,0,23 \*Аяята мама\* (виновата мама).

2, 1,8 \*Дугой абам нузин\* (другой альбом нужен).

2,11 Играет с шариком. \*Ан не хатит кайбасы, саик. Ан сыт\* (он не хочет колбасы, шарик. Он сыт).

Заметим, что практически все употребленные формы лексикализованы и не имеют противопоставленных полных форм.

Рано появляются прилагательные в составной превосходной степени:

2,1,3 \*Ита самая бася\* – кажется, о рыси.

2,1,6 Собирая пирамидку: \*Самую басюю каитьку\* (самую большую колечку).

Однако записано всего два примера до трех лет, и никаких других форм степеней сравнения нет. Исключение – использование такой формы в цитате (сначала – точной, потом – с перестановкой слов): 2,3,23 Цитирует, моясь в ванночке: \*Патяси майти уси\* (почаще мойте уши) – из И. Токмаковой; 2,6,25 Я пытаюсь прочистить ей уши, Л вспоминает (неточно) строчку стихотворения Токмаковой про гнома: \*Патяси уси майти!\* (почаще уши мойте).

Ребенком употребляются и другие адъективные слова: указательные, относительно-вопросительные, притяжательные и определительные местоимения, а также причастия.

После двух лет частотным в речи Лизы становится слово *какой*, о которой М. Д. Воейкова пишет так: «Конструкция с местоимением *какой/какая* является эмоционально окрашенной разновидностью «демонстративных» конструкций. Для нее характерна особая выделительная интонация» [1, с. 242]. Подобные конструкции являются риторическими восклицаниями или риторическими вопросами, в которых вопросительно-относительное местоимение *какой* стоит в форме именительного падежа (единственного или множественного числа, женского и мужского рода): 2,2,25 \*Какай мисутка сияя!\* (какой мишутка смешной!); 2,3,11 \*Собака какая бася!\* – о пробежавшей мимо овчарке; 2,3,24 Играет с водой: \*Исинок замас... \*Какая/й зи это исинок? Это Изя, не исинок!\* (осьминог замерз. Какой же это осьминог? Это Лиза, не осьминог!); 2,11,19 Бегала на горку и скатывалась с горки, приговаривая: \*Какой атвазный Зюминг!\*

Относительное местоимение *какой* в роли союзного слова употреблено в форме родительного падежа: 2,4,5 \*Дать сяна! Сяна!.. Кази маме, какого сяна\* (скажи маме, какого слона); неопределенные местоимения, образованные от относительного с помощью суффикса -то, встречаются в винительном, дательном, предложном, а также именительном падежах: 2,4,8 Какаму-та зийку надить. (Какому-то зверьку надеть); 2,9,4 \*Давай мамаська сава пагааим. На бумаське какай-та\* (давай немножко слова поговорим. На бумажке какой-то); 2,9,13 \*Ябытьку какою-то дать мне\*; 2,9,21 Часто: \*Дать какава-та звия\* (дать какого-то зверя); 2,11,19 \*Какой-то запайк пиитийся\* (какой-то зоопарк получился).

Часто употребляются и указательные местоимения *такой/такая* в формах именительного (ед. и множ.), родительного (ед.) и творительного (ед. и

множ.): 2,1,11 Часто употребляет слово «такой», склоняя его; 2,2,12 \*Зяк такой\* (звук такой) – при ударе по мячу; 2,3,16 О коробочке от зубной пасты: \*Мазя гаясь да такой масинки...\* (можно гараж для такой машинки); 2,2,1 \*Нить такой патинки па титатка\* (нет такой пластинки про цветочка); 2,2,29 О рыбе (большой по сравнению с другими картинками рядом): \*Иба, иба агамя. ... Газками такими...\* (рыба, рыба огромная... С глазками такими...); 2,9,6 Дедушка и папа пилят. \*Изка матит таким интиисам\* (Лизка смотрит (с) таким интересом). Цитирует кого-то из взрослых – вероятно, меня; 2,11,28 Надели красивое платье. \*Гостю показэм такую пъятицу\* (платьицу). Зафиксирован один случай сочетания слова *такой* с существительным 3 склонения, перекочевавшим в 1-е, с редуцирующим согласованием: 2,4,25 \*Ти пиипутая такую гупатю\* (Ты перепутала такую глупостью=глупость).

Указательные местоимения *этом/ эта* встречаются, кроме именительного, в формах творительного и предложного падежей – без предлогов и с предлогами *на* и *в*: 2,5,11 Выбирает место себе для сна, ходит с подушкой: \*Ми на этой каятке язим\* (мы на этой кровати ляжем); 2,11,1 Слушает ракушку: \*Там мая... В этой якуски мая...\* (там море. В этой ракушке море).

В различных формах используются также притяжательные местоимения *мой и чей*: 2,3,18 Изображает почемучку: \*Это тя насыка? (это чья ложка?); 2,9,6 Нажимает кнопки на Ванином музыкальном руле: \*Катик узи висай... Ан икидайся моей музыки\* (котик уже вышел. Он испугался моей музыки).

Первые причастия (страдательные прошедшего времени, полные и краткие, отмечены рано – в период лексического взрыва: \*акита\* (открыта) 1,8,12, мисия (мытая) 1,8,28; \*чисина\* (чищена) 1,9,5; \*аписяны\* 1,9,18 (описаны).

В 1,11 употребляется причастие \*сямай\* сломанный. В 1,11, 28 о тертом сыре Лиза говорит \*тииний\* – «тёрёный», образуя окказиональную форму причастия. В 2,0,1 это же причастие звучит как \*тякая\* (тёртая) – о морковке.

После 2-х фиксируются краткие формы страдательных причастий – в мужском и женском роде, в роли предиката: 2,0,12 \*Атаина сяттик\* (оторвана хвостик) – неверное согласование. Повторила за мной правильно; 2,0,13 \*Атаян сяттик\* (оторван хвостик) – сказала о той же ящерке в книжке, что и вчера, но уже правильно согласовав; 2,0,22 \*Патиина каятка батикина\* (постелена кровать братикина) – о непостеленной кровати; \*Каява аисаина\* (корова нарисована) – о крышке от воимикса без коровы (помнит, что на самой коробке была корова); 2,7,5 \*Какита купина\* (котлета куплена) – ест котлету, мной изготовленную.

Окказиональная форма краткого страдательного причастия прошедшего времени с сохранением неподвижного ударения зафиксирована в 2,11,21: \*Она ястигну́та\* (растегнута) – о молнии.

Страдательные причастия прошедшего времени употребляются и в полной форме, причем иногда от них образуются слова с приставкой *не*: 2,6,6 У нас

Алешины друзья. Лиза берет расческу и просит меня ее причесать. "А то у нас гости, мальчики..." – \*А ти нипитясаная\* (а ты непричесанная); 2,7,5 \*Саик самайся. Саик саминий\* (шарик сломался. Шарик сломанный). Страдательные причастия прош. вр. встречаются нередко; 2,9,4 Говорит, глядя на фотографию, где мы завтракаем в Праге: \*А та не пустят на катии такой никаймйанай\* (а то не пустят на качели такой некормленной).

Полное страдательное причастие *отрезанные* в форме множественного числа встречается и в позиции к существительному (обратим внимание на то, что здесь употреблено также определительное местоимение *всякие*): 2,7,11 Резала ножницами и рвала бумагу. В заключение сказала: \*Это сакии бумаги, атизинии бумаги и миня... Это сакии бумаги...Это сакии бумаги...Это сакии бумаги...\* (это всякие бумаги, отрезанные бумаги у меня...)

Интересен случай употребления действительного причастия настоящего времени: 2,5,2 \*Китька паюся абия кувик\* (птичка поющая разбила/отбила клювик) – о керамической птичке-окарине с отбитым клювом). «Поющая» – мое слово (я дула птичке в хвост и показывала Лизе, как она поет).

#### **Выводы.**

Таким образом, различные адъективные слова ведут себя в речи ребенка неодинаково. Первыми – в период лексического взрыва (1,8–1,9) – в речи ребенка возникли качественные и притяжательные прилагательные, а также страдательные причастия (обычно в краткой форме). Около двух лет прилагательные употреблялись изолированно, вне словосочетаний, но при этом в нескольких формах: именительном и винительном падежах, женском и мужском роде. У нескольких прилагательных отмечено появление соотносительных форм. Сразу после двух лет появляются качественные конструкции с противопоставленными формами винительного и именительного падежей, а также формы множественного числа в именительном падеже.

Для усвоения грамматического согласования характерна опора на созвучие прилагательного с существительным: созвучные сочетания усваиваются раньше, чем контрастные. Первые случаи склонения прилагательных в речи Лизы – тавтологические и редуцированные – в форме винительного падежа женского рода. Нередки примеры с ошибочным редуцирующим согласованием вследствие устранения существительных среднего рода.

Краткая форма прилагательного появляется до 2 лет и употреблена изолированно. После двух лет краткие формы встречаются внутри предложений в формах мужского и женского рода, а также в форме множественного числа. Все формы лексикализованы и не имеют противопоставленных полных форм.

Ребенком активно употребляются и другие адъективные слова: указательные, относительно-вопросительные, притяжательные и определительные местоимения – в различных падежных формах.

Литература

1. Воейкова, М. Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка / М. Д. Воейкова. – М., 2011.
2. Воейкова М. Д. Семантика и морфология прилагательных на ранних этапах усвоения русского языка ребенком / М. Д. Воейкова // Проблемы онтолингвистики – 2009:

- Материалы международной конференции. – СПб., 2009. – С. 13–16.
3. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – СПб., 2007.
  4. Елисеева, М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы / М. Б. Елисеева. – М., 2014.
  5. Цейтлин, С. Н. Лингвистические этюды / С. Н. Цейтлин. – СПб., 2013

УДК 81'25

*Е. С. Краснопева*

*Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Л. А. Нефедова  
Челябинский государственный университет*

**О ТЕНДЕНЦИЯХ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И НОРМАЛИЗАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ (КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЯЗЫЧНОГО ПЕРЕВОДНОГО ДИСКУРСА)**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ  
«Русскоязычный переводной дискурс: эмпирический и теоретический аспекты изучения»,  
проект № 15-54-00020*

В статье приводится описание результатов исследования глагола речи «сказать» в переводах на русский язык, основанного на корпусных данных. В работе находят воплощение количественный подход, включающий анализ данных сравнительного пользовательского корпуса, а также качественный подход, реализующийся в анализе более 1000 англо-русских би-текстов, отобранных в параллельном корпусе Национального корпуса русского языка. По итогам эксперимента делается вывод о присутствии тенденций нормализации и интерференции в рассматриваемом материале.

Переводоведение, переводной дискурс, переводческая интерференция, нормализация, переводческие универсалии, корпусное переводоведение.

The paper presents a corpus-based case study of the speech verb “skazat” in translations into Russian. The study employs both a quantitative approach, involving analysis of data gathered from a DIY comparable corpus, and a qualitative approach featuring analysis of over a 1000 English-Russian bi-texts drawn from the parallel component of the Russian National Corpus. Based on the results of the study, the author concludes that tendencies of normalisation and interference are both present in the translations under consideration.

Translation studies, translated discourse, interference in translation, normalisation, universals of translation, corpus-based translation studies.

**Введение.**

Универсалии перевода в зарубежном переводоведении определяются как черты, характеризующие переводные и отсутствующие в непереодных текстах. Указанные особенности при этом не являются результатом взаимного влияния языковых систем [7]. Для автора данного понятия, М. Бейкер, универсалии – это также дескриптивные конструкты, рабочие гипотезы, требующие постоянной эмпирической проверки [6]. Если лингвистика универсалии призвана обнаружить черты, свойственные большинству языковых систем, то в качестве объекта изучения переводоведения универсалий, на наш взгляд, предстает переводной дискурс (термин Н. К. Гарбовского) [1], [2].

Первоначальный набор универсалий М. Бейкер – это симплификация (simplification), экспликация (explicitation); нормализация (normalisation/conservatism); языковое выравнивание (leveling out) [6]. Интерференция, в отличие от перечисленных выше тенденций, не имеет четкого общепризнанного ста-

туса универсалии. Переводческую интерференцию стоит отличать от лингвистической, поскольку первая «имеет не языковой характер, а дискурсивный» [2, с. 134]: переводчик находится в определенных рамках, и именно «конкретность и материальность, осязаемость формы оригинального текста по сравнению с абстрактностью системы переводящего языка в сознании переводчика вызывают переводческую интерференцию» [1, с. 16]. Г. Тури заключает рассматриваемое явление в один из законов перевода (Law of Interference), который гласит: при переводе феномены, определяющие организацию текста оригинала, чаще всего переносятся в текст перевода [10, с. 275]. Н. К. Гарбовский называет переводческую интерференцию основной причиной возникновения текстов особого типа, которые можно объединить в «переводной дискурс» [1]. По словам А. Мауранен, интерференцию необходимо рассматривать как универсальную тенденцию высокого уровня абстракции, потенциально реализующуюся при переводе в каждой языковой паре. Указанное положение строится

на гипотезе о том, что, несмотря на взаимное влияние двух конкретных языковых систем, переводы, генерируемые во всех возможных языковых парах, при сравнении с текстами непереводаемыми, все же имеют общие свойства [7].

Соглашаясь с А. Мауранен, переводческую интерференцию-процесс можно охарактеризовать как детерминанту свойств переводного дискурса, существующего в определенном дискурсивном пространстве. Заметим, в качестве детерминант переводного дискурса, т.е. условий, определяющих его свойства, мы рассматриваем особенности мыслительных операций в ходе перевода-процесса, а также прагматическую составляющую прототипической коммуникативной ситуации, в ходе которой порождается переводной дискурс (данная ситуация следует за первичной коммуникативной ситуацией, в рамках которой осуществляется взаимодействие переводчика и автора оригинального сообщения). На наш взгляд, именно благодаря данным детерминантам вне зависимости от характеристик языковой пары во всех переводах проявляются потенциально универсальные характеристики, которые можно наблюдать при сравнении переводных текстов и текстов, изначально написанных на языке перевода.

### Основная часть.

Рассуждая о явлении интерференции, Н. К. Гарбовский приводит следующий пример: «Анализ текстов художественных произведений, созданных на английском языке, показывает, что для сопровождения реплик персонажей в диалогах английская дискурсивная норма отдает явное предпочтение глаголу *to say*... Известно, что русский художественно-литературный дискурс предполагает значительную вариативность в употреблении глаголов речи, сопровождающих и комментирующих реплики персонажей в диалогах художественных произведений ...» [1, с. 16]. Логично предположить, если при анализе би-текстов на предмет особенностей перевода глагола *to say* будет преобладать прием калькирования, то данный факт будет служить подтверждением проявления интерференции. Широкая же вариативность в переводах будет говорить о нормализации: влияние принимающего языка и культуры на переводчика может быть настолько велико, что он будет склонен использовать более употребительные, знакомые русскоязычному читателю конструкции вместо калек с языка оригинала, т. е. в данном примере – использовать больше вариантов глаголов речи.

Нормализация изучается как на примере одноязычных сравнительных корпусов, так и на примере двуязычных параллельных корпусов. Мы предприняли попытку проследить, какая тенденция – интерференция или нормализация – более ярко проявляется в русскоязычном переводном дискурсе на примере употреблений глаголов речи, обратив особое внимание на глагол «сказать». На подготовительном этапе использовались данные пользовательского тестового сравнительного корпуса (ПТСК), свойства первоначальной версии которого описываются в [3]. В дальнейшем корпус был переработан и дополнен компонентом, состоящим из переводов на русский язык, –

современной художественной прозой жанра роман с немецкого, испанского, французского, японского, португальского, чешского и итальянского языков на русский. Таким образом, ПТСК на сегодняшний день состоит из трех подкорпусов: указанного ППТР (переводы с разных языков на русский, 10 произведений, 652 318 словоупотреблений), ППТА (переводы с английского языка, 12 произведений, 721432 словоупотреблений), и ПНТ (непереводаемые тексты, 10 произведений, 864958 словоупотреблений).

Взяв за основу предположение Н. К. Гарбовского о большей вариативности в употреблении глаголов речи в аутентичных текстах на русском языке, мы проанализировали частотные списки лексических единиц, полученные по методу П. Рейсона и Р. Гарсайда [9]. При сравнении списков ПНТ/ППТА, а также ПНТ/ППТР ясно, что «сказать» преобладает в подкорпусах переводов. Данный факт потенциально может служить показателем интерференции в переводе, на которую указывает Н. К. Гарбовский.

Причиной появления рассматриваемого глагола речи в переводе может быть не только калькирование английского *to say*: это может быть как нормализация, так и индивидуальное предпочтение переводчика. Мы обратились к компоненту корпуса параллельных текстов Национального корпуса русского языка [4] (КоПарТ НКРЯ) (11 произведений современной художественной прозы жанра роман, переводы с английского языка на русский, 1770365 словоупотреблений) для проведения качественного анализа.

На первом этапе работы используем сравнительно-сопоставительный анализ би-текстов отобранного компонента КоПарТа по запросу «сказать», чтобы определить, всегда ли использование настоящего глагола является результатом интерференции. Всего по указанному запросу найдено 3586 вхождений, из них проанализировано 50 случайных в каждом из произведений указанного компонента корпуса. Из рассмотренных 550 примеров в 361 (66 %) наличие в тексте оригинала глагола *to say* подталкивает переводчика на использование глагола «сказать». Таким образом, исходя из первоначального набора данных, предположим, что интерференция в рассмотренных переводах присутствует.

На втором этапе анализа мы обратились к материалу КоПарТа, чтобы выяснить, какие варианты переводчик чаще использует при переводе глагола *to say*, и всегда ли интерференция является движущей силой в его действиях. В 11 отобранных документах найдено 6961 вхождение по запросу “say” (осуществлялся поиск всех форм слова *say*, *says*, *saying* и *said*). Отсмотрено 660 случайных контекстов конкордансов каждого из произведений обозначенного компонента КоПарТа. На рисунке графически изображено соотношение количества использованных в би-текстах вариантов перевода.

Исходя из количественных данных, в рассматриваемой выборке форма текста оригинала не является ключевым фактором, определяющим форму переводного текста. Только в одном из переводов формы «сказать» преобладают. В 10 остальных текстах интерференция проявляется не так сильно по сравне-

нию с влиянием норм дискурсивного пространства принимающей культуры.



Рисунок. Соотношение количества употреблений вариантов перевода в параллельных конкордансах КоПарТа по запросу "say"<sup>1</sup>

Например, в переводе А. Ставиской произведения «Липовый лифт» Лемони Сникет, обозначенном на диаграмме номером 5, в 60 проанализированных би-текстах вариант «сказать» используется 19 раз (32 %), а иные варианты перевода – 41 раз (68 %) (среди них: импликация (13); буркнуть (1); вздохнуть (1); воскликнуть (2); восхищаться (1); выпалить (1); добавить (1); думать вслух (1); крикнуть (1); ответить (5); подхватить (1); поспешить заверить (1); пробормотать (1); произнести (3); признать (1); признаться (1); раздаться (о голосе) (1); спросить (1); связвить (1); ухмыльнуться (1); часть устойчивого словосочетания (1) (say good afternoon – пожелать доброго дня)).

Приведем ряд проанализированных би-текстов. Нормализация в противовес интерференции проявляется в отказе переводчиком от использования формально совпадающей конструкции с глаголом «сказать» в пользу иной конструкции. В Примере 1 из более широкого контекста переводчик восстанавливает дополнительное значение глагола речи, тем самым конкретизирует значение глагола и добавляет дополнительное значение, ясное ему как реципиенту в первичной коммуникативной ситуации.

Пример 1. Not many children could [say] they remembered the day they met their father, but Vittoria Vetra could. She was eight years old, living where she always had, ORFANOTROFIO DI SIENA, a Catholic orphanage near Florence, deserted by parents she never knew. (D. Brown. Angels and Demons (2000), НКРЯ) [4]. / Мало кто из детей может [похвастать] тем, что точно помнит день, когда впервые увидел своего отца. Виттория Ветра была именно таким исключением из общего правила. Ей было восемь лет. Брошенная родителями, которых она не знала, девочка жила в «Орфанотрофио ди Сьена» – католическом сирот-

ском приюте близ Флоренции (Д. Браун. Ангелы и демоны (Г. Косов, 2004), НКРЯ) [4].

Часто используются глаголы «спросить», «ответить», «начать», «закончить»: осуществляется экспликация структуры диалога. В большинстве рассмотренных контекстов восстановление значения глагола речи из окружающего контекста под влиянием дискурсивных норм принимающего языка является проявлением тенденции экспликации. Текст становится более прозрачным и ясным для читателя.

Пример 2. He gazed absently through the bay window. ... As an odd combination of fear and exhilaration settled over him, Langdon knew he had no choice. "You win," he [said]. "Tell me where to meet the plane." (D. Brown. Angels and Demons (2000), НКРЯ) [4]. / Он рассеянно посмотрел в окно. ... Лэнгдона охватило странное смешанное чувство безоглядного восторга и гнетущего ужаса, и он понял, что выбора у него нет. – Ваша взяла, – [сдался] он. – Объясните, как мне найти ваш самолет (Д. Браун. Ангелы и демоны (Г. Косов, 2004), НКРЯ) [4].

Влияние принимающего дискурсивного пространства может наблюдаться как в применении более узких выражений, так и в опущении глагола речи в тех ситуациях, в которых переводчику как носителю языка его употребление кажется избыточным. В противовес тенденции интерференции мы обнаруживаем использование импликации, т.е. опущения глагола речи, компенсируемое свойствами узкого контекста, в особенности при оформлении диалогической речи. Наблюдается и импликация иного рода: переводчик трансформирует высказывание, содержащее глагол to say, в выражение, где описание действия отсутствует, перевод осуществляется с опорой на широкий контекст.

Пример 3. She had to flee. If she confronted him with the truth...he would find some way to explain it, to convince her that he didn't really believe [what he'd said], that he did really love her. (M. Lee. Fugitive Bride (1998), НКРЯ) [4]. / Она должна бежать. Если она скажет ему правду о подслушанном разговоре, Джерард найдет способ все объяснить. Убедит ее, что не имел в виду их [отношения], что на самом деле любит ее (М. Ли. В любви все средства хороши (М. Авдокушина, 2000), НКРЯ) [4].

В некоторых случаях вербализуются не присутствующие в оригинале паразыковые элементы. По словам К. Норд, выбор конструкций, с помощью которых автор литературного произведения описывает паравербальное поведение героев в данной коммуникативной ситуации, всегда неслучаен [8, с. 107–108]. В реальной коммуникативной ситуации участникам общения нет необходимости находить форму для названия паразыковых средств, используемых в общении (темп речи, тембр, артикуляция и пр.). Именно поэтому все используемые средства для их вербализации – продукт воображения автора. Переводчик в первичной коммуникативной ситуации старается интерпретировать внутренний коммуникативный акт (термин К. Норд), описываемый в литературном произведении с учетом цели общения во внешней коммуникативной ситуации. При этом на него воздействуют все детерминанты свойств пере-

<sup>1</sup> Примечание: Индексы на горизонтальной шкале диаграммы условно обозначают произведения, отобранные в КоПарТе для анализа. Значения на вертикальной шкале (от 0 до 100 %), а также на полях диаграммы в процентах обозначают долю встретившихся вариантов перевода глагола to say («сказать» или иных вариантов) в 60 проанализированных би-текстах каждого произведения.

водного дискурса. В результате в прототипической коммуникативной ситуации переводчик передает параязыковые средства в той форме, в которой они отразились в его воображении (ср. замена to say на «пробормотать», «выпалить», «воскликнуть», «прошептать», «прошептать», «прорычать», и др.).

Уместно в этой связи привести слова Я. И. Рецкера: «Сопоставление переводов с любого из западноевропейских языков на русский показывает, что ... вместо стилистически нейтральных слов подлинника в переводе появляются экспрессивно окрашенные русские слова. Наряду с более ярко выраженной экспрессивностью русская лексика отличается большей конкретностью...» [5, с. 133], далее исследователь приводит цитату из работы В. Г. Гака: «Выбор выразительного слова объясняется нередко выразительностью соседнего слова или более широкого контекста. В русском языке экспрессивно-стилистическое согласование – один из законов словоупотребления» [Цит по: 5, с. 133]. Данное явление Я. И. Рецкер именует экспрессивной конкретизацией, в рассматриваемом нами контексте данное явление будет иллюстрировать тенденцию нормализации.

### Выводы.

На наш взгляд, представленные данные являются ярким примером того, что рассматриваемые универсальные тенденции, нормализация и интерференция, сосуществуя, создают облик переводного дискурса. Несмотря на то, что переводчик склоняется к использованию разнообразных конструкций при переводе глагола to say, треть вариантов приходится на глагол «сказать». Анализ би-текстов по запросу “say” показывает, что влияние узкого контекста зачастую слабее влияния контекста широкого, проявляется нормализационная тенденция. Изучение конкордансов по запросу «сказать» позволяет рассуждать о присутствии интерференции в переводном дискурсе: рассматриваемый глагол все же в большинстве случаев используется переводчиком под влиянием узкого контекста. Обратим внимание на обнаруженные тенденции, однако не будем забывать, что свойства отдельной выборки не всегда отражают свойства генеральной совокупности, т. е. русскоязычного переводного дискурса в целом.

В заключение отметим, что обращение к корпусной методологии в переводоведении объясняется желанием исследователей иметь объективное подтверждение выдвигаемых гипотез, таких как, напри-

мер, гипотезы о потенциально универсальных свойствах переводов. Введение в терминологический аппарат переводоведения понятия «переводной дискурс» переводит исследования универсальных свойств переводов в когнитивно-дискурсивную парадигму, обозначая обусловленность потенциально универсальных свойств перевода параметрами прохождения перевода-процесса – от характеристик операций, проходящих в «черном ящике», до объективно наблюдаемых характеристик коммуникативной ситуации, в которой принимает участие переводчик.

### Литература

1. *Гарбовский, Н. К.* Перевод и «переводной дискурс» / Н. К. Гарбовский // Вестник Московского университета. Сер. 22: Теория перевода. – 2011. – №4. – С. 3–19.
2. *Гарбовский, Н. К.* Русский переводной дискурс: миф или реальность / Н. К. Гарбовский // Русский язык и культура в зеркале перевода: Материалы III Международной научно-практической конференции «Язык и культура в зеркале перевода» 25–29 апреля 2012 г. – 2012. – С. 130–136.
3. *Краснопеева, Е. С.* Характеристика особенностей русскоязычного переводного дискурса с позиций корпусного переводоведения / Е. С. Краснопеева // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – № 3. – В печати.
4. НКРЯ: Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/>
5. *Рецкер, Я. И.* Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Я. И. Рецкер; дополнения и комментарии Д. И. Ермоловича. – М., 2007.
6. *Baker, M.* Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications / M. Baker // Text and Technology: In honour of John Sinclair. – Not in series, 64. – Amsterdam : J. Benjamins, 1993. – P. 232–250.
7. *Mauranen, A.* Corpora, universals and interference / A. Mauranen // Translation universals : Do they exist? – Amsterdam : J. Benjamins, 2004. – P. 15–33.
8. *Nord, C.* Alice Abroad. Dealing with descriptions of paralinguage in literary translation / C. Nord // Nonverbal Communication and Translation: New Perspectives and Challenges in Literature, Interpretation and the Media / ed. F. Poyatos. – John Benjamins Publishing, 1997. – P. 107–129.
9. *Rayson, P.* Comparing Corpora using Frequency Profiling / P. Rayson, R. Garside // Proceedings of the workshop on Comparing Corpora, 2010. – Association for Computational Linguistics, 2010. – P. 1–6.
10. *Toury, G.* Descriptive Translation Studies – and beyond / G. Toury. – Amsterdam ; N.Y., 1995.

СЕМИОТИЧЕСКИЙ ДЕТЕКТИВНЫЙ ДИСКУРС  
РОМАНА Н. Д. АХШАРУМОВА «КОНЦЫ В ВОДУ»

*Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ  
(проект 15.04.00491 «Неисследованные «имена» в русском литературном процессе  
второй половины XIX века: Н. Д. Ахшарумов как прозаик и литературный критик»)*

В настоящей статье проанализирован семиотический детективный дискурс романа Н. Д. Ахшарумова «Концы в воду» с подробным анализом семиотики поведения персонажей романа.

Детективный дискурс, паратекст, жанр триллера, семиотическая система, номинации, дескрипции.

In this paper we analyze the semiotic detective discourse of N.D. Akhsharumov's novel "Ends into the water" with a detailed analysis of the semiotics of the behavior of the characters of the novel.

Detective discourse, paratext, thriller, semiotic system, category, descriptions.

**Введение.**

С точки зрения классического литературоведения, Николай Дмитриевич Ахшарумов (1820–1893), литературный критик, писатель, современник великих имен, – фигура «фоновая», «вторичная». Данная характеристика обосновывается следующими параметрами:

- 1) «подражательностью» (прежде всего – Ф. М. Достоевскому);
- 2) «неглубокой психологической проработкой характеров персонажей»;
- 3) «надуманным сюжетом»;
- 4) беллетристической «плодовитостью» на потребу дня;
- 5) наконец, «небольшим талантом и умеренно-либеральным складом». Такие характеристики повторяются во всех биографических словарях [8].

Однако, параллельно с подобными оценками отмечается, что Н. Д. Ахшарумова ценили такие взыскательные люди, как М. Е. Салтыков-Щедрин, Л. Н. Толстой. С Ф. М. Достоевским Ахшарумов был хорошо знаком: широко известный уже к тому времени Достоевский и беллетрист Ахшарумов взаимно симпатизировали друг другу. В предыдущей статье мы уже рассматривали языковую личность Н. Д. Ахшарумова с лингвoseмиотических позиций [21] и отмечали, что разноплановость его творчества достаточно велика. Среди прочих жанров особое место занимают в творчестве автора так называемые детективные романы. Обратимся к одному из таких романов и проведем семиотический анализ поведения его персонажей.

Цель данной статьи заключается в анализе семиотического детективного дискурса романа. Подробно рассмотрено знаковое поведение персонажей данного романа с учетом выявления определяющих семиотической значимости: паратекста романа, его названия, «говорящих» фамилий персонажей, семиотической системы номинаций и дескрипций персонажей, концептуального дискурса романа.

**Основная часть.**

По глубокому анализу истории детектива, представленному в работе Н. Вольского и П. Моисеева «Русские предшественники Эдгара По», можно сделать вывод о том, что «русские писатели постепенно продвигались к открытию формулы детективного жанра и остановились, подойдя к этому открытию вплотную» [12, с. 8]. Речь прежде всего идет о Загоскине, Баратынском, Чулкове, создавшим, по мнению авторов работы, отечественные «протодетективы» и «эмбриональные детективы» [12]. Н. Д. Ахшарумов не упоминается в исследовательских работах, несмотря на достаточное количество опубликованных им произведений в контексте детективного жанра к середине XIX века. О детективах написано много в разных ракурсах и аспектах. Для того, чтобы изучить историю развития интереса к этому жанру, достаточно обратиться к работам, в которых с большей или меньшей подробностью рассмотрены пути развития жанра на протяжении XIX–XX–XXI веков. В частности, речь идет о работе Н. Ю. Георгиновой [14]. За последние годы защищен ряд кандидатских диссертаций, посвященных детективу, в которых предметом исследования выступает и *паратекст* детективного произведения [11]; и *концептуальная система* детектива [10]; и *дискурсивное пространство* детектива [16]; и *прецедентные феномены* детектива [17]; и проблематика *конспирологического* детектива [2]; и *структурно-семантическая основа* детектива [31]. Особое место занимают исследования, посвященные *рецепции сюжетов* детективных романов и их модификаций, в частности, работа Л. П. Дмитриевой [15], работа Н. В. Киреевой [20], работа И. А. Матвеевко [23]. Заслуживают внимания и статьи Т. И. Семеновой, посвященные проблематике *семиотического* детектива [28], работы О. В. Федунинной [30] и Щеглова Ю. К. [34]. Особое внимание уделим работам, рассматривающим жанр детектива в соотношении как с жанром *социально-криминального* романа [32], так и с жанром триллера [26]. Естественно, возникает вопрос, к какому жанру

относится роман «Концы в воду», стоящий, образно говоря, на детективной «передовой» в середине XIX века? Мы не можем полностью согласиться с точкой зрения исследователя И. А. Матвеевко, считающей, что роман «Концы в воду» написан в строгом соответствии с жанровым каноном социально-криминального романа, в первую очередь английского, как представляется данному автору [23, с. 250]. Объясняется наше расхождение в трактовке романа Ахшарумова следующим образом: в произведении, наряду с использованием характерных приемов, портретирующих жанр *социально-криминального* романа (наличие готических компонентов, позволяющих использовать две референтных реальности – естественную и фантастическую; наличие силы Рока, преследующей персонажей; урбанизм; наличие не одного преступления; представление порока и добродетели в крайних своих проявлениях, когда герой-благодетель одновременно является и жертвой; наличие интереса к духовному миру человека и т. д.), Ахшарумов использует характерные для *триллера* семиотические приемы подачи материала (убийства происходят по ходу повествования; повествование ведется от лица жертвы и от лица преступника; постоянно актуализируется чувство тревожного ожидания, страха у читателя; представлены образные парадигмы, связанные с оружием, несущим смерть; хэппи-энда не случается, а развязка весьма пессимистична; действие движется вперед, к катастрофе) [27]. Нельзя назвать данный роман и *классическим* детективом, поскольку такой детектив выстраивается совершенно по-иным законам: в детективе убийство уже совершено, а далее проводится его расследование; повествование ведется от лица сыщика; дискурс преступника вначале, до разоблачения, скрыт от читателя и наполнен ложью; загадка не играет решающей роли в сюжете; действие в романе движется назад, к разгадке и т. д.

Таким образом, перед нами встает вопрос, выражаясь современным научным языком филологии, что есть роман «Концы в воду»: детективный роман или роман с детективным сюжетом; социально-криминальный роман или роман-триллер, написанный в контексте детективного дискурса? При любой его характеристике необходимо начинать с понимания такой центральной литературоведческой категории как *жанр*, содержание которой особо наполнялось в начале-середине XIX века. Исследователь Н. Л. Зелянская, ссылаясь на авторитетные источники (В. Жирмунский, Ю. Тынянов, О. Фрейденберг), отмечает, что в XIX веке жанры перестали восприниматься в качестве нормы, абсолютно предопределенной любому индивидуальному творческому акту [18]. А. Г. Адамов в известной работе «Разговор на берегу» пишет, что родоначальники и классики жанра были весьма строги в своих требованиях и пристрастиях: жизненным материалом детективного романа должно было быть далеко не всякое сложное, запутанное преступление [1]. Со временем эти строгие каноны перестали существовать, осталась лишь некоторая сюжетная основа и наличие антагонистических персонажей в лице Сыщика – Преступника и Жертвы. Однако, первыми теоретиками детектива

как особого жанра становятся именно писатели, хотя традиционно считается, что в XIX столетии русская литература не имела собственных образцов детективного жанра [19, с. 7], [33]. В XXI веке современные исследователи, возвращаясь к наполнению понятия «детективного жанра», считают, что в основе детектива лежит повторяющаяся сюжетная модель, называемая разными исследователями формулой, предметно-референтной ситуацией или сценарным контуром J. G. Cawelty (1976), У. Эко (2005), И. А. Дудина (2008), Т. Г. Ватолина (2011). В диссертационной работе Г. А. Завьяловой отмечается, что элементы модели предметно-референтной ситуации в целом совпадают с законами детективного жанра [16, с. 9–10]. Кроме этого, автор работы показывает разницу между понятиями «детективный жанр» и «детективный дискурс, разделяемому нами: «Детективный жанр представляет собой устойчивую художественную форму, обладающую определенными композиционными, стилистическими и тематическими характеристиками, тогда как детективный дискурс – это коммуникативное взаимодействие автора и читателя, процесс порождения и восприятия детективного текста, целью которого является привлечение читателя и вовлечение его в процесс расследования» [17, с. 10]. Формульная фраза Ахшарумова, обращенная к характеристике героев романа Ф. М. Достоевского, – «наказание героя начинается еще раньше, чем преступление совершено, и ... муки нравственной пытки во сто крат сильнее всякой каторги и казни» [5] – больше, чем какая-либо другая его мысль, отражает истинное состояние дел романа «Концы в воду», психологически выстроенного на основе этой сентенции. Рассмотрим непосредственно семиотическую составляющую данного романа.

1. *Паратекст романа «Концы в воду»*. Начиная с названия романа, отметим, что выражение «концы в воду» получило от казни – с камнем да и в воду и связано с именем российского царя Иоанна IV, во времена которого – по новгородским летописям – бросали виновных в реку с камнем на шею. Фразеологический словарь показывает, что данное выражение переводится как «Дело сделано; никаких следов преступления или проступка. Имеется в виду сокрытие свидетельств, уничтожение улик какого-л. предосудительного или преступного дела (Р), совершенного каким-л. лицом или группой лиц (Х), а также избежание наказания за содеянное. Говорится с неодобрением. неформ. ♦ [Р произошло <Х сделал Р>] – и концы в воду. неизм. В роли самост. <оательно-го> высказ. <ывания> или его частей. Порядок слов-компонентов фиксир.» [22]. Как видим, заглавие романа – это важнейший компонент паратекста, позволяющий читателю судить о том, что речь пойдет о каком-то скрытом преступлении. Лингвист Т. В. Шмелева характеризует паратекст как прежде всего соотносимый с авторским началом текста, в котором сосредоточен комплекс авторских рефлексий и оценок, в том числе и самооценок. Презентация автора – первоэлемент авторского начала, она может войти и в текст, но чаще оказывается в паратексте [33, с. 146]. Уточнение в названии романа – «роман о необычных людях» – также ориентирует читателя на чтение, за-

цепляющее словом «необычный» – не такой, как все, что-то непривычное. Имя автора – Николая Дмитриевича Ахшарумова (еще один компонент паратекста), вероятно, достаточно много говорило читателю XIX века, поскольку данный роман был опубликован в 1872 году в «Отечественных записках» (№10–12). К этому времени Н. Д. Ахшарумов написал уже ряд приключенческих романов и повестей, среди которых числились «Двойник» (1850), «Игрок» (1858), «Чужое имя» (1861), «Мудреное дело» (1864), «Мандарин» (1870) и др. Исследователь Т. В. Шмелева относит к паратексту и приписки, обозначаемые, как и в эпистолярной словесности, латинскими буквами PS – общеизвестное сокращение от *Postscriptum* 'после написанное'. В них автор излагает сведения, ставшие известными после создания текста, как бы включая читателя в процесс этого создания, параллельный информационному процессу [33, с. 147]. В нашем случае именно так и вводится автором романа дополнительная информация о будущей судьбе одного из преступников, оставшихся в живых. Семиотика названия получает последовательное выражение в тексте романа на протяжении всего содержания. Несмотря на то, что средством убийства является яд, а не утопление жертвы, тема воды так или иначе лексически повторяется в тексте романа от завязки до развязки. Например: на с. 17 спутница в купе говорит Черезову: «Знаете эту французскую драму, где королева со своими сестрами кутят по ночам в какой-то башне, а к утру, чтобы отделаться от нескромных любовников, *топят* [здесь и далее – курсив наш. – С. Л.] их...? Так вот, если бы можно и с вами так...» [4, с. 17–18. Далее цитируется по данному изданию с указанием страницы – С.Л.]; на с. 31 – в словах Черезова: «Идеал Павла Ивановича был ею найден и воплощен очень удачно в образе той милой барыни, охотницы до хороших сигар, которая так простодушно жалела, что не может остаться со мною, потому что меня нельзя *утопить* поутру. Откровенно и вместе с тем осторожно, что свидетельствует о некоторой привычке *прятать концы*»; на с. 64 – в письме адвоката Z\*\* - Черезову: «*Концы*, если они и были с его стороны, *припрятаны* так искусно, что даже тени от них не видать»; на с. 111 – Юлия говорит о Бодягине: «Ему хотелось бы стать для меня чем-то вроде султана, то есть иметь возможность меня задавить или *утопить* из-за малейшего подозрения»; на с.116, с.118 – Бодягин говорит Юлии: «Юша, – сказал он однажды, – мне сдается, что мы с тобой *воду* толчем»; «Надо иметь *рыбью* кровь, чтобы ждать, как мы ждем, без срока и сами не зная чего!...»; на с. 120 – в диалоге Юлии с Бодягиным: «– Как что, Поль? Это то же, как если бы ты ее *утопил* или зарезал. <...> – С чего мне ее *топить*, если бы она сама не хватала меня за горло? И разве она не *топит* нас? Не отнимает у нас нашего счастья?..»; на с. 181 – странное забытье Юлии в вагоне: «Вон тянутся проволоки, но это уже не проволоки, а *снасти* какого-то *корабля-парохода*...Вон *мачта* и *парус* – нет, это не *парус*, а белое облако дыма от паровой трубы – и так без конца»; на с. 191 – мысли Черезова после встречи с Юлией: «О, дорого бы я дал, чтобы узнать истину. Да как узнать ее теперь, когда все это

*кануло в воду?!*»; на с. 313 – последнее упоминание о воде, слова Юлии о Черезове: «Вот и все... Человек словно *в воду канул*, исчез, не простясь, не сказав ни слова на расставанье!..» С одной стороны, используется лексический повтор «топить», «утопить», «топит» в значении причинения насильственной смерти кому-либо; используются ассоциации, связанные с темой воды: «рыбья кровь», «снасти корабля-парохода», «мачта и парус». Разные персонажи произносят эти знаковые слова, получающие особую значимость в контексте совершаемых в романе событий. С другой стороны, и в речи персонажей несколько раз звучит фразеологизм с предикатом «канул», актантом «концы»: «прятать концы», «концы припрятаны», «кануло в воду», «в воду канул». Значение данного выражения общеизвестно: «прятать концы» – редуцированный вариант от: прятать концы в воду. Спрятать концы в воду. Разг. Экспрес. Избавляться от улик совершенного преступления, проступка, уничтожая их следы). Или: «Прятать концы – то же, что хоронить концы» [27]. Любопытны и названия трех основных частей романа: «Кузина Оля» – «Жюли» – «Каменный гость». Название первой части перекликается с первой конструкцией романа: «В начале осени я ехал к кузине Ольге в R\*\* через Москву и занял место в простом вагоне 2-ого класса» (с. 3). Рассмотренные нами номинации паратекста непосредственно связаны с номинациями персонажей, прежде всего, с их «говорящими» фамилиями.

2. **Говорящие фамилии персонажей.** Семиотическое наполнение двух базовых фамилий в определенной степени скрыто под маской просто названия, хотя, при внимательном прочтении романа, понимаем, что фамилии даны главным персонажам с долей определенной знаковости, суть которой постепенно раскрывается в процессе чтения. Остановимся на двух фамилиях: преступника и жертвы, *Бодягина* и *Черезова*. Толковый словарь русского языка показывает: «Бодяга – пустое дело, ненужная или даже вредная деятельность, лишняя суета, иногда в смысле скандал, заваруха» [25]. По большому счету, вся история началась с персонажа Бодягина, увлекшего Ольгу, вышедшую за него замуж, и разочаровавшегося в ней; увлекшего Юлию Штевич и заставившего ее совершить преступление, и, в конечном итоге, убивающего Черезова. Вредная деятельность, ненужная заваруха, организованная Бодягиным, цинично приводит к смерти ни в чем не повинных людей и психологически губит третьего. Второй персонаж, Сергей Михайлович Черезов, несомненно, также получает «говорящую» фамилию, знаковость которой также раскрывается в тексте. Прозвище и фамилия «Черезов» документированы, начиная с середины XVI в.: Дмитрий Иванович Через Пешков-Сабуров – Каур Черезов, губной староста, 1584 г., Рязань. Через со временем получил фамилию Черезов [29]. Обратимся к анализу происхождения и значения данной фамилии: «Черезом называли поясок кошель. Нарекая младенца Черезом, родичи верили, что обманывают «злые силы», которые подумают, что «нет в доме никакого ребенка», просто еще один поясок появился. Кроме того, предполагалось, что

ребенок, именованный названием кошель, никогда не будет испытывать нужду». Черезы – старославянское «большие весы». Фамилией Черезов могли называть торговца или просто богатого человека. В романе Ахшарумова Черезов – агент торговой компании, к концу романа, действительно, становится обеспеченным человеком, его предназначение, если учесть ссылки на специфику социально-криминального романа, – спасти, предостеречь светлых людей, разоблачить темные силы, разумно взвесив ситуацию, рассудить других действующих лиц. Читатель, действительно, верит в счастливый конец, пока не понимает, что слаб оказался агент торговой компании (звучит совершенно современно!) перед роковыми гендерными страстями. Вкрапление компонентов жанра триллера делает свое дело: нагнетение страха казни в конечном итоге порождает эту казнь. Фамилии главных героинь романа вторичны, поскольку не они определяют ход событий: обе женщины выходят замуж за Бодягина, следовательно, становятся Бодягинными, затянутыми в скандал, страшную заваруху, заканчивающуюся двойной смертью. Есть в романе и другие действующие лица, значение которых для повествования, вероятно, не менее важно. Прежде всего, это адвокат Z\*\*, ведущий судебное расследование по факту убийства кузины Ольги. В детективном романе обязательно должен быть представлен тот, кто официально ведет следствие при расследовании преступления, на эту роль не может претендовать Черезов, не обладающий официальным статусом и не работающий постоянно над раскрытием совершенного преступления. Отсутствие полной фамилии, обозначение человека одной буквой характерно для произведений художественной литературы XIX века, однако, вероятно, выбор подобной номинации несет на себе разную смысловую нагрузку. В контексте данного романа адвокат Z\*\*, хорошо знакомый Черезову, не оправдывает его надежд, уверяя, что дело упущено и «концы <...> припрятаны так искусно» [с. 64], что «... нравственные мотивы – вещь очень скользкая, и единственный вес, который мы вправе придать им, есть вес отрицательный. Если их нет, то это, естественно, заставляет нас усомниться в виновности» [с.63]. Именно Черезов, раздраженный и расстроенный из-за нулевого результата расследования, позволяя себе номинировать Z\*\* образными дескрипциями, приобретающими знаковый контекст: «проклятый фигляр», «кондотьерри ораторских распрей», «профессор судебной гимнастики» [с. 68]. В результате оказывается, что расследовать совершившееся преступление и некому, кроме самого Черезова, тем более, что неотвратимая судьба снова сводит Черезова с семьей Бодягинных через определенное количество времени.

3. *Семиотическая система номинаций и дескрипций персонажей романа.* Исследователь Т. Г. Бянкина, оценивая концептуальные персонажи детективного дискурса, отмечает, что двумя главными из них являются Детектив и Убийца [9]. Обращаясь к рассматриваемому нами роману, видим, что главные персонажи детективного дискурса Ахшарумова – две Жертвы (одна из них в определенном смысле играет

роль Детектива) и два Убийцы. В разных частях романа функции персонажей несколько меняются, приобретая новую знаковость в поведении. Детектив-будущая Жертва (что совершенно не типично для классических детективов), действительно, сначала направляет все свои внутренние силы на поиск Истины, ключевого концепта детективного дискурса, однако в будущем вступает в близкую связь с Преступником и погибает сам. Следовательно, можно сделать вывод о том, что перед нами не детективный роман в строгом его понимании, а самый настоящий триллер, недаром Ахшарумова назвали родоначальником русского триллера. Исследователь жанра детектива Н. Вольский отмечает, что в детективе убийство было, в триллере еще будет; в детективе повествование ведется от имени сыщика, в триллере – от лица жертвы или преступника [13]. В романе Ахшарумова повествование параллельно ведется об одних и тех же событиях и от лица жертвы, и от лица преступника. Роман «Концы в воду» ведется от имени двух повествователей, один из которых – преступник (от лица второго преступника повествования нет), другой – одновременно и «сыщик» не в профессиональном смысле слова, скорее, расследователь и жертва. Он становится жертвой от нападения второго преступника, не ведущего повествование. Первый преступник уничтожает другую жертву, также не ведущую повествование. Автор «появляется» лишь в послесловии, кратко характеризуя дальнейшую судьбу оставшегося в живых первого преступника. Следовательно, перед нами *четыре главных действующих персонажа*, остальные в контексте детективного повествования остаются второстепенными, вспомогательными: два преступника (мужчина и женщина) и две жертвы (мужчина и женщина). Гендерный аспект заявлен очень ярко и характеризует специфику семиотики поведения героев. На основе гендерных различий роман и построен. В детективном дискурсе гендерный аспект в какой-то степени семиотически закреплен: мужские и женские стереотипы повторяются [6]. В завязке, кульминации и развязке эта знаковость выполняет ключевую роль. Между двумя жертвами существуют родственные и теплые отношения, что и заставляет мужчину начать расследование из-за насильственной гибели женщины. Между двумя преступниками существуют сначала просто близкие, интимные отношения, затем они вступают в брак и совместно решают вопрос об уничтожении жертвы-женщины. Позднее между первым преступником – женщиной и женщиной – жертвой также устанавливаются близкие интимные отношения, что и приводит, в конечном итоге, к уничтожению мужчины-жертвы вторым мужчиной-преступником. Подобная схематичность представляет собой лишь костяк повествования, ту сюжетную канву, на основе которой разворачивается действие романа, однако в самом повествовании не столь очевидна заданная схематичность, характерная для детективного жанра. Наличие разветвленных номинаций и дескрипций, характеризующих четырех основных персонажей романа, позволяет сделать вывод о том, что авторский замысел семиотически воплощается постепенно, готова и описывая первой, а за-

тем и второе преступления. Обратимся к данным номинациям. Сложность заключается в том, что характеристика персонажей осуществляется не от лица автора-повествователя, а перекрестно, от лица самих же персонажей: каждый из них характеризует остальных, иногда описывая одни и те же ситуации, наблюдаемые с разных сторон.

Персонаж 1: повествователь (я) некоторых частей романа – Сергей Михайлович Черезов:

а) холостяк – любитель чистоты и комфорта, кузен Ольги Бодягиной, 35 лет, любитель цыганской жизни; агент торговой компании, мизерное жалование (в начале романа) и выигранные деньги за грамотно проведенный процесс, работа агента оставлена: обеспечен (в конце романа) – (повествователь о себе самом);

б) «загорелое лицо, серьезный взор, борода, костюм – похож на иностранца, услужливый милый попутчик – служил за границей – смуглый, с серьезным лицом и с умными выразительными глазами» (характеристика 1 со слов Юлии);

в) «старый портрет какого-то итальянца или испанца – борода клином – друг Ольги – «Каменный гость» как предвестник близкой расплаты – инквизитор – Мститель – добрый, прямой человек – деликатный человек, справедливый и честный – родственник Поля по первой жене – рыцарь – молодой человек, прекрасный, как день» (характеристика 2 со слов Юлии);

г) «книжник – «джентельмен» – барская спесь» (характеристика со слов Бодягина);

д) несчастный барин (характеристика со слов слуги Черезова).

Персонаж 2: повествователь (я) некоторых частей романа героиня – Юлия Николаевна Штевич-Бодягина:

а) «незнакомка в купе – лицо под вуалью – красота затаенной страсти – бесцельный взгляд – пристальный – чутко настороженный навстречу чему-то незримому – одинокая спутница» (характеристика 1 со слов Черезова);

б) «25 лет – очень практичная» (характеристика Юлии со слов кухни Ольги);

в) «оригинальная – странная – почти романтическая – орловская родственница, стремящаяся к кухне посплетничать» (характеристика 2 со слов Черезова);

г) «любительница хороших сигар – здоровая статная молодая женщина – черное шелковое платье – руки и уши маленькие – русые с золотистым отсветом волосы – светло-карие глаза – блондинка – нежный голос – походка плавная» (характеристика 3 со слов Черезова);

д) «Ю.Ш.» – баронесса Фогель – Марья Ефстафьевна – замужняя дочь Толбухиной Ирины Матвеевны – Софья Черезова – Жюли – Юлия Николаевна – Юлия Штевич – Юлия Бодягина – светлые волосы и глаза – роскошный стан – страстный подъем плечей – затаенная нега телодвижений – грудь, руки, плечи Юноны – царица – бесовская прелесть» (характеристика 4 со слов Черезова);

ж) «Юша – Юшка – такая злючка – такая ядовитая змея-бес – прелесть моя – идол мой – змея» (характеристика со слов Бодягина);

з) «женщина в черном – лицо под вуалью – большие, львиные, с желтым просветом зрачки» (характеристика 5 со слов Черезова);

к) «худая, больная, бледная женщина – ранняя седина в волосах» (характеристика от имени автора романа, представленная в послесловии).

Персонаж 3:

а) «кузина Ольга – почти красавица – застенчивая – 25 лет – простое честное существо – перспектива тихого счастья – легкий стан – круглое личико – ясные голубые глаза, сверкающие укором» (характеристика 1 со слов Черезова);

б) «исхудалый стан – бледные, тонкие пальцы» (характеристика 2 со слов Черезова);

в) «безгрешная мученица – задушил бы своими руками – жертва невинная – чувствительная недотыка» (характеристика 1 со слов Бодягина);

г) «тварь – баба моя» (характеристика 2 со слов Бодягина);

д) сон Черезова об Ольге: «женщина в черном – лицо под вуалью – бледна и серьезна – взгляд недвижим – призрак» (характеристика 3 со слов Черезова);

ж) «жена Поля – очень добрая, но жалкая женщина – худая – больная – расстроенная, как старый рояль – сладенькое жидкое создание – добродетельна поневоле – нет плоти – греху негде укорениться» (характеристика 1 со слов Юлии);

з) «тень Ольги, с блестящими, страшно расширенными глазами и вздутым лицом» (характеристика 2 со слов Юлии);

к) «женщина в белом – лицо спокойное – ясное – на губах усмешка» (характеристика 3 со слов Юлии, вероятно, во сне).

Персонаж 4:

а) «Бодягин Павел Иванович – барич с большими претензиями – знакомый Черезова со школьной скамьи – сильно расстроенное состояние – испорченная карьера – гвардеец – спекулянт – игрок – волокита и мот – человек с бешеным темпераментом и большой печенью – мелочный – ограниченный – сухой» (характеристика 1 со слов Черезова);

б) «получает большие деньги за концессию – глупо обокрытый – расчетливый – сухой человек – что-то конское – кровный жеребец – легкий, красивый склад тела – могучая шея – гордый подъем головы – сумрачный огненный взор – густая, волнистая грива» (характеристика 2 со слов Черезова);

в) «хищник – мироед – получатель даровой добычи – вызывающий зависть – ерник с полумиллионным состоянием» (характеристика 3 со слов Черезова);

г) «лицо прескверное – глаза красны – взгляд беспокоен – животное – лицо смято» (характеристика 4 со слов Черезова);

д) «мой суженый красавец – брюнет – высокого роста – статен – в чертах лица что-то страстное и могучее – усмешка порою задумчивая – порою невыразимо дерзкая и презрительная» (характеристика 1 со слов Юлии);

ж) «ужасно вспыльчив – Поль – зверь за железной клеткой – бешеный человек – темная высокая фигура мужа – кровью подернутые глаза и взгляд – немой иссохший калека» (характеристика 2 со слов Юлии).

Обратим внимание на тот факт, что Ахшарумов, постепенно готовя описание первого преступления, выделяет те или иные знаковые компоненты, определяющие и обуславливающие поведение персонажей. Первая жертва – кузина Ольга – объемно характеризуется сразу с нескольких точек зрения героев романа: она красива, мила, застенчива и честна – глазами Черезова; она же жертва, недотыка, мученица, тварь, баба – глазами Бодягина; и она же добрая, жалкая женщина, худая, больная, без плоти и греха – глазами Юлии. Искренняя жалость и сострадание Черезова сменяется ненавистью и презрением Бодягина, а затем презрительной жалостью Юлии. Женщина с легким станом в белом платье превращается в призрак – бледную женщину в черном, предостерегающий Черезова от опасности. Важнейший семиотический компонент «означающее» (внешний вид, одежда человека) по мере движения в повествовании приобретает функцию «означаемого» (одежда и внешний вид становятся функциями, за которыми может быть развернута целая семиотическая ситуация, например, предостережение от смерти). Еще более сложная, совсем не однозначная, предлагается семиотика представления первого преступника – Юлии Николаевны Бодягиной. Таинственной незнакомкой с вуалью на лице появляется она и в дискурсе Ольги, и в дискурсе Черезова, под разными именами творит свою версию «жизни/смерти». Актуализируются важные вещи-предметы, в первом повествовании выполняющие соответствующие им функции «означающего» (колечко с бриллиантом, дорогая сигара), превращаясь во втором повествовании, после совершенного убийства, в улики преступления (наличие колечка подтверждает личность преступника, а ситуация с дорогими сигарами символизирует предупреждение адского огня, в котором сгорят в переносном смысле оба героя: и Черезов, и Юлия), вновь становятся «означаемыми», знаками свернутых ситуаций. Знаковые дескрипции «бесовская прелесть» (Черезов об Юлии) и «такая ядовитая змея-бес» (Бодягин об Юлии) на разных этапах повествования актуализируют важнейшую черту натуры преступницы Штевич-Бодягиной. Наиболее яркая семиотика поведения прослеживается в образе Бодягина, сначала – соучастника в первом преступлении, далее – преступника – во втором. Два преступления уничтожают личность Бодягина, облик которого меняется от «красавца-брюнета» до «немного иссохшего калеки», что еще раз подтверждает, как наказание начинается раньше, чем совершается преступление. «Бешеный темперамент» (Черезов о Бодягине) порождает «бешеного человека» (Юлия о Бодягине) в прямом смысле этого слова: человека, потерявшего рассудок. Бодягин в начале романа сравнивается с «кровным жеребцом», «могучим и гордым», далее – с «животным», и, наконец, с «зверем за железной клеткой». «Красные глаза» Бодягина превращаются в «глаза, подернутые кровью». Как видим, за описани-

ем внешности персонажа проступает натура и судьба человека. Никаких случайных употреблений имен и предикатов нельзя найти в романе Ахшарумова, повествование выстроено логично, четко, с последовательным развитием как сюжета, так портретов и психологических состояний героев, градационно усугубляющихся к финалу. Один из главных героев романа – Сергей Михайлович Черезов – и один из основных повествователей – «добрый, деликатный человек, рыцарь» одновременно и «Каменный гость» как предвестник близкой расплаты», «мститель» (со слов Юлии). Именно то наказание, о котором пишет автор романа в критической статье, – существование человека, опосредованного свидетеля преступления, виртуально не дающего покоя чете Бодягиных. Безнравственность Бодягина, доведшая его до иступления, мужская слабость Черезова в «схватке» с Юлией, беспомощность и зависимость Юлии от своего страшного мужа – все это и приводит к трагической гибели «Каменного гостя», жестокой и бессмысленной.

**4. Концептуальный дискурс романа «Конец в воду».** Роман состоит из трех частей, каждая из которых озаглавлена в соответствии с поставленными задачами. Первая часть называется «Кузина Оля», семиотика имени подчеркивает мягкость и даже некоторую детскость обращения со стороны первого повествователя, родственника и друга Ольги Бодягиной (имя «Ольга» имеет скандинавские корни и происходит от имени Хельга, что означает «святая», «священная», «светлая»). Название первой части романа настраивает на доброжелательный, домашний тон повествования, и тот зловещий смысл, который оно приобретет в дальнейшем контексте, совсем не прочитывается в «безмятежной» дескрипции подзаголовка. Вторая часть претенциозно именуется именем «Жюли» (французский вариант имени Юлия, женщина из рода Юлиев), резко контрастирующим с русским именем Оля. Имя «Жюли» характеризует маленькую и молодую Юлию Николаевну. «Жюли» – так назвала ее удочерившая не очень умная и порядочная проезжая барыня, в двухлетнем возрасте забравшая девочку от многодетных родителей и позднее сдавшая ее содержателю Штевичу. «...равне Julie стала даже в их глазах [глазах знакомых – С. Ю.] контрабандой, которую не решились уже позвать ни на вечер, ни в приемный день...» [с. 88]. После сделки Штевича с Бодягиным имя «Жюли» исчезает со страниц романа, далее молодая женщина получает имя «Юлии», «Юши», «Юшки», «Юлии Николаевны». Семиотика имени «Жюли» в знаковом контексте романа определяет другой статус и другое наполнение, чем имя «Оля». Третья часть романа озаглавлена прецедентным именем «Каменный гость». В «Маленьких трагедиях» А. С. Пушкина, цитаты из текстов которого периодически Ахшарумов использует на страницах романа, «Каменный гость» посвящен анализу любовной страсти: показана судьба человека, сделавшего удовлетворение любовной страсти главным содержанием своей жизни. «Любовная страсть», разноплановая, но губительная, является, выражаясь метафорическим языком, одним из действующих лиц романа. Именно такая страсть

губит и самого Каменного гостя – Сергея Михайловича Черезова, пытавшегося уличить преступника и довести до логического конца свое эмоционально-сумбурное расследование. Четвертый главный персонаж романа – Павел Иванович Бодягин – выступает как связующее звено всех происходящих событий, ему автор не отводит специальной части повествования. Таким образом, компоненты паратекста, от названия романа до названия глав и послесловия, формируют концептуально-семиотическую композицию, в которой в качестве означающих элементов выступают онимы (имена собственные), прецедентное имя и общеизвестная дескрипция-фразеологизм. Значения фразеологизма и прецедентного имени прочитываются сразу, в то время как другие имена обрастают индивидуально-авторским смыслом в процессе повествования. В отличие от классического детектива, для которого характерны закрытые и открытые дискурсы персонажей (в качестве закрытого выступает дискурс преступника [13]), в романе Ахшарумова нет закрытых дискурсов, поскольку часть повествования ведется от прямого лица преступников, которые последовательно описывают свои предполагаемые противоправные действия.

Обратимся к сюжетообразующим концептам детективного дискурса: помимо концептуальных персонажей – наличие инвариантов «Сыщик», «Преступник», «Жертва» – формируются семиотические концепты «Истина» – «Ложь» – «Справедливость» – «Тайна» – «Загадка». Общеизвестно, что центральным мотивом любого детективного сюжета является *поиск истины*. В романе Ахшарумова *истина* лежит на поверхности: и Черезов практически сразу догадывается о том, что преступница – Юлия, и сама Юлия практически сразу понимает, что Черезов ее «вычислил». Загадка и некая тайна присутствуют лишь в первой части романа, пока повествование ведется от лица Черезова, во второй части все загадки и тайны раскрыты сами же преступниками, а в третьей части только персонаж Черезов может сомневаться в правильности своих суждений, читатель уже все знает и ждет развязки, приближаясь к финалу. Таким образом, детективный дискурс творится на глазах читателя. «*Ложь*» в основном представлена в так называемых «ряженных» сюжетах, когда человек выдает себя за другого человека, связаны эти сюжеты, в первую очередь, с Юлией Николаевной (преступницей, которой необходимы «переодевания-маски»). Даже в одной из финальных сцен объяснения Юлии с Черезовым, когда та называет убийцей кухни Ольги своего мужа Бодягина, в прямом смысле не содержится лжи, так как орудием убийства была Юлия, а желание убийства, план этого убийства, ход подготовки был разработан, действительно, Бодягиным. Гораздо сложнее понять, в чем суть *справедливости*, описанной в данном романе. Гибнут все главные герои романа: трое – физически, четвертая – морально. В классическом детективе конфликт строится на столкновении справедливости с беззаконием, при этом справедливость всегда побеждает. В романе Ахшарумова нет такого героя, который бы восстановил справедливость. Черезов оказывается слаб для решения подобной задачи, а

официальное расследование заходит в тупик еще в первой части романа. Смерти и Ольги, и Черезова бессмысленны и страшны. Смерть Бодягина – результат самоуничтожения, когда наказание начинается раньше преступления, а больная женщина, создавшая приют для малолетних детей и замуровавшая себя там (Юлия), наказана непонятно за что с двухлетнего возраста, выкинутая родителями в руки «маман», как звала барыню Юлия. Желанное торжество справедливости, так характерное для классического детектива, не испытывает творец детективного дискурса вместе с автором (другими словами – читатель), завершая чтение данного романа. Остается ощущение горечи от потери человека, симпатии к которому уже оформились на протяжении чтения романа, – Сергея Черезова, остается почти не объяснимая жалость к Юлии Николаевне, несмотря на то, что перед нами преступница. В социально-криминальном романе обязательно объясняется причина и природа преступности, что напрямую никак не представлено в романе Ахшарумова. Перед нами психологический триллер с элементами размытого детективного жанра, размытого, возможно, потому, что он еще не был четко сформирован к середине XIX века, а проходил процесс формирования. Повествование нельзя обвинить в отсутствии четкой логики, однако психологический аспект анализа поступков и действий персонажей, действительно, обладает особой значимостью в контексте сюжета. *Дискурс преступления* порождается – убийства еще будут, а психологические терзания уже вовсю расстрожили будущих убийц. Каждый из них страдает по-своему, пытается спасти себя и свои интересы. *Градация чувств Бодягина*: неприятие – ненависть – желание убить – оформление сценария убийства – убийство руками Юлии – еще одно убийство – расплата. *Градация чувств Юлии*: отчаяние – попытка уговаривания себя – формирование извращенной логики – оформление сценария убийства – убийство – расплата. *Дискурс расследования Черезова*: догадка – наитие – попытка доказательства – неудача – повторная встреча – попытка объяснения – неудача – гибель как расплата за мужскую слабость. Но что есть слабость в таком контексте повествования? *Дискурс жертвы кухни Ольги*: попытка оправдать близкого человека – женская жалость – слабость – упрямство – непонимание происходящего – вера в «ряженую» помощь – гибель от руки подосланной преступницы. *Дискурс автора романа* в поскрипуге (паратексте романа): главным действующим лицом называется Юлия Николаевна Бодягина, рукописный материал от которой якобы попадает автору в руки, и он, изменив имена, публикует то, что для печати не предназначалось; о судьбе живущей героини известно автору, но очень мало (более распространяться он не намерен). Таким образом, автор самоустраняется от всего, кроме опубликованного материала. Предикат «рассказывают» в финальной неопределенно-личной конструкции «Рассказывают, что...» [с. 318] подчеркивает неопределенность лица (лиц), передавших автору информацию. Акцент делается на сам факт сообщения, а не на существенность субъектов действия. Оценочную характеристику «женщины с

ранней сединою» дает, таким образом, не сам автор, а некие, не персонифицированные, субъекты-деятели. *Дискурс читателя*, порождаемый в процессе чтения романа, в первой его части, вероятно, характеризуется более категоричной модальностью осуждения, неприятия происходящего, жалости к будущей жертве, желания возмездия. При смене повествователя во второй части романа дискурс читателя усложняется, поскольку становятся понятны мотивы преступницы, безысходность ее положения, появление более омерзительного персонажа в лице Бодягина, объясняются мотивы убийства. Третья часть романа не оправдывает оптимистичных надежд на возмездие, восстановленную справедливость, а приносит модальность опустошения и неотвратимость еще одного преступления. На протяжении всего романа читателю предлагается двойная референция событий: в реальности фактов и в фантазии полуснов – полубреда – полусумасшествия, что еще раз подтверждает ощущение напряженного переживания, волнения, столь характерного для жанра триллера.

Помимо темы *воды*, о которой речь шла в начале нашей статьи, в романе актуализированы и особо семиотически выделена тема зарождающегося *огня*, еще одной сильной стихии, сопровождающей действия и поступки персонажей. Тема *огня* сопровождает эпизоды встреч и разговоров Черезова с Юлией Николаевной, начиная с самого первого знакомства в вагоне: «Дайте сигару... Мы закурили, и мне почему-то вдруг стало весело» [с. 13]. «Край юбки ее в самом деле тлел, и узкая огненная бордюрка внизу росла, дымясь и закручиваясь... В испуге она хотела вскочить, но я схватил ее крепко за руки: – Куда?.. Сидите смирно! Иначе вы будете сию минуту в огне!» [с. 243] – описание второй встречи с использованием сигар. Пожар в дальнейшем будет показан метафорически как *пожар страсти*, в котором Черезов и «сгорит»: «Падающий стремглав не думает о своем положении, он только чувствует, что не в силах остановиться... <...> Я был обожжен и в крови у меня горела отравяющая неизлечимой страсти» [с. 267]. Это был приговор, который и решил его судьбу: обжигающая страсть как психическое орудие его смерти. Тема *огня* звучит и при разговоре Ольги с Черезовым во время последней их встречи: «Оля! Чего же тебе еще! Чего ты, ослепленная, тянешься так безумно на этот огонь, который тебя опалил? Пойми же, что он не даст тебе счастья» [с. 40]. Орудие смерти – яд, которым была отравлена Ольга, сконцентрировалось и тему *воды* (яд в чашке с чаем), и тему *огня* (отрава, физически сжигающая Ольгу).

### Выводы.

Проанализированные семиотические ситуации позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Роман Н. Д. Ахшарумова «Концы в воду» – психологический триллер с элементами как детективного жанра, так и социально-криминального.

2. Поведенческие линии персонажей прописаны четко и логично, автором романа психологически обосновано, как собственное душевное несовершенство в критических ситуациях приводит к распушен-

ности на грани сумасшествия. Юлию Николаевну губит изначальное стремление вырваться из порочного круга любой ценой, даже ценой чужой жизни. Физическая гибель троих постепенно зреет и приобретает очертания на страницах романа, завершая определенные его композиционные части. Мы можем встретить достаточное количество психологических знаков, подтверждающих отмеченное выше. Проиллюстрируем некоторые из них.

Кузина Ольга, по словам Черезова, «...была вся, всею душою в прошлом, и, худо ли, хорошо ли, прошлое для нее было все. Она не видела, не желала, помимо его, ничего, не могла понять счастья иначе, как она его раз поняла» [с. 29]. Все было предопределено. Сергей Черезов в третьей части романа признается: «Кто бы она ни была и что бы ни сделала, я потерял всякое право ее обвинять. Я куплен душою и телом, я стал с нею в уровень. Скажи я ей и, пожалуй, хоть докажи, что она убийца, она расхохочется мне в глаза...» [с. 269]. Поль Бодягин, практически теряя рассудок от ужаса быть разоблаченным, кричит в лицо Юлии: «И если надеешься, что это может закончиться чем-нибудь, кроме гибели, его, и моей, и твоей, то у тебя менее смысла, чем у ошалелой кошки» [с. 276]. И, наконец, Юлия, еще до гибели Ольги, рассуждает, самонадеянно решая судьбу другого человека, приговаривая его к смерти: «Что ж делать, – думала я, – если все так устроилось? И что она потеряет, если умрет двумя, тремя годами ранее?» [с. 164]. Все преступления совершатся чуть позже, а обреченность уже «висит в воздухе». Автор романа подготовил читателя к ней. Исследователь П. А. Моисеев в работе «Детектив на фоне мировой литературы: психологизм в детективном жанре» отмечает, что «существующие варианты «психологического» детектива чаще всего либо не относятся к детективному жанру, либо не являются психологическими романами в точном смысле слова» [24, с. 189], аргументируя данную мысль о том, что детективу противопоставлено все, уводящее от *сущности*, в том числе – и психологизм [24, с. 191]. Речь у автора идет о реалистическом психологизме: «И неспешный анализ мельчайших оттенков душевной жизни в духе Тургенева, Гончарова или Толстого, и задыхающийся, исповедальный, «пороговый» психологизм Достоевского в равной мере неуместны в детективе» [24, с. 194]. Мы убеждены в том, что писатель-беллетрист XIX в. одним из первых русских авторов своего времени создает оригинальный роман – триллер с детективным сюжетом, в котором, действительно, есть «задыхающийся, исповедальный, «пороговый» психологизм» Ахшарумова, звучащий одновременно и в художественном семиозисе XXI века.

### Литература

1. *Адамов, А. Г.* Разговор на берегу // OCR: Олег-FIXX (fixx10x@yandex.ru). – URL: [http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=153571](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=153571) Криминальный детектив: Советский писатель. – М., 1980.

2. *Амирян, Т. Н.* Конспирологический детектив как жанр постмодернистской литературы (Д. Браун, А. Реватов, Ю. Кристева): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. Н. Амирян. – М., 2012.

3. *Ахманов, О. Ю.* Жанровая стратегия детектива в творчестве Питера Акройда: автореф. дис. ... канд. филол. наук // О. Ю. Ахманов. – Казань, 2011.
4. *Ахшарумов, Н. Д.* Концы в воду / Н. Д. Ахшарумов. – М., 2015. – С. 17–18.
5. *Ахшарумов, Н. Д.* Статья о романе Достоевского «Преступление и наказание» / Н. Д. Ахшарумов // Всемирный труд. – 1867. – №3.
6. *Бакулин, М. А.* Гендерные стереотипы в концептосфере современного детективного романа // Вестник костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – № 3. – 2011. – С. 127–131.
7. *Бобкова, Н. Г.* Функции постмодернистского дискурса в детективных романах Бориса Акунина о Фандорине и Пелагии: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. Г. Бобкова. – Улан-Удэ, 2010.
8. Большая биографическая энциклопедия. – 2009.
9. *Бянкина, Т. Г.* Концептуальные персонажи детективного дискурса / Т. Г. Бянкина // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика Р. Ф. Решетнева. Педагогика, филология, право. – 2006. – №6. – С. 313–316.
10. *Ватолина, Т. Г.* Когнитивная модель детективного дискурса : на материале англоязычных детективных произведений XVIII–XX вв.: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. Г. Ватолина. – Иркутск, 2011.
11. *Викулова, Л. Г.* Паратекст французской литературной сказки: прагмалингвистический аспект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Л. Г. Викулова. – СПб, 2001.
12. *Вольский, Н.* Русские предшественники Эдгара По. Чулков, Баратынский, Загоскин / Н. Вольский, П. Моисеев // Вопросы литературы. – 2012. – № 6. – С. 262–277.
13. Вольский, Н. Н. Легкое чтение. Работы по теории и истории детективного жанра / Н. Н. Вольский. – Новосибирск, 2006.
14. *Георгинова, Н. Ю.* Детективный жанр: причины популярности / Н. Ю. Георгинова // Научный диалог. – 2013. – №5(17): Филология. – С. 173–186.
15. *Дмитриева, Л. П.* Цикл детективных новелл Э. А. По и его рецепция в России в XIX – начале XX века: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л. П. Дмитриева. – Томск, 2010.
16. *Дудина, И. А.* Дискурсивное пространство детективного текста: на материале англоязычной художественной литературы XIX–XX вв.: автореф. дис. ... канд. филол. наук / И. А. Дудина. – Краснодар, 2008.
17. *Завьялова, Г. А.* Особенности функционирования прецедентных феноменов в детективном дискурсе (на материале английского и русского языков): дис. ... канд. филол. наук / Г. А. Завьялова. – Кемерово, 2014.
18. *Зелянская, Н. Л.* Произведения Ф. М. Достоевского 40–50-х годов XIX века в аспекте проблемы авторской номинации жанра // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2008. – №11. – Ноябрь. – С. 16–21.
19. *Казачкова, А. В.* Жанровая стратегия детективных романов Бориса Акунина 1990 – начала 2000-х гг.: дис. ... канд. филол. наук / А. В. Казачкова. – Саранск, 2015.
20. *Киреева, Н. В.* Приключения детектива: массовый жанр в зеркале западного литературоведения 2-й половины XX века / Н. В. Киреева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11, 4. – С. 200–204.
21. *Лаврова, С. Ю.* Языковая личность Н. Д. Ахшарумова в семиотическом пространстве русской литературы второй половины XIX века (к постановке проблемы) / С. Ю. Лаврова // Вестник Череповецкого государственного университета 2015. – №4. – С. 100–106.
22. *Ларионова, Ю. А.* Фразеологический словарь современного русского языка: 7 000 выражений и словосочетаний / Ю. А. Ларионова. – М., 2014.
23. *Матвеевко, И. А.* Восприятие английского социально-криминального романа в русской литературе 1830–1900-х гг.: дис. ... д-ра филол. наук / И. А. Матвеевко. – Томск, 2014.
24. *Моисеев, П. А.* Детектив на фоне мировой литературы: психологизм в детективном жанре / П. А. Моисеев // Вестник Чувашского университета. Литературоведение. – 2014. – №1. – С. 189–196.
25. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка – М., 2010 г.
26. *Передерий, С. Н.* Ялтинский университет менеджмента. Детективный жанр как новая мифология без волшебства: сравнительный аспект (на материале американской и украинской литературы 20–30-х годов XX века) / С. Н. Передерий. – URL: [www.cfin.ru/press/sf/2003-07/07.shtml](http://www.cfin.ru/press/sf/2003-07/07.shtml)
27. *Савочкина, Е. А.* Лингвоэвokedационное исследование литературно-художественного жанра юридического триллера (на материале романа J. Grisham “The Runaway Jury” и его перевода на русский язык): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. А. Савочкина. – Барнаул, 2007.
28. *Семенова, Т. И.* Языковая концептуализация семиотики поведения человека / Т. И. Семенова. – URL: [https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=daa89781e5f8783644704eedffe0ba0a&url=http%3A%2F%2Fwww.islu.ru%2Ffiles%2Ffrar%2F2011%2FProfessores%2Fsemenova%2Fyazykovaya\\_konceptualizaciya\\_semiotiki\\_povedeniya.pdf](https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=daa89781e5f8783644704eedffe0ba0a&url=http%3A%2F%2Fwww.islu.ru%2Ffiles%2Ffrar%2F2011%2FProfessores%2Fsemenova%2Fyazykovaya_konceptualizaciya_semiotiki_povedeniya.pdf).
29. *Тупиков, Н. М.* Словарь древнерусских личных собственных имен / Н. М. Тупиков. – СПб, 1903.
30. *Федунина, О. В.* «Следователь-жертва» в криминальной литературе: к вопросу о типологии героя и жанра / О. В. Федунина // Новый филологический вестник. – 2012. – №2(21). – С. 130–141.
31. *Филистова, Н. Ю.* Структура и семантика детективного нарратива: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. Ю. Филистова. – Тюмень, 2007.
32. *Угрехелидзе, В. Г.* Поэтика социально-криминального романа: западноевропейский канон и его трансформация в русской литературе XIX века: «Большие надежды» Ч. Диккенса и «Подросток» Ф. М. Достоевского: дис. ... канд. филол. наук / В. Г. Угрехелидзе. – М., 2006.
33. *Шмелева, Т. В.* Паратекст медийного текста / Т. В. Шмелева // Структурно-семантические параметры единиц языка и речи: Сб. научн. статей / отв. ред. О. М. Чупашева. – Мурманск, 2009. – С. 145–149.
34. *Щеглов, Ю. К.* К описанию структуры детективной новеллы / Ю. К. Щеглов // Щеглов Ю. К. Поэзия. Проза. Поэтика: Избранные работы. – М., 2012. – С. 86–107.

КОНЦЕПТЫ «ДОМ» И «СЕМЬЯ» В РОМАНЕ Р. СЕНЧИНА «ЁЛТЫШЕВЫ»

В статье рассматривается проблематика и поэтика романа Р. Сенчина «Ёлтышевы» через ключевые концепты дома и семьи. Дом представлен тремя образами: городская квартира Елтышевых, деревенская изба тетки Татьяны, новый дом, который мечтают построить персонажи романа. Вещные детали раскрывают смысл существования семьи, который ограничивается прагматическими целями, вещь становится атрибутом «правильной» жизни.

Новый реализм, концепт, дом, семья, деталь.

The article focuses on the problems and poetics of R. Senchin's novel "The Eltyshevs" through the key concepts of home and family. The house is represented by three images: Eltyshevy's city apartment, "izba" - a country house of Tatyana's aunt, a new house that the characters of the novel dream to build. The thing details reveal the meaning of the existence of the family, which is limited by pragmatic goals, the "thing" becomes an attribute of the "right" life.

New realism, concept, home, family, detail.

**Введение.**

Проза Романа Сенчина относится к так называемому «новому реализму», разнородному и внутренне противоречивому литературному феномену, который заявил о себе в начале нового столетия. Известный критик из поколения «сорокалетних» Андрей Рудалев подчеркивает, что эпитет «новый» «свидетельствует не о принципиальной новизне литературы, не является характеристикой культурного и эстетического феномена, а говорит о новых реальностях, вызовах современности, с которыми приходится сталкиваться авторам» [6]. Действительно, «новые реалисты» декларируют принципиальную установку на «старое» – традиции русской культуры и «почвы». Новый реализм «возвращал литературе реальность» [2]. Обнаженная социальность прозы Сенчина, критический взгляд на современное мироустройство, обращение к «маленькому человеку», бытописание и фактографичность, взаимообусловленность характера и среды говорят о прочных связях с поэтикой реализма. Истоки прозы Сенчина нужно искать в «натуральной школе» 1840-х годов, в социологическом изводе русского реализма конца XIX столетия, связанном со школой В. Короленко и ориентированном на проблемы социального быта. С. Беляков, один из ярких молодых критиков, назвал Сенчина «самым главным новым реалистом» современной литературы [2]. Сам писатель говорит о «возвращении реализма» в нашу литературу, отмечая такие его особенности, как «человеческий документ», незначительность беллетристических приемов и большую достоверность прозы [9].

**Основная часть.**

Роман Сенчина «Ёлтышевы» был включен в шорт-листы четырех главных литературных премий России 2009 года: «Русский Букер», «Большая книга», «Национальный бестселлер», «Ясная Поляна», а в 2011 году вошел в список премии «Русский Букер десятилетия». Во многочисленных откликах в печати и в интернет-изданиях отмечалось, что в романе показаны «честная и дотошная история упадка, разложения и гибели совершенно обычной русской семьи,

каких миллионы» [1], «раздельное существование людей и государства», не способного «дать городским жителям порядок, сельским – работу, отобрать у всех водку и принести то, что заставит жить, а не плестись или бежать к уничтожению», «трагедия русского мира» [11], что Сенчин «создает роман внутри гибнущей страны» [7]. Отсутствие воли в героях как «метафору национального упадка» увидел в романе Л. Пирогов [6]. В самом тексте романа также есть характеристика «одичавшей гибнущей деревни» [8, с. 262].

В романе идет своеобразный «бахтинский» диалог с «деревенской» прозой, об этом говорят и сюжет «возвращения к истокам», и тип героя-маргинала, и изображение «роевого сознания», и образ старухи Татьяны, хранительницы традиционного уклада. Традиционность художественного мышления Сенчина проявляется в том, что ключевыми константами в «Ёлтышевых» являются дом и семья, как одни из самых значимых в культуре и сознании человека. В работах по когнитивной лингвистике и лингвокультурологии дом и семья осмысливаются как исходные универсалии человеческого бытия, «ядро языкового сознания» [4, с. 234]. Об устойчивом представлении о нерасторжимой связи понятий дома и семьи свидетельствует выделение единого гиперконцепта «семья – дом». Такие гиперконцепты так тесно связаны друг с другом, что «сферы их понятий могут пересекаться, конкретизируя и дополняя друг друга» [3].

Словари русского языка приводят несколько значений слова «дом». Это здание, «свое жилье, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство»; «место, где живут люди, объединенные общими интересами, условиями существования». В свою очередь семья понимается не только, как «группа живущих вместе близких родственников», но и как «объединение людей, сплоченных общими интересами» [5, с. 711]. В работах по социологии семьи подчеркивается духовное и эмоциональное родство и взаимная моральная ответственность, а не только общность быта членов семьи.

В русском национальном сознании дом связан с такими понятиями, как «жизнь», «добро», «совесть», «Родина». Дом – это не только общее жилище, но и духовный образ бытия, те морально-нравственные ценности, которым следуют обитатели дома, члены одной семьи.

В «деревенской» прозе – «Последнем сроке», «Прощании с Матерой» В. Распутина и даже в его «Рассказах о Сене Позднякове» девяностых годов, как и в «Повести об одной деревне» В. Белова остается надежда на самостояние человека, на сохранение русского дома-мира в условиях гибели природного мира и привычного социального бытия. В «Ёлтышевых» же показаны распад дома и семьи, искажение самой человеческой породы в новых социальных обстоятельствах постсоветской России.

События, обусловившие развитие фабулы, обозначены хронологически точно – 24 апреля 2003 года, когда дежурный районного вытрезвителя Николай Михайлович Ёлтышев, пятидесятилетний капитан милиции, закрыл четырнадцать беспокойных клиентов в «комнатушке», «метра четыре квадратных с большой батареей-змеевиком» да еще приказал «прыснуть» перца через скважину, так что «пятеро угодили в реанимацию с отеком легких».

После увольнения главы семьи и выселения из ведомственной квартиры Ёлтышевы вынуждены переехать из районного городка вместе с двадцатипятилетним старшим сыном Артемом в деревню, где жила тетка жены. Через три года от всей семьи останется лишь больная Валентина Викторовна. Погибнут тетка Татьяна, к смерти которой, очевидно, причастен глава семьи, и Артем, нечаянно убитый отцом в ссоре. В первый же вечер после возвращения из заключения будет зарезан младший Денис, получивший пять лет колонии за то, что «в драке бахнул одного в лоб кулаком и сделал клоуном» [8, с. 18].

Фабульное время расширяется за счет коротких воспоминаний мужа и жены о молодости, веках судьбы, начиная с шестидесят пятого года, когда юная Валентина приехала учиться в город. Экскурсы в прошлое Валентины («здесь бы подправить», «здесь бы изменить»), сожаления Николая об упущенных в девяностые возможностях, мысли обоих о том, что впереди – только старость, свидетельствуют, что перед нами сложившиеся характеры. И катализатором трагических событий в сюжете является не только (а иногда и не столько) социально-нравственная атмосфера в России начала нового тысячелетия, но и моральные устремления персонажей, неразличение границ между добром и злом.

«Ёлтышевы» являются художественным исследованием маргинального типа личности, который уже отобразили В. Распутин в образах детей старухи Анны в повести «Последний срок» (1970), «архаровцев» в «Пожаре» (1985), В. Шукшин в ряде своих рассказов, В. Белов в рассказе «Воспитание по доктору Споку» (1983). В социологическом аспекте герои – Валентина Викторовна, приехавшая из деревни в пятнадцать лет, и Николай Михайлович, выросший в бараке и являющийся, очевидно, горожанином, во втором поколении, – остались людьми промежуток.

Они не сохранили старые ценности и нравственные нормы, «растеряли родню», но и не вошли в мир городской культуры, приобщившись лишь к ее внешним материальным атрибутам. Не случайно ни у них, ни у сыновей нет друзей и даже приятелей, и на работе с обоими расстались без сожалений. Уезжая, Валентина Викторовна чувствует, что город, где она прожила тридцать два года и где выросли сыновья, остался ей чужим и враждебным. Но чужой окажется и деревня, где она родилась и закончила школу.

Объективированное повествование от лица всезнающего автора окрашено видением персонажей, которые по очереди «ведут» рассказ, что позволяет раскрыть внутренний мир семьи и дома.

Концепт дом представлен в романе тремя образами: городская квартира – деревенская изба – «новый просторный дом», о котором мечтают герои и строительство которого так и не двинется дальше фундамента и трех рядов бревен. Уже в первом абзаце романа упоминается квартира, которая видится Николаю Михайловичу как вознаграждение за исполнение своих обязанностей, наряду с увеличением зарплаты, на которую «можно собрать сперва на холодильник, потом на стенку, хрустальный сервиз, а, в конце концов, и на машину [8, с. 5]. Во второй главе «от Валентины Викторовны» рисуется образ дома как тип жилья. Для нее это лишь «четырёхэтажный дом», «многоквартирник». Глазами героини воссоздаются детали городского общежития – грязные дома, балконы, забитые старой мебелью и расплывшимися коробками, поломанная детская горка во дворе, хоккейная коробка, заросшая полынью, застиранное сероватое белье на веревках. Такой же расплывшейся станет и жизнь Ёлтышевых.

В описании их семейного уклада ключевую роль также играют вещные детали, связанные либо с ростом благосостояния (жизнь в городе), либо с неустроенностью (деревня). Смысл существования семьи ограничен конкретно-прагматическими целями, вещи являются для Ёлтышевых единственным доказательством «правильной», «как должно» жизни: черно-белый телевизор «Рекорд» сменили на цветной «Рубин», а потом на «Самсунг», фанерный сервант – на «изящную» стенку, третью модель «Жигулей» – на «Москвич» 21-41. Появились соковыжималка и форма для торта. «Книги, которые давно никто не читает», служат также лишь предметами обстановки, как и дорогая стеклянная тумбочка – знак благополучной жизни начала «нулевых», которая достигнута благодаря «блатной» должности Николая Михайловича, позволяющей обирать «алкашей». Но тумбочка перекочует в деревню, а книги, очевидно, как и другие ненужные вещи, «оказались на мусорке». Единственное «духовное» развлечение – телевизор с «полуголыми девицами». О нем так много упоминаний в в тексте, что он предстает как сверхценность для персонажей романа.

В зачине романа дана авторская характеристика Николая Михайловича: отсутствие «особенных увлечений» в юности (что повторится в истории сына Артема), инертность мышления, нелюбовь к физическому труду при хорошей спортивной форме,

зависть к чужому несправедному успеху. Акцентировано постоянное раздражение, переходящее в агрессию и злобу, что найдет подтверждение в развертывании сюжета. Постоянное недовольство друг другом, отсутствие семейного лада отличает всех Ёлтышевых.

Профессия и должность Валентины Викторовны (библиотекарь, заведующая центральной библиотекой) не наложила никакого отпечатка на героиню, располневшую, «с окаменело-угрюмым выражением лица», лишенную каких бы то ни было духовных запросов. Позже, пытаясь устроиться на работу в деревенскую школу, она скажет, что «прекрасно знает русскую литературу», но только единственный раз у нее мелькнет мысль об утопическом романе «то ли Алексея Толстого, то ли Уэльса».

Валентина Викторовна принимает как должное, что муж деньги «с алкашни» собирает, и оправдывает Николая Михайловича: «А что Николаю оставалось делать? Эти буянили, вырывались, другим трезветь мешали, вот он и запер в изолятор», – и Дениса: «Мало ли драк между парнями происходит. И сын не ножом ведь, не заточкой врага своего, а голым кулаком» [8, с. 26]. Нелепое выражение «трезветь мешали» в большей степени характеризует ее речь и уровень интеллекта, чем даже просторечное «исть», которое появилось после переезда в деревню, да и сочувствие мужу сменяется все тем же раздражением. Ни у кого из Ёлтышевых не появится ни сожаления, ни чувства своей вины, ни сострадания к жертвам. О бездуховности, отсутствии самонализа, серьезных размышлений о себе, близких, о жизни народа и страны говорит и мотив пустых бесплодных мечтаний, свойственных всем членам семьи.

Итак, в романе Сенчина представлена оппозиция квартиры как удобного местопребывания и дома как понятия, связанного с жизнью духа. Домом является «теткина изба», вызвавшая у Ёлтышевых «нечто похожее на ужас» [8, с. 36]. Вместо избы «со многими окнами, в которые бьет солнце», и просторного двора, пригрезившихся Артему, они увидели «домишко»: покряхтевший сруб, развалившийся стол, бугристая штукатурка на стенах, сгнивший пол бани. «Домишко» станет лишь пристанищем, местопребыванием.

Но изба, которая покажется новым жильцам «домиком-склепом», хранит память крестьянского гармонического уклада: большая печь, подпол, летняя кухня, стойки для скота и куриц, огород. Старая «ссохшаяся» Татьяна, которой давно за восемьдесят и которая пережила всех своих близких, в меру сил блюдет заведенный от века крестьянский уклад.

В отличие от Ёлтышевых, образ старухи Татьяны раскрывается в объективированном повествовании, в достаточно пространственных авторских характеристиках и кратких репликах «от автора». Описывая ее нехитрый распорядок дня, Сенчин обращает внимание, что утром она встает раньше всех, растапливает печь, кормит кур, кипятит воду, не пользуется электрочайником, долго пьет чай вприкуску и читает отрывной листок календаря. Ёлтышевы, для которых бытовые мелочи вроде мытья посуды выраста-

ют до «серьезной, почти непреодолимой проблемы», удивляются, «как в этих условиях может существовать и оставаться человеком бабка Татьяна. Бесильная, еле передвигающаяся, она все же не заросла грязью, в комод у нее лежало чистое белье, в хлебнице был мягкий хлеб, в подполе – запасы на зиму» [8, с. 55]. Ёлтышевым «не верилось, что это она, еле передвигающаяся, нарубила целую кадку капусты, насолела с полсотни банок огурцов и помидоров, спустила в подпол картошку, морковку, редьку, свеклу, бруснику засахарила, варенья наварила. И никто ей, говорила, не помогал, единственная помощь – огород по весне трактором вспахивали» [9, с. 80].

Ёлтышевы «крестьянами так и не стали». Весной без тетки они лишь «кое-как побросали в пашню картошку», натыкали бледно-зеленую вялую рассаду [8, с. 263].

В тетке Татьяне нашли воплощение традиционные черты русской крестьянки, опоэтизированные «деревенской» прозой – труд как основа жизни, участие в жизни «мира» – восприятие атмосферы сегоднешней деревни как «бесивая без остановки», спокойное ожидание смерти, способность к дружбе и к общению, отзывчивость к беде неожиданных родственников, не помнящих о ней лет двадцать, но уверенных, что тетка их примет, терпение и деликатность, с которой она старается не мешать Ёлтышевым, ютятся «в закутке меж столом и буфетом» или рано утром осторожно «тренькает штырьком умывальника». С водворением Ёлтышевых дом-изба превращается в неудобную и тесную квартиру. В последний день своей жизни Татьяна, которая уже не может «ни жить, ни умереть», уходит «поговорить» к одной из своих подруг, чувствуя, что мешает и раздражает родственников. «Домишко-склеп», «черная яма» станет свидетелем их «внутреннего сползания на дно жизни» – семейного пьянства, озверения Николая Михайловича, ставшего сыноубийцей, душевной отупелости Валентины Викторовны, эгоистического безразличия Артема, живущего в такой же «временке-тюрьме» родителей жены, семья которой влачит такое бездуховное существование. Символической характеристикой жизни Ёлтышевых становятся образы пустоты, которую они ощущают за однообразием бытовых занятий, и «тьмы, которая сдвигалась все плотнее».

Третьей ипостасью дома в романе станет образ неосуществившейся мечты – «просторный дом» с водяным отоплением, кабинетом на втором этаже, так и не построенный не столько из-за нехватки средств, сколько из-за отсутствия «настроения», воли к жизни. Р. Сенчин использует ряд символических деталей, семантика которых связана с мотивом искажения, дисгармонии: кривая яма под фундамент, три кривые лесины на будущий сруб, штабели трухляющих досок, покрывшаяся ржавым налетом печка, необруанные обрезки бруса.

### Выводы.

Недостроенный дом станет символом несостоявшейся жизни Ёлтышевых. Но роман, как всякое реалистическое произведение русской литературы, ос-

твояет проблеск надежды. Она проявляется и в мыслях Николая Николаевича о желанной своей смерти, и в осознании Валентиной Викторовной огрубления своей души, и в последнем ее желании продлить жизнь семьи во внуке, в ее настойчивом крике Родиону: «Ты Ёлтышев!»

Литература

1. Бабицкая, В. Роман Сенчина «Ёлтышевы: Рецензия / В. Бабицкая. – URL: <http://os.colta.ru/literature/events/details/13741/?expand=yes#expand>. (дата обращения 25.08.2015).
2. Беляков, С. Истоки и смысл «нового реализма»: к литературной ситуации нулевых / С. Беляков. – URL: [gospisatel.ru/konferenzija/beljakov.htm](http://gospisatel.ru/konferenzija/beljakov.htm)
3. Кострубина, Е. А. Типы концептов: гиперконцепт семья – дом / Е. А. Кострубина // Вестник Пермского университета. – 2010. – Вып. 6(12). – С. 51–57.
4. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика / В. А. Маслова. – Мн., 2004.

5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1997. – С. 711. – Стб. 2.
6. Пирогов, Л. Мертвые души и доктор Сенчин / Л. Пирогов. – URL: [eliz-emelyanowa2012.narod.ru](http://eliz-emelyanowa2012.narod.ru) (дата обращения 31.08.2015).
7. Рудалев, А. Катехизис «нового реализма». Вторая волна. Не так страшен «новый реализм», как его малюют / А. Рудалев. – URL: [rospisatel.ru/konferenzija/rudaljev.htm](http://rospisatel.ru/konferenzija/rudaljev.htm). (дата обращения 25.08.2015).
8. Сенчин, Р.В. Ёлтышевы: Роман / Р. В. Сенчин. – М., 2010.
9. Сенчин, Р. Питомцы стабильности или будущие бунтари? Дебютанты нулевых годов / Р. Сенчин // Дружба народов. – 2010. – № 1. – URL: [magazines.russ.ru/Druzhba\\_narodov/2010/1/se13.html](http://magazines.russ.ru/Druzhba_narodov/2010/1/se13.html) (14.08.2015)
10. Татаринцов, А. В диалоге со смертью / А. Татаринцов // Литературная Россия. – 2010. – 24 октября. – № 52.
11. Федченко, Н. «Ёлтышевы». Романа Сенчина... Этуд в очень серых тонах / Н. Федченко. – URL: [hrono.ru/Russkoe\\_pole/Парус/fedch0811.php](http://hrono.ru/Russkoe_pole/Парус/fedch0811.php) (дата обращения 24.08.2015)

УДК 821.161.1

К. А. Сивков

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Л. В. Егорова  
Вологодский государственный университет

**ВЕНЕЦИАНСКИЙ ТЕКСТ И. БРОДСКОГО  
И ВЕНЕЦИАНСКИЙ СВЕРХТЕКСТ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

В статье рассматривается венецианский текст Бродского как составляющая сверткста русской литературной венецианы. В ней уточняется понятие сверткста, основой которого является ослабленная роль внетекстовых явлений. За счет сопоставительного анализа венецианских текстов Бродского с произведениями русской литературной венецианы показано, что в творчестве поэта отразились основные черты венецианского сверткста русской литературы: фантазийное предощущение Венеции, своеобразие топографии города, регулярные мифологемы и др.

Венецианский текст, интертекст, сверткст, венециана, интерпретационный код.

The article considers the Venetian text of Brodsky as the component of the supertext of the Russian literary Veneziano. The author specifies the notion of the supertext, where a weakened role of extra-textual phenomena is considered to be the basis. Comparative analysis of Brodsky's Venetian texts with the Russian literary works of Veneziano showed that the main features of the Venetian supertext of the Russian literature reflected in the poet's work: Fancy foretaste of Venice, the originality of the city topography, regular myths, etc.

Venetian text, intertext, supertext, Venetiana, interpretative code.

**Введение.**

Современное русское литературоведение, занимающееся проблемами отображения городского пространства в художественном произведении, активно пользуется понятием сверткста, которое было введено в научный обиход В. Н. Топоровым. Этот термин был применен к петербургскому тексту русской литературы. По мнению исследователя, разговор о сверткстах возможен тогда, когда внетекстовая реальность становится вторичной по отношению к ряду текстов, ею порожденных.

В дальнейшем термин был подробно раскрыт в трудах Н. Е. Меднис, которая считает, что сверткст отличается от других смежных явлений, например, от гипертекста тем, что, в отличие от последнего, он представляет более целостное явление, имеющее

отчетливый центр. Примером гипертекста может являться интернет, в котором, выбирая любую случайную информацию, реципиент движется по ссылкам в произвольном порядке.

В центре сверткста всегда есть некий масштабный объект или личность. На данный момент в литературоведении обозначено несколько видов сверткстов:

- 1) городской сверткст: московский, петербургский, римский, флорентийский, венецианский, нью-йоркский и др.
- 2) именные свертксты: пушкинский, шекспировский, байроновский и др.
- 3) мифологические свертксты: библейский, буддистский, индуистский и т. д.

4) политические сверхтексты: агитационный предвыборный сверхтекст.

### Основная часть.

Венецианский текст вбирает в себя черты сверхтекста. Он выстраивается абсолютно независимо от того, был ли автор в Венеции или нет. Для русской литературы это является частью интерпретационного венецианского кода, который, наряду с интертекстуальностью, составляет сверхтекст. Так, Бродский сознательно встраивает свое творчество в традицию предшественников. В «Венецианских строфах I» (1982) поэт шутит:

О, девятнадцатый век! Тоска по востоку! Поза  
изгнанника на скале! И, как лейкоцит в крови,  
луна в твореньях певцов, сгоравших от туберку-  
леза,  
писавших, что – от любви [3, с. 116].

И действительно, венецианский интерпретационный код в русской литературе XIX столетия составляет не по впечатлениям от поездок, а по прочитанному у Байрона. Так, А. С. Пушкин никогда не ездил в Венецию, но при этом написал в «Евгении Онегине»:

Адриатические волны,  
О Brenta! нет, увижу вас,  
И вдохновенья снова полный,  
Услышу ваш волшебный глас! [5]

В действительности, Brenta – это маленькая венецианская речка, которая, тем не менее, и у Байрона описывается слишком красиво:

А Brentы шум – как плач над скорбной урной,  
Как сдержанный, но горестный укор,  
И льнет ее поток темно-лазурный  
К пурпурным розам, и закат пурпурны... [1]

Те же самые предпосылки имеет описание Венеции в стихотворении И. И. Козлова «Венецианская ночь». У него есть подзаголовок «Фантазия» и пейзаж, в нем описанный, не имеет никакого отношения к городу на воде, не считая клишированных атрибутов: Brenta, гондола, баркарола, напев гармонических октав Торквато. Сам поэт никогда не посещал Венеции, а стихотворение было написано им, когда он уже ослеп. Впоследствии В. Ф. Ходасевич назовет Brentу «рыжей речонкой» [8, с. 141], а литературное изображение Венеции предшественниками-романтиками – «лживым образом красоты» [8, с. 141]. Вероятно, именно «Венецианскую ночь» имеет в виду Бродский, когда иронически пишет: «Девятнадцатый век, тоска по востоку», так как в стихотворении Козлова упоминается красавица в «высокой башне», томно смотрящая на восток.

Таким образом, венецианский интерпретационный код выстраивается, с одной стороны, как фантазийное описание города, ориентированное на литературные клише, с другой стороны, как вполне реалистичное. Но в обоих случаях оно увлечено центро-

стремительным движением от литературы к литературе. Уже у Байрона венецианские впечатления вплетены в литературную традицию. Он упоминает Анну Радклиф, Шиллера, Шекспира, которые увлекли воображение городом на воде за долго до того, как у поэта появилась возможность приехать в него.

Бродский встраивается в венецианский сверхтекст. Причем связан он с ним не только своим литературным творчеством, но и фактами биографии. Еще до поездки в Венецию поэт мечтает попасть в этот город, о котором складывает впечатление по черно-белым фотографиям в журнале «Лайф» и фильму Висконти «Смерть в Венеции». В эссе «Набережная неисцелимых» он признается, что мечты о водном городе имели декадентский характер: по приезду в город он хотел «вышибить себе мозги, не сумев умереть в нем по естественным причинам» [2, с. 191]. Это вписывает Бродского в венецианский эсхатологический интерпретационный код. Миф об Атлантиде, о городе умирающей красоты и карнавале смерти возник в русской литературе уже в XIX веке. Интересно, что почти все исследователи (Л. Лосев, Н. Е. Меднис, О. В. Соболева, А. Н. Кунусова), раскрывающие проблему развития венецианской темы русской литературы, этого не замечают. Так, Лосев в статье «Реальность зазеркалья: Венеция Иосифа Бродского» рассматривает три этапа в литературном восприятии города, характерные для русских писателей:

1. Романтический, XIX век (И. И. Козлов, П. А. Вяземский, А. С. Пушкин).
2. Серебряный век (начало XX века):
  - а) эстетизация красоты и смерти (О. Э. Мандельштам);
  - б) парадоксальность венецианского пространства (Б. Л. Пастернак, А. А. Ахматова, В. Ф. Ходасевич).

Но уже у Козлова тема умирающей любви и одиночества звучит довольно отчетливо, а стихотворение М. Ю. Лермонтова «Венеция» заканчивается так:

Гондола по воде скользит,  
А время по любви летит;  
Опять сравняется вода,  
Страсть не воскреснет никогда [4].

Можно согласиться с тем, что в поэзии серебряного века тема эстетизации умирающего города и людей в нем (образ чумы) разработана более подробно, чем в XIX, но, например, в «Венеции» Ф. И. Тютчева все эти смыслы прочитываются отчетливо:

А теперь? В волнах забвенья  
Сколько брошенных колец!..  
Миновались поколения, –  
Эти кольца обрученья,  
Эти кольца стали звенья  
Тяжкой цепи наконец!.. [7]

Потому возможно говорить о стабильности и целостности венецианского сверхтекста, что, по мнению Меднис, является основной его (сверхтекста) характеристикой. Уже для поэтов XIX века было очевидно, что Венеция погружена в историю, что это

город архитектурно сформировавшийся, т. е. законченный. Чуткий к культурной традиции Бродский вписывается в венецианский свертхтекст, при этом индивидуально его переосмысливая и дополняя. В его поэзии присутствуют все основные элементы, свойственные русской литературной венециане, но есть и то, чего до него не было и без чего современный венецианский свертхтекст уже не может существовать. Теперь становится возможным говорить об интерпретационном коде Бродского в Венеции. О. В. Соболева справедливо отмечает: «Произведения Бродского, и в первую очередь эссе “Набережная неисцелимых”, постепенно становятся своеобразным эталоном восприятия Венеции не только для любого нашего соотечественника, пишущего о Венеции, но и для многих русских путешественников, которые едут в Италию: как показывает анализ общения на туристических интернет-форумах, определенная часть наших соотечественников стремится увидеть не просто знаменитый город, а именно “Венецию Бродского”» [6, с. 114].

В той же работе Соболева называет основные элементы, которые стали этапными для русской литературы после Бродского: описание города в период непопулярного у туристов зимнего времени года, рождественская Венеция, возникновение интереса к периферийным областям водного города, появление личности Бродского как вполне реального собеседника, паломничество к могиле поэта.

Для самого же Бродского ключевыми способом встраивания своих венецианских произведений в свертхтекст является интертекстуальность, т. е. способность одного текста взаимодействовать с предшествующими посредством аллюзий, реминисценций, отсылок, цитат. Выстраивая писательскую идентичность, поэт активно обращается к мировой культуре.

Одной из основных параллелей, свойственных всем венецианским текстам, является обращение к мифологии. Так, традиционный для Венеции образ льва для Бродского неизменно связан с Петербургом: он уподобляется петербургским сфинксам. И привычная сентенция «Петербург – Северная Венеция» распадается. Для поэта водный город – это город с лучшей историей, чем родной: если лев знает грамоту, то сфинкс является воплощением губительного иррационального начала. И до этого многие – почти все – поэты обращались к образу льва, но никто не противопоставлял его петербургским сфинксам.

Вбирает Бродский и другие основные венецианские мифы: миф об Афродите, вышедшей из пены морской, и миф об Атлантиде. Два эти мифа связаны с представлением поэта о роли Венеции во Вселенной. В «Набережной неисцелимых» он пишет: «Если мы действительно отчасти синонимы воды, которая точный синоним времени, тогда наши чувства к этому городу улучшают будущее, вносят вклад в ту Адриатику или Атлантику времени, которая запасает наши отражения впрок до тех времен, когда нас уже давно не будет. Из них, как из засмотренных до дыр фотографий в сепии, время, может быть, сумеет составить, по принципу коллажа, лучшую, чем без них, версию будущего» [2, с. 239].

Афродита в этом контексте воплощает прекрасное. Отчетливая аллюзия на этот миф присутствует в «Венецианских строфах I»:

Так выходят из вод, ошеломляя гладью  
кожи бугристой берег, с цветком в руке,  
забывая про платье, предоставляя платье  
всплескивать вдалеке.

Так обдают вас брызгами. Те, кто бессмертен,  
пахнут

водорослями, отличаясь от вообще людей,  
голубей отрывая от сумасшедших шахмат  
на торцах площадей [3, с. 121].

Таким образом, в венецианском тексте Бродского воплощается один из основных архетипов человеческой цивилизации: архетип воды, с одной стороны, как порождающего начала, с другой стороны, начала, несущего смерть, а после смерти – обновленную жизнь. В большинстве мифологических систем мир возвращается в свое первоначальное состояние (Золотой век), а для эстетики Бродского важен сам факт возрождения, но уже в лучшем качестве. Этой цели служит искусство. Для поэта важно то, что мироздание обладает памятью, способно сохранять информацию, которая ляжет в основу улучшенного мира. Венеция в этом контексте влияет не только на «мир после нас», но и на мир с нами. В «Набережной неисцелимых» Бродский пишет: «Я задумался над райским или загробным воздействием этого места на самосознание человека. После двухнедельного пребывания – ты, как буддийский монах, избавлен и от денег и от себя. В определенном возрасте и при определенных занятиях последнее всегда кстати» [2, с. 182].

#### Выводы.

Так венецианский текст Бродского встраивается в венецианский свертхтекст русской литературы, который содержит заданные смысловые элементы, тесно связанные с венецианским интерпретационным кодом, который, в свою очередь, интертекстуален. В этом городе поэты и писатели неизбежно обращаются к универсальным мифологическим сюжетам, которые порождены спецификой пространства (обилие воды, отсутствие автомобильного транспорта, узкие улицы, подобные лабиринту) и богатством венецианской истории.

#### Литература

1. Байрон, Д. Паломничество Чальд Гарольда // Д. Байрон. – URL: <http://lib.ru/POEZIQ/BAJRON/child.txt>
2. Бродский, И. Поклониться тени / И. А. Бродский. – СПб., 2006.
3. Бродский, И. Урания / И. А. Бродский. – СПб., 2007.
4. Лермонтов, М. Ю. Венеция // М. Ю. Лермонтов. – URL: <http://feb-web.ru/feb/lermont/texts/lerm04/vol01/141-243-.htm>
5. Пушкин, А. С. Евгений Онегин // А. С. Пушкин. – URL: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/texts/push10/v05/d05-005.htm>

6. *Соболева, О. В.* Венецианский текст в современной русской литературе (1996 – 2009) / О. В. Соболева. – Пермь, 2010.

7. *Тютчев, Ф. И.* Венеция / Ф. И. Тютчев. – URL: <http://www.ruthenia.ru/tiutcheviana/stihi/bp/156.html>

8. *Ходасевич, В.* Brenta // Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. – М., 1996.

УДК 800.8

*И. В. Тихонова, И. А. Тихонов*  
*Череповецкий государственный университет*

## МЕТАФОРА В КОГНИТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Метафорические концепты детерминируют в мышлении и речи формы номинаций семантически однотипных понятий посредством серий метафор, основанных на синонимичных ассоциациях, создавая в итоге новые идеографические поля. Иначе говоря, концептуальные метафоры – это стабильные параллели между семантическим полем источника и семантическим полем цели, исторически зафиксированные языковой и культурной традициями данного этнического или социального сообщества. Итогом всего цивилизационного движения становятся презентуемые в языке концепты, определенные метафорами.

Метафора, концепт, семантическое поле, лингвистические и культурные традиции, язык, социальное сообщество.

Metaphoric concepts determine the nomination forms of semantically similar notions by a series of metaphors in thinking and speech, based on synonymic associations, thus creating new ideographic groups. In other words, conceptual metaphors are constant parallels between the semantic field of the source and the semantic field of the target, historically set by the linguistic and cultural traditions of the given ethnic and social community. The result of the whole civilizing process is the concepts presented in the language and determined by metaphors.

Metaphoric, concepts, semantic field, linguistic and cultural traditions, language, social community.

### Введение.

Как отмечал Л. Витгенштейн, в каждой теории необходимо соблюдать «принцип петель»: необходимо базовое определение понятия, которое должно стать смысловой константой всей теоретической конструкции. В качестве такой семиотической аксиомы мы выбрали определение метафоры из Словаря-справочника лингвистических терминов Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой: «Метафора (греч. *metaphora* – перенос). Употребление слова в переносном значении на основе сходства в каком-либо отношении двух предметов или явлений. В отличие от двучленного сравнения, в котором приводится и то, что сравнивается, и то, с чем сравнивается, метафора содержит только второе, что создает компактность и образность употребления слов. Метафора – один из наиболее распространенных тропов, так как сходство между предметами или явлениями может быть основано на самых различных чертах».

Метафора – результат интуитивной аналитической работы нашего творческого «Я». Поэтому изучением данного феномена уже не одно столетие занимаются исследователи из самых различных областей гуманитарной науки: психологи, культурологи, литературоведы, лингвисты, философы, искусствоведы и др.

Исследователь Г. Н. Складневская указывает основные области научного изучения данного явления:

1) семасиологическая, где метафора рассматривается как этимологический фактор, порождающий новые значения слов и позволяющий понять происхождение уже существующих лексических значений;

2) ономазиологическая, в которой метафора исследуется как связующий элемент в конструкции «слово – материальный объект»;

3) логическая, служащая подсистемой теории референции и позволяющая подробно рассмотреть смысловые эмблематические цепочки, порожденные языковыми метафорами;

4) лингвистическая, в которой метафора рассматривается как структурная лексическая единица;

5) лингвостилистическая, где метафора рассматривается как инструмент создания речевой коммуникации во всех ее аспектах;

6) психолингвистическая, исследующая метафору не только как лингвистический, но и как психологический феномен;

7) экспрессивная, изучающая языковую метафору как средство выразительности речи;

8) лексикологическая, где метафора рассматривается с точки зрения различных языковых групп;

9) лексикографическая, в которой метафора служит средством преодоления культурных лакун, составляющих основную трудность при изучении языка иностранными студентами;

10) прагматическая в рамках общего изучения семантического аспекта художественной вербальной метафоры.

В рамках данной работы мы рассматриваем метафору и как инструмент концептуализации жизненной картины объективной реальности и как функциональный элемент текстуальной конструкции поэтической речи метафоры в художественном тексте.

**Основная часть.**

Метафора возникла одновременно с человеческим мышлением, но в качестве объекта исследования была осознана в античности: во всяком случае, первое письменно зафиксированное упоминание о метафоре относят к Исократу, знаменитому афинскому оратору, упоминавшему о метафоре (очевидно, уже известной как понятие) как риторическом приеме украшения поэзии, наряду с иностранными словами и неологизмами.

Первое научное исследование метафоры принадлежит Аристотелю, который рассматривал ее как субститут (подмена одного слова другим), используемый в ораторском и поэтическом искусстве, но не изменяющий нашего представления о предмете или явлении. Аристотель, однако, отмечал, что метафоры возникают из области неявного сходства двух различных объектов, что сближает поэтическое мышление с философским в умении находить новое в известном и общее в отличном. Суть метафоры, по мнению Аристотеля, состоит в передаче объекту или явлению наименования, изначально принадлежащего другому объекту или явлению. В риторике основной метафоры, согласно Аристотелю и его последователям, является аналогия. Контекстуальные свойства и функции метафоры Аристотель при этом полностью игнорирует. При этом метафора, по мысли философа, не имеет никакой связи с контекстом. Генезис метафоры тоже остался вне поля зрения великого философа и ученого античности. Обе этих проблемы стали предметом научного исследования лишь через два тысячелетия, в нашу эпоху.

Однако различие, проведенное Аристотелем между философской и поэтической метафорой, было впоследствии развито в теоретическом исследовании его ученика Аристида Квинтилиана, редуцировавшего метафору до эллиптического сравнения. На основе этой редукции Квинтилиан создал первую из известных нам типологий метафоры, где метафора опеределалась как перенос значения:

- 1) с одушевленного объекта на одушевленный;
- 2) с неодушевленного на неодушевленный;
- 3) с одушевленного на неодушевленный;
- 4) с неодушевленного на одушевленный.

Квинтилиан первым указал на вторичный смысл метафоры, указав на различие между ней и аллегорией. Мнение Аристотеля о метафоре как декоративном риторическом приеме повлияло и на Цицерона, сравнивавшего метафору с роскошным платьем для речи, излишним и следовательно недостойным истинного мастера. Единственной попыткой преодоления аристотелевского авторитета во взгляде на метафору была концепция философа Гермогена, опередившего свое время на два с половиной тысячелетия. Гермоген выделил в метафоре два уровня: первоначально она презентуется словом, синтезирующим два различных понятия, затем метафора оформляется в философскую идею, соединившую семантическое значение двух объектов. К сожалению, эта концепция осталась незамеченной и только в конце двадцатого столетия превратилась в одно из самых плодотворных направлений когнитивной лингвистики.

Средневековая наука в лице родоначальника «реалистов» Ансельма Кентерберийского в процессе знаменитой полемики об универсалиях противопоставляет античной риторике комплексную концепцию метафоры как сверхидеи чувственного мира, переносящей человеческое познание на трансцендентный уровень. Но аристотелевская формальная логика, отрицающая индетерминизм и возможность вероятности в научном познании, дезавуирует интеллектуальный потенциал метафор и отрицает ее суггестивную функцию. Метафора снова рассматривается как речевое излишество, недопустимое в научных трудах, или философских трактатах, поскольку порождает искажения основного смысла и не имеет собственного когнитивного значения.

Философы-эмпирики Т. Гоббс и Дж. Локк, заложившие основы современного позитивизма, утверждали, что попытки метафорического мышления порождают ложные идеи, и для интеллектуального общения пригодны только слова однозначные и очищенные от ненужной образности и двусмысленности точными дефинициями, поскольку лишь прямой смысл речи поддается верификации. Метафоры же Гоббс сравнивал с болотными блуждающими огнями, уводящими человека от истинного понимания вещей. Данный позитивистский предрассудок до сих пор остается фундаментальным положением современной европейской философии и науки.

Справедливости ради, стоит отметить и другую тенденцию Нового времени, проявившуюся в трудах философов-романтиков Ф. Шеллинга, И. В. Гете, братьев Шлегелей и, в особенности, Ф. Ницше: в попытках построения философской системы трансцендентного идеализма романтики позиционировали метафору как единственный инструмент творческого мышления, рожденного воображением и интуицией.

Философы-иррационалисты видели в метафоре не речевое излишество, а уникальный инструмент расширения сферы человеческого познания, позволяющий исследовать новые семантические связи внутри реальности, заключенной в рамки гносеологического принципа универсальности.

Ф. Ницше называл метафоры языком Богатворца. Люди, пытаясь судить о материальных объектах, в реальности имеют дело не с объектами, а их чувственными образами. Когда человек использует метафору, иллюзия возможности познания действительности становится осознанной. Научные и философские понятия, так превозносимые эмпириками и позитивистами, по мысли Ницше, – просто неосознанные метафоры, которые, словно старые монеты, стерлись от употребления.

Французские филологи XX века П. Фонтанье и Н. Бозе создали типологию тропов, где уникальные свойства метафоры впервые стали предметом научного исследования: метонимия возникает из соположения, синекдоха – из подчинения, а метафора – из сходства. П. Фонтанье создал классификацию языковых фигур, подразделяемых на тропы и нетропы, и фигур мысли, которые делились на фигуры значения (метафора, метонимия) и фигуры выражения (гипербола, литота, олицетворение, аллегория, ирония).

Затем, более четверти века назад, в науке о языке произошло событие, которое историки науки называют «когнитивной революцией». В результате в лингвистике появилось особое направление – когнитология, в сфере внимания которого находятся механизмы и процессы мировосприятия, репрезентации и аккумуляции эмпирических знаний, а также их последующая категоризация и классификация. Важнейшую роль в когнитологии играет метафора как интеллектуальный процесс постижения, типологизации, инструмент формирования парадигмы как систематизированной совокупности фактологических знаний о материальной действительности, ценностно-регулятивной картины реальности.

Х. Ортега-и-Гассет считал метафору специфической ловушкой для определения содержательного значения абстрактных явлений и объектов. Более того, испанский философ и культуролог определил саму метафору как базовый элемент нашего мировосприятия и мировоззрения, определяющий все сферы человеческого сознания и деятельности.

Представитель феноменологической философии М. Мерло-Понти отмечал, что метафорическое видение мира позволяет объединить телесный опыт и спекулятивное мышление в один синтетический процесс. Иначе говоря, по М. Мерло-Понти, экспликация имплицитного знания, заключенного в метафоре, осуществляется посредством синтеза психологических мотивов и телесных причин, а финитность эмпирических фактов реализуется через метафорические конструкции, объединяющих личную и коллективную картины мира в единое целое.

В конце прошлого столетия в западноевропейской философии происходит «лингвистический поворот»: в центр философского анализа переносится язык. Философ-неокантианец Э. Кассирер выделял в языке такие формы мышления, как логические и мифологические. Метафора (в это понятие Кассирер включал синекдоху и метонимию), по мнению немецкого философа, – это концептуальная форма мифо-синкретического мировосприятия, рефлекс мифологических представлений. Генезис метафоры, по Кассиреру, обусловлен фиктивным отождествлением части и целого, соединением мировоззренческого (онтологического) аспекта и познавательной (эпистемологической) функции метафоры. Смена «эмпирической» парадигмы на «романтическую», произошедшая в аналитической философии, позволила выяснить, что так называемое «риторическое излишество» лежит в основании речевой картины мира, являясь главным конструктивным материалом языка как инструмента мировоззрения и коммуникации.

Французский философ П. Рикёр – последователь создателя феноменологии Э. Гуссерля – предложил осуществить феноменологическую редукцию метафоры и рассмотреть ее как символ, функционирующий на более глубоком уровне, чем сознание участников коммуникации. Предикативная ассимиляция создает семантическую близость сопоставляемых понятий, которые взаимодействуют не просто на речевом уровне (замене слова на слово, имени на имя), но создают коммуникацию между логическим субъектом и предикатом. То есть метафора – это не от-

клоняющееся название, а отклоняющаяся предикация.

А. Ричардс в книге «Философия риторики» (1936 г.) в рамках интеракционистской концепции метафоры впервые высказал мысль, получившую развитие в англоязычной философии и когнитивной лингвистике, что метафора – это взаимодействие двух разных идей о паре различных объектов внутри одного слова.

Для пояснения этой идеи Ричардс вводит ряд новых терминов:

1) “tenor” – содержание метафоры, закодированная в ней идея;

2) “vehicle” – ментальная оболочка, вторая мысль, которая непосредственно выражает смысл изучаемого феномена.

Взаимодействие «оболочки» и «содержания» формирует значение метафоры как языкового процесса мировосприятия, представляющего собой иерархию метафор, разворачивающихся в пространстве и времени, и осознаваемых как личный опыт, возникший из эмблематической цепочки непредумышленных метафор. Изначальное сопряжение индивидуума и окружающей реальности составляет онтологическое основание метафоры.

После широкого распространения метафорической теории интеракционизма в лингвистике заговорили о создании новой науки – метафорологии (Г. Blumenberg). В рамках этой новой науки можно выделить следующие направления:

1. Семантическое; представлено А. Ричардсом и М. Блэком. Так, М. Блэк утверждает, что любое метафорическое выражение (*M*) является субститутутом какого-либо буквального (*literal*) выражения (*L*), при этом значения *M* и *L* совпадают. Следуя за А. А. Ричардсом, который ввел в научный обиход термины *tenor* (содержание) и *vehicle* (оболочка), М. Блэк выделяет в метафорической конструкции *focus* (центр) метафоры и его *frame* (контекст) [5, с. 156].

Метафоризация, как процесс мировосприятия, коммуникации или оценки, основана на фреймах, универсальных ментальных конструкциях, и сценариях (коммуникативный опыт, накопленный человеком). Одни фреймы как часть коллективного опыта являются врожденными, другие фреймы формируются в процессе аккумуляции личных компетенций.

2. «Асемантическое»; представлено Д. Дэвидсоном и, позднее, М. Бирдсли. В этом случае полностью отрицаются когнитивные возможности метафоры сам ее смысл, поскольку представители данной научной школы считают метафору подменой основного смысла в прагматических целях. Для маркировки реального объекта метафора произвольна и неопределенна, для предиката семантически аморфна. В итоге, мы возвращаемся к аристотелевскому на риторическое украшение речи.

3. «Эпистемологическое», состоящее из последователей Ф. Ницше, который утверждал, что первой метафорой был сам язык как средство познания, следовательно, процесс познания – это осмысление метафор в их глубинном значении.

4. «Антропологическое», созданное исследованиями Дж. Вико, М. Осборна, В. фон Гумбольдта,

Дж. Джонсона, М. Эриксона, Э. Кассирера, Л. Витгенштейна, М. Хайдеггера, П. Рикера, Дж. Лакоффа и М. Джонсона. Данные авторы находят генезис метафоры в специфике культурной парадигмы конкретного общества, находящегося на определенной стадии исторического развития.

Метафорические концепты детерминируют в мышлении и речи формы номинаций семантически однотипных понятий посредством серий метафор, основанных на синонимичных ассоциациях, создавая в итоге новые идеографические поля. Иначе говоря, концептуальные метафоры – это стабильные параллели между семантическим полем источника и семантическим полем цели, исторически зафиксированные языковой и культурной традициями данного этнического или социального сообщества. Итогом всего цивилизационного движения становятся презентуемые в языке концепты, определенные метафорами.

Метафора как стилистический прием выступает в качестве посредника между такими областями семиозиса, как семиотическая и лингвистическая реальность, повседневное мышление и культура, становясь специфичным лингво-семиотическим конденсатором. Смысл и восприятие метафоры как языковой единицы детерминируется культурой, определяющей семантический образ данного феномена. Метафора как двусоставная лингво-семиотическая языковая единица достигает статуса семиотического локуса, где лексикализуются социокультурные семы. Принимая или репродуцируя метафору, индивид осознанно или бессознательно воспринимает культурную картину мира, базисом которой и является метафора.

Романтизм как поэтическое и витальное пространство в стилистическом плане – суть поэзия метафоры. Трансформация реальности в интуитивно-мистическую поэзию, создаваемая поэтом-романтиком, творится исключительно при помощи разнообразных способов метафоризации действительности. В романтизме метафора – это не поэтическая фантазия и не риторическое украшение, а проникновение в подлинную глубинную сущность Вселенной, скрытую за телесностью материальных форм. Именно поэтому немецкие, а затем и русские философы и поэты-романтики воспринимали поэзию как высшую реальность, как способ художественного познания трансцендентных истин.

В «Фрагментах» Новалиса модусы духовного и материального Бытия объединяются при помощи метафорических отождествлений. Автор рассматривает данные аналогии как расшифровку мистического синтеза идеального и физического в природе. Планеты Новалиса – гигантские окаменелости, возможно, окаменевшие ангелы; вся природа – это «окаменелый волшебный город» (*eine versteinte Zauberstadt*). Движение поэт именуется «язык природы», цветы у Новалиса – это символ потаенной жизни растений (*Allegorien der Bewusstseins*).

Метафорические сближения различных форм природы порождаются их трансцендентным единством, мистической связью, постигаемой интуицией художника при помощи метафоры. Поэтому «Боже-

ственная Природа» воспринималась как «энциклопедия Духа. Из этого метафорического мировосприятия и родилась у Новалиса идея «символического метода в естествознании» (*symbolische Behandlung der Naturwissenschaften*).

Натурфилософия Шеллинга и его последователь-романтиков основана исключительно на подобной метафорической интерпретации существования природы как иерархии категориальной эволюции духа на пути к самоосознанию. И в тот момент, когда Ф. Шеллинг, поэт и философ, рассказывает нам о природных структурах в форме поэтической речи в сатирическом «Эпикурейском исповедании веры Гейнца Видерпорста», мы видим метафорическую цепочку, символизирующую эволюционное движение духовной жизни природы как божественного синтеза.

Индивидуум как компонент реальности обречен на постоянное перемещение присвоенных им значений из одного семиотического континуума в другой, осуществляя неосознанное удвоенное семиотическое кодирование. Первоначально кодирование информации происходит на уровне общей смысловой сферы в естественном семиозисе. Затем из данного конструкта производится номинация, заимствованная из другого семиотического конструкта. Для генезиса метафорической номинации необходимы родовые и типологические образы, связанные с осмыслением предназначения группы объектов, процессов или явлений. Здесь осуществляется неосознаваемая аналитика качеств объектов, процессов или явлений, а также выстраиваются конкретные смысловые аллюзии между объектами, процессами или явлениями, обычно находящимися в разных семиотических областях.

В итоге человек получает не просто инструмент, улучшающий его миропонимание количественно, но и формоорганизующую структуру, встраивание которой в его внутренний мир качественно модифицирует весь процесс мышления. Такова, например, модель атома Резерфорда, в которой внутренний космос (атом) сравнивается с внешним космосом (солнечной системой).

Метафора как правило определяется как скрытое сравнение, осуществленное с помощью применения названия одного объекта к другому и определяющая таким способом некоторую важную черту второго объекта. Простая метафора, выраженная одним образом, не обязательно однословная, она может быть одночленной и двучленной. Метафора, построенная на преувеличении, именуется гиперболической. Развернутая метафора построена из ряда метафорически употребленных слов, конструирующих общий образ, из ряда взаимообусловленных простых метафор, укрупняющих стилистическую нагрузку образа при помощи синтеза общих планов и параллельного их функционирования.

Традиционными называют метафоры, общепринятые в данный исторический период или в определенном социальном окружении либо в литературном направлении или школе. Например, английские поэты-романтики в описании женской внешности регулярно пользовались традиционными, постоянными

метафорическими эпитетами, как (pearly teeth, coral lips, ivory neck, hair of golden wire). В метафорическом эпитете необходимы такие качества, как двуплановость, черты сходства и различия, семантическое рассогласование, нарушение маркированности.

В описании природы нередко используются анимистические метафорические эпитеты, в которых неодушевленному объекту приписываются свойства живого существа, или антропоморфный метафорический эпитет, приписывающий присущие человеку качества и поступки объектам живой или неживой природы.

Отдельное место занимает композиционная или сюжетная метафора, которая иногда может быть распространена на текст всего произведения в целом. Примером подобной композиционной метафоры можно представить роман-миф (например, «Кентавр» Дж. Апдайка, в котором система образов конструируется посредством объединения повседневного быта жителей США конца XX с мифологическими персонажами античных мифов).

Метафору часто сравнивают со сновидением, потому что сновидение, подобно художнику, тоже «мыслит» образами. Именно поэтому большинство глобальных научных открытий были сделаны в момент анализ сновидения, поразившего сновидца. Для интерпретации сновидения нужно сотрудничество сновидца и толкователя, даже в том случае, если это один и тот же человек. Так же толкование метафор – это результат со-творчества автора и интерпретатора. Понимание, как и создание метафоры, – это результат творческого труда, слабо ограниченного предписаниями, так как для создания метафор не существует инструкций, нет справочников, или энциклопедий, позволяющих получить исчерпывающее определение значения метафоры, или ее коммуникативной ценности, что отмечал еще Аристотель.

### Выводы.

1. Метафора – полифункциональная языковая единица, объединяющая в устойчивую пару различные понятийные сферы и генерирует, таким образом, новые смыслы. В дальнейшем в данном исследовании будут рассмотрены другие принципы типологии метафор, в соответствии с их спецификой и структурными особенностями.

2. В античной философии сформировались основные концепции природы, формы и функции метафоры, оказавшие историческое влияние на дальнейшее восприятие этой языковой единицы. В одном аспекте эти концепции можно разделить на логическую и риторическую, в другом – на эмпирико-позитивистскую и романтико-интуитивную.

3. Метафора, первоначально понимаемая как риторическое украшение речи, в конце XX столетия обретает статус когерентно истинной интеллектуальной конструкции, приобретающей научную легитимность благодаря работам Дж.-Б. Вико, Ф. Ницше, Х. Ортега-и-Гассета, П. Рикера, Э. Кассирера, М. Блэка, М. Эриксона и других философов, культурологов, психологов. Следует отметить, что, несмотря на то, что противопоставление когнитивной теории метафоры аристотелевской трактовке данного фено-

мена само по себе стало традиционным, современные ученые указывают на тот факт, что именно Аристотель впервые выявил познавательную функцию метафоры.

4. В современной науке роль концептуальной метафоры в научном познании рассматривалась не только в отношении философии, риторике и литературе, но и биохимии, истории, математике, педагогике, политологии, психологии, генетике, экономике и прочим научным дисциплинам.

5. Необходимо признать, что словотворческая функция метафоры и ее гносеологический потенциал воспринимаются и оцениваются в когнитивной лингвистике неоднозначно: с одной стороны декларируется абсолютная достоверность метафоры как способа научного и философского познания, с другой – постулируется отрицание семантического аспекта данного языкового знака и признание того факта, что метафора делает доступным для нашего восприятия специфичный вид знания, не сводимый ни к логическому, ни к верифицируемому.

6. Динамичность метафоры обусловлена непрерывным взаимодействием объективных семиотических факторов и речевого аспекта в духовном пространстве человека: понимание метафоры равнозначно ее воспроизводству. Субъективная семантика данной языковой единицы конструируется согласно условиям конситуативности (т. е. в случае, когда семантика высказывания передает коммуникантам знание не только о непосредственно отображаемой ситуации, но и о других, так или иначе сопутствующих этой ситуации).

### Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс. Вступительная статья / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 5–32.
2. Арутюнова, Н. Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика) / Н. Д. Арутюнова // Лингвистика и поэтика. – М., 1979.
3. Арутюнова, Н. Д. Метафора в языке чувств / Н. Д. Арутюнова // Язык и мир человека. – М., 1999.
4. Арутюнова, Н. Д. Теория метафоры: Сборник / Д. Н. Арутюнова, М. А. Журиная. – М., 1990.
5. Блэк, М. Метафора / М. Блэк // Теория метафоры. – М., 1990.
6. Верли, М. Общее литературоведение. / М. Верли. – М., 1979.
7. Григорьев, В. П. Поэт и слово. / В. П. Григорьев. – М., 1979.
8. Кубрякова, Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / [Е. С. Кубрякова и др.]. – М., 1997. – С. 53–55.
9. Лакофф, Дж. Metaphors We Live by / Дж. Лакофф и М. Джонсон. – СПб., 2004.
10. Лакофф, Дж. The Contemporary Theory of Metaphor / Дж. Лакофф – Cambridge, 1993.
11. Ларин, Б. А. О лирике как разновидности художественной речи / Б. А. Ларин. – М., 1925.
12. Ортега-и-Гассет, Х. Две главные метафоры / Х. Ортега-и-Гассет // Теория метафоры. – М., 1990.
13. Пауль, Г. Принципы истории языка. / Г. Пауль. – М., 1960.
14. Рахилина, Е. В. Когнитивная семантика / Е. В. Рахилина // Семиотика и информатика. – М., 1998.

15. Складневская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Складневская. – М., 1993.  
 16. Телия, В. Н. Вторичная номинация и её виды / В. Н. Телия // Языковая номинация. Общие вопросы. – М., 1977.

17. Чудинова, А. П. Россия в метафорическом зеркале / А. П. Чудинова // Русская речь. – 2001. – №3. – С. 31.  
 18. Фрейденберг, О. Античные теории языка и стиля / О. Фрейденберг. – М.; Л., 1936.

УДК 811.111:001.4:624.21

**И. Ю. Черныш**

*Научный руководитель: профессор, кандидат филологических наук Л.Б. Ткачёва  
 Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия*

## ИНОЯЗЫЧНЫЕ ТЕРМИНЫ В АНГЛИЙСКОМ ПОДЪЯЗЫКЕ МОСТОСТРОЕНИЯ

Данная статья посвящена заимствованным терминам в английском подъязыке мостостроения. В работе представлены языки-источники заимствований и предложена периодизация иноязычных терминов. Автор знакомит с факторами, повлиявшими на процесс заимствования терминов из других языков. Дается краткое описание места и роли заимствований в английской терминологии мостостроения на современном этапе развития, строятся прогнозы.

Иноязычные термины, заимствование, этимологический анализ, английский подъязык мостостроения, социолингвистическая корреляция.

This paper is devoted to the study of loan words in English bridge terminology. Etymological analysis reveals the source-languages of borrowings and the author presents their division into periods. The reasons of adaptation of loan words from different languages are explained. The role and place of borrowings in English bridge terminology at the present stage and in the future is given.

Loan words, borrowing, etymological analysis, English bridge terminology, sociolinguistic correlation.

### Введение.

Процесс заимствования слов из иностранных языков всегда был и остается одним из активных способов обогащения многих языков мира. Английский язык не является исключением. Его словарный состав складывался в значительной степени за счет заимствований из других языков. «Заимствование – переход элементов одного языка в другой как результат взаимодействия языков или сами элементы, перенесенные из одного языка в другой. Заимствование может быть устным (воспроизводит общий фонетический облик слова) или письменным, книжным (когда производится транслитерация слова)» [2, с. 188]. По типу контакта заимствования могут быть как прямыми (между языками соседних народов и культур), так и опосредованными – при участии языка-посредника.

Чаще всего потребность в номинации предметов и понятий возникает в различных отраслях науки и техники, поэтому среди научно-технических терминов особый интерес представляют иностранные, ведь не могут же наука и техника развиваться лишь в отдельно взятой стране, или на отдельном континенте. Английская терминология мостостроения, по результатам проведенного этимологического анализа на основе словарей [4]–[6], [11], насчитывает 458 заимствований из 14 языков, что составляет 7 % от общей выборки в 6 596 терминов.

Предлагаем познакомиться с языками-источниками заимствованных терминов исследуемого подъязыка, и постараемся выяснить причину заимствований.

Результаты этимологического анализа свидетельствуют о том, что в английской терминологии мостостроения 276 терминов, что составляет 60,3 % от общего числа заимствований, являются латинскими по происхождению, например: *structure* (лат. *structura*) – сооружение, здание; конструкция; структура; *pillar* (лат. *pila*) – пилон; стержень колонны; стойка; опора; *rehabilitation* (ср.-лат. *rehabilitatio*) – восстановление, реконструкция, реставрация; ремонт, ремонтные работы; *pontoon* (лат. *ponto*) – понтон; понтонный мост, наплавной мост; плашкоут; кессон и др.

На втором месте по продуктивности заимствований в английскую терминологию мостостроения находится французский язык, количество терминов, заимствованных из данного языка составляет 54 единицы или 11,8 % от общего числа заимствований: *skew* (др. сев.-фр. *eskiuwer*) – наклон; скос, перекося; асимметрия; *masonry* (др.-фр. *maçonerie*) – каменная или кирпичная кладка; *transom* (др.-фр. *traversin*) – ригель (в конструкции мостов); фрамуга; поперечная балка; распорка; *dentil* (ит. *dentello* < фр. *dentille*) – дентикула; зубец; сухарик и др.

Чуть менее продуктивными являются греческий и немецкий языки. Заимствования из них составляют 48 и 29 единиц соответственно. Примеры греческих заимствований: *abacus* (лат. *abacus*, греч. *abax*) – абака, верхняя часть капители колонны; *coffer* (др.-фр. *coffe*, лат. *cophinus*, греч. *kophinos*) – кессон, коффердам; опускной колодец; кессон для подводных работ; *asphalt* (ср.-лат. *asphaltum*, греч. *asphaltos*) – асфальт; битум; асфальтобетон; *pylon* (греч. *pulōn*) – пилон; опора, столб и др.

Займствования из немецкого языка: *abseiler* (нем. *der Abseiler*) – промышленный альпинист; *bushhammer* (нем. *der Bosshammer*) – зубатка; бучарда; *veneer* (нем. *das Furnier, furnieren*) – шпон, однослойная фанера; *boulevard* (нем. *das Bollwerk* – бастион; укрепление) – бульвар и др.

На пятом месте находятся займствования из скандинавских языков: *boulder* (швед. *bullersten*) – валун, булыжник, булыжный камень; галька; *leg* (др.-сканд. *leggr*) – стойка; столб; опора; *raft* (др.-сканд. *raptr*) – плот; наплавной мост; *thrust* (др.-сканд. *Þrusta*) – распор; упор; опора; *skin* (др.-сканд. *skinn*) – пленка, оболочка; наружный слой; облицовка и др.

В проведенном нами исследовании шестым по продуктивности оказался итальянский язык. В английской терминологии мостостроения насчитывается 11 заимствований из этого языка, например: *balustrade* (ит. *balaustrata*) – балюстрада; перила; парапет, парапетное ограждение; *peperino* (ит. *pepere*) – пеперин(о), пеперит, туф; род вулканического туфа, пепельного или зеленовато-серого цвета с включением фрагментов базальта и известняка; *bas-relief* (ит. *basso-rilievo*) – барельеф; *parapet* (ит. *parapetto*) – парапет, парапетное ограждение, перила; пешеходная дорожка, тротуар и др.

Займствования из голландского языка составляют 8 терминов и занимают 7 место в английской терминологии мостостроения: *prop* (ср.-голл. *proppe*) – подпорка, стойка, раскос, подставка; *brick* (ср.-голл. *bricke*) – кирпич; *deck* (ср.-голл. *dec*) – настил; ездовое полотно, мостовое полотно; *kink* (голл. *kink*) – загиб, перегиб, скручивание (провода кабеля); прогиб балки (при испытании) и др. Два последних примера – займствования из «морского дела».

На 8 месте находятся кельтские займствования, их в исследуемом подязыке 5 единиц: *gravel* (др.-фр. *gravele*, кельт. *gravo-*) – гравий; галечник; *hog* (кельт. *hoch*) – выгиб; прогиб; строительный подъем; *iron* (кельт. *isarnon*) – железо; чугун; *change* (др.-фр. *change*, ср.-лат. *cambiare*, лат. *cambire*, кельт.) – изменение; перемена; смена; *loop* (шотл. кельт. *lub*) – петля; хомут, скоба; отверстие.

В английской терминологии мостостроения мы также обнаружили по два займствования славянского, японского и шотландского происхождения, что составляет по 0,4 % от всех заимствований. Термины славянского происхождения *Sable iron* и *Old Sable* служат фактически для обозначения одного понятия, а именно железа марки «Соболь», «Старый соболь», которое импортировалось в XVIII веке из России в Англию, одна из наших работ посвящена истории этих терминов [8].

Термины японского происхождения (*hinoki wood* – кипарисовик туполистный и *keaki wood* – (д)зельква) служат для номинации древесины, которая используется в мостостроении в качестве декоративного материала.

Особый интерес представляют термины шотландского происхождения: *outcome* – выход, выпускное отверстие; результат, итог; термин является сложным образованием слияния наречия *out* с глаголом *come*, значение результат, итог он получил в шотландском языке. Имя шотландского инженера-

дорожника Джона Лаудона Макадама, разработавшего технологию строительства дорог с щебеночным покрытием, послужило для возникновения эпонимного термина *macadam* (1824 г.) – макадам, дорожное покрытие типа «макадам»; щебеночное покрытие; гравийное покрытие. Эпоним – «лицо, чем-либо знаменитое, возможно, выдуманное, имя которого послужило для образования любого другого онима» [7, с. 150–151], отмечается возможность эпонима становиться основой не только для имени собственного, но и для термина.

В английском подязыке мостостроения также имеется по одному испанскому, арабскому и египетскому заимствованию. Термин *hurricane* – ураган (форс-мажорное обстоятельство), буря был заимствован в 1555 г. из испанского языка *huracán*, возможно, из языка Таино *hurakán* «Бог бури» и, следовательно, тоже является термином-эпонимом.

В эпоху раннего средневековья, когда научная мысль в Европе замерла, на Востоке наука двигалась вперед. Древние арабы достигли значительных успехов в области математических наук, астрономии, медицины. Термин-эпоним арабского происхождения *algorithm* – алгоритм заимствовался на почве научно-культурных отношений Европы с Востоком в самом конце XVII в. посредством французского *algorithme* из латинского *algorismus* и греческого *arithmos* «число», и по свидетельству арабского источника *al-Kwārizmī* имеет значение «человек, мужчина города Хорезм» (совр. Хива). Это имя было дано одному из великих персидских ученых, математику, астроному, географу и историку IX в. Абу Джафар Мухаммад ибн Мусá аль-Хорезмí [4], [11].

Термин *barge* – баржа, шаланда произошел в конце XV в. от коптского *bari* – «маленькая лодка» (коптский – египетский язык на последнем этапе развития, с алфавитной системой письма) проник в английский язык посредством французского *barge*, латинского *barica* и греческого *baris* – «египетская лодка». Языки-источники, заимствовавшие термины в английский подязык мостостроения, с указанием их количества, представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Языки-источники, заимствовавшие термины в английский подязык мостостроения**

Языки-источники	Количество терминов	%
Латинский	276	60,3
Французский	54	11,8
Греческий	48	10,5
Немецкий	29	6,4
Скандинавские	18	4
Итальянский	11	2,4
Голландский	8	1,7
Кельтский	5	1,1
Славянские	2	0,4
Японский	2	0,4
Шотландский	2	0,4
Испанский	1	0,2
Арабский	1	0,2
Египетский	1	0,2
Всего	458	100

По типу контакта заимствования в английской терминологии мостостроения являются прямыми и опосредованными. Чаще всего роль языка-посредника выполняют французский и латинский языки, реже – итальянский и испанский. По способу заимствования иноязычные термины в английском подязыке мостостроения могут быть классифицированы на:

– лексические заимствования (переход как формы, так и значения слова из языка-донора в язык-реципиент с соответствующей фонетической и грамматической адаптацией): *symmetry* – симметрия; соразмерность; *amplitude* – амплитуда; *tufa* – туф, известковый туф; легкая, цементированная, пористая горная порода;

– семантические заимствования (формирование у уже имеющегося в языке-реципиенте слова нового значения под влиянием другого языка): *outcome* – 1) выход; выпускное отверстие (англ., XIII в.); 2) результат, итог (шотл., 1788 г.); *boulevard* – 1) вал, бастион; волнолом; укрепление (нем. *Bollwerk*, 1772 г.); 2) бульвар (фр., 1929 г.); *infrastructure* – 1) основание; фундамент, нижнее строение (фр., 1887 г.); 2) инфраструктура (Ам.Е., 1970 г.); *salvage* – 1) скрап, металлолом (лат., 1645 г.); 2) утилизация отходов (англ., 1918 г.);

– кальки – буквальный поморфемный перевод иноязычного слова. Кальки создаются по словообразовательным моделям иностранных слов из корней и аффиксов родного языка, соответствующих по своим значениям морфемам исходного слова. Терминов, заимствованных в английскую терминологию мостостроения таким способом, очень мало: *bridle-chord bridge* (нем. *die Zügelgurbrücke*) – штурмовой наплавной мост. Однако встречаются термины, калькированные языками-посредниками: *circumference* (лат., *circum* “around” + *ferre* “to carry”), от греч. *periphēria* (*peri-* “around” + *phēr (ein)* “to bear” + *-eia -y*) – окружность; *superintendent* (ср.-лат. *superintendentem* – директор, управляющий, от греч. *episkopos* “overseer” – смотритель) – строительный инспектор; инспектор строительного надзора.

Постараемся разобраться в причинах заимствования терминов в интересующей нас отрасли науки и техники. Проведенное и описанное нами ранее социолингвистическое исследование [9] позволяет отнести все термины английского подязыка мостостроения, согласно их этимологии, к одному из восьми периодов развития: «период зарождения» (кон. V в. – 1065 г.), «период становления» (1066 г. – XV в.), «период формирования» (XVI в. – 1750-е гг.), «период промышленного переворота» (1760-е гг. – 1829 г.), «период становления железнодорожного транспорта» (1830 г. – 1899 г.), «период развития металлических конструкций» (1900 г. – 1945 г.), «период композитных строений» (1946 г. – 1970-е гг.) и «новый период» (1980-е гг. – наши дни). В табл. 2 представлены данные о временном и количественном составе латинских заимствований.

Согласно полученным результатам, влияние латинских заимствований на английскую терминологию мостостроения было очень значительным с Нормандского завоевания вплоть до промышленного

переворота. Самое большое количество терминов латинского происхождения было заимствовано в XVI – первой половине XVIII вв. Это объясняется тем, что в Европе и в Англии XVI–XVII вв. ознаменованы эпохой Возрождения, вновь, после Средневековья, пробуждается интерес к античной культуре, а в архитектуре – к принципам и формам преимущественно римского искусства. В этот период английская терминология мостостроения пополняется следующими заимствованиями: *abamurus* – подпорная стенка, контрфорс; устой; *caisson* – 1) кессон (камера для работы под водой); 2) свая-колонна, кессонная свая; *deterioration* – изнашивание; износ; *excavation* – 1) экскавация, выемка грунта; рытье котлована; экскаваторные работы; земляные работы; 2) яма; котлован; *manufacture* – 1) производство, изготовление, обработка; 2) изделие; *pontoon* – 1) понтон; понтонный мост, наплавной мост; 2) плашкоут; 3) кессон; *portico* – портик; галерея; *truss* – 1) ферма, сквозная ферма, решетчатая ферма; стропильная ферма; шпренгельная ферма; 2) связка, раскос и др.

Таблица 2

Периодизация заимствований латинского происхождения в английском подязыке мостостроения

Периоды	1	2	3	4	5	6
Количество терминов	6	109	134	15	11	1

Значительное число терминов латинского происхождения было заимствовано в XI–XV вв. В этот период происходит рост городских общин, усиление производства и возникновение интенсивного товарооборота. Все это потребовало развития строительства дорог и возведения мостов. Они располагались на путях, которые эксплуатировались еще римлянами и поэтому зачастую приобретали черты античных сооружений. Данный факт объясняет появление латинских заимствований в английской терминологии мостостроения: *angle* – угол; угольник; уголковый профиль; *arch* – арка, аркада, свод; дуга; *cable* – кабель; канат, трос; *cement* – цемент, цементирующая среда; вяжущий материал, вяжущее вещество; *pier* – опора, бык, устой, промежуточная опора; *restoration* – восстановление, реконструкция, реставрация и др. Большая часть терминов латинского происхождения заимствуется в этот период посредством французского языка, что объясняется нормандским завоеванием.

Незначительное число терминов было заимствовано в последующие 4 и 5 периоды. Прогрессивные течения в архитектуре и технике XVII–XVIII вв. коснулись строительства не только каменных, но и деревянных мостов. Строительство последних развивалось на основе живой связи с наследием Ренессанса. В Англии, как и во всех европейских странах, этот период был отмечен важными развитиями в науке, искусстве и культуре, а также возродился интерес к античным цивилизациям Греции и Рима и к их языкам. Поэтому в английскую терминологию мостостроения 4 периода в незначительном количестве

продолжают проникать латинские заимствования: *catenary* – цепная подвеска; несущий трос, цепь; *templet (template)* – опорная каменная плита; подушка в каменной кладке, подферменник, подферменный камень; *trestle* – эстакада; мост на рамных опорах; рамная опора моста; *travertine* – травертин, известковый туф; *revetment* – 1) одежда откосов; обшивка; покрытие (откосов, дорог); 2) откосная подпорная стенка и др.

С возникновением железных дорог возникает потребность в более прочных мостах. Со второй четверти и до конца XIX в. в английский подъязык мостостроения заимствуются, по результатам нашего исследования, лишь 11 терминов латинского происхождения, вот некоторые из них: *concrete* – бетон, бетонная смесь; *insert* – 1) вставка, вкладыш; закладная деталь (в бетоне); 2) указательный знак, вделанный в дорожное покрытие; *aggregate* – заполнитель, инертный материал (бетона); *installation* – монтаж, сборка, установка, инсталляция; *invert* – обратный свод, обратная арка; *median* – 1) медиана; 2) разделительная полоса между проезжими частями дороги и др.

Первые же немногочисленные заимствования латинского происхождения объясняются тем, что германские поселения появились на территории Британии уже в середине IV века, где господствовала римская культура, и некоторые слова вошли в древнеанглийский язык. На этапе зарождения английского языка в область мостостроения были заимствованы термины: *pile* – свая; *pin* – болт; штифт; палец; штырь; гвоздь; шарнир; *pit* – зумпф; яма, углубление; шахта; *pole* – столб, столбчатая опора, шест, жердь; *post* – свая, стойка, столб, подпорка и *wall* – 1) стена; бастион, крепостной вал; 2) дамба, насыпь.

Единственным термином, заимствованным из латыни в английский язык в 6 периоде, является *laminate* (лат. *lamina* “thin piece of metal or wood, thin slice, plate, leaf, layer”), конверсия от глагола сер. XVII в. – ламинат; слоистый материал (1939 г.), используется для производства балок, ценится за прочность деформациям, однако широкое применение в мостостроении этот термин получил в 1990-е гг., когда в некоторых странах, например, в Австралии, деревянные мосты вновь стали популярны. Латинские слова заимствовались, как правило, в лексику английского языка в общепотребительном значении, которое позднее терминологизировалось.

Анализируя французские заимствования, мы установили, что большая часть из них тоже пришлась на 2 и 3 периоды, что объясняется нормандским завоеванием и лидерством Франции в XVI–XVIII вв. в мостостроении. Результаты этимологического анализа французских заимствований отображены в табл. 3.

Таблица 3

**Периодизация французских заимствований в английском подъязыке мостостроения**

Периоды	2	3	4	5
Количество терминов	14	30	7	3

Во 2 периоде были заимствованы такие термины, как: *battlement* (др.-фр. *bataillement*) – зубчатая стена; парапетная стенка с бойницами; *blanket* (др.-фр. *blanchet*) – 1) покрытие (дороги); 2) укрепление (откоса); *maintenance* (др.-фр. *maintenance*) – эксплуатация, обслуживание, текущий ремонт; *passage* (др.-фр. *passage*) – проход, проезд; дорога; *restraint* (др.-фр. *restreinte*) – защемление, закрепление; сжатие; сужение; заделка (напр. балки); *rivet* (др.-фр. *rivet*) – заклепка и др.

Заимствования из французского языка 3 периода называют Парижскими, к ним относятся следующие термины: *assemblage* (фр. *assemblage*) – сборка, монтаж; *bateau* (фр. *bateau* < др.-фр. *batel*) – понтон; плоскодонная лодка; *foundry* (фр. *fonderie*) – 1) литейная, литейный цех; 2) литейное дело; литье, отливка (металла); *platform* (ср.-фр. *plateforme*) – помост; площадка; платформа, перрон; *research* (ср.-фр. *recherche*) – исследование; изучение и др.

Промышленный переворот, произошедший в XVIII веке в Англии, положил начало развитию капиталистической промышленности, пересмотру подверга и подход к проблемам искусства и архитектуры. Острее всего сущность этого направления в мостостроении прослеживается в работах французского архитектора Перроне, сыгравшего большую роль в истории мостов того времени. Он придерживался классицизма при архитектурной компоновке мостов и совершенствовал их с технической стороны [10, с. 89].

Немалую роль сыграла и французская буржуазная революция 1789 года. Все это объясняет заимствование терминов французского происхождения, пусть и незначительное: *extrados* (лат. *extra* “outside” + фр. *dos* “back”) – щека арки; верхняя выпуклая поверхность между пятами арки или свода; *grillage* (*grille* + *-age*) – решетка, сетка; ростверк; *intrados* (лат. *intra* “within” + фр. *dos* “back”) – софит; внутренняя вогнутая поверхность арки от пят до замка; *oxidation* (фр. *oxydation*) – окисление; *oxygen* (фр. *oxygène*) – кислород; *ramp* (др.-фр. *ramper*) – рампа, наклонный въезд (съезд); наклонная плоскость; откос насыпи; *tunnel* (др.-фр. *tonel*) – тоннель.

К заимствованиям 5-го периода, в связи с появлением железнодорожных и разводных мостов, относятся следующие термины французского происхождения: *bascule* (ср.-фр. *bacule*) – подъемная или разводная часть моста; крыло разводного моста; *derailment* (фр. *déraillement*) – сход с рельсов, крушение; *infrastructure* (фр. *infrastructure*) – 1) основание; фундамент, нижнее строение; 2) инфраструктура; сети обслуживания населения; инженерные коммуникации.

Значимый вклад в становление и развитие английской терминологии мостостроения внес греческий язык. По результатам анализа 48 терминов в разные периоды были заимствованы посредством латыни из этого языка. Объясняется это тем, что именно Древняя Греция стала источником классических конструкций стоечно-балочного типа. Грекам были также известны и арки, полукруглые арки, заимствованные позже римлянами. Периоды греческих

заимствований с их количеством представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Периодизация заимствований греческого происхождения в английском подъязыке мостостроения**

Периоды	1	2	3	4	5	6
Количество терминов	3	13	27	1	3	1

В целом, история английского языка и его заимствований стоит на трех завоеваниях: **германском, скандинавском и нормандском**. Заимствования из немецкого, голландского и скандинавских языков объясняются принадлежностью, как и английского, к германской языковой группе, а также двумя из упомянутых завоеваний конца V–VI вв. и IX–XI вв. Издревле между носителями этих языков существовали и торгово-экономические, и политические отношения.

Наибольшая группа заимствований из немецкого языка относится к XVI–XVII вв. Германия в то время была передовой страной горного дела и металлургической промышленности. Из Германии в Англию прибывают специалисты горного дела. Во время правления Елизаветы I Тюдор организуются две промышленные компании, руководимые немцами. Весьма вероятно, что в результате непосредственного общения с людьми, говорящими на немецком языке, происходило сначала устное заимствование немецких слов. В письменных документах эти слова появляются не ранее XVII в. Это такие термины, как: *bucket* – бадья (для бетонной смеси); *buttress* – контрфорс; подпорка; устой; бык, опора; *flank* – 1) торцевая сторона; 2) наружная кромка проезжей части дороги; *lattice* – решетка (фермы); каркас и другие попали в английский из франкского диалекта посредством французского языка.

В XVIII веке влияние немецкого языка оказалось слабее, чем в предыдущем столетии. Это объясняется политическим и экономическим упадком Германии после Тринадцатилетней войны. На данном этапе, также посредством франкского диалекта, были заимствованы следующие термины: *bid* – заявка на торги, тендер; *boulevard* – бульвар; *label* – слезник.

В последующие периоды развития английской терминологии мостостроения нами обнаружено по одному заимствованию из немецкого языка: *bushhammer* (нем. *der Bosshammer*) – зубатка; бучарда; *abseiler* (нем. *der Abseiler*) – промышленный альпинист; *bridle-chord bridge* (нем. *die Zügelgurtbrücke*) – штурмовой наплавной мост. В табл. 5 представлена периодизация терминов немецкого происхождения.

Таблица 5

**Периодизация немецких заимствований в английском подъязыке мостостроения**

Периоды	2	3	4	5	6	7
Количество терминов	10	13	3	1	1	1

Влияние скандинавских языков на английский подъязык мостостроения связано с набегами и завоеванием Англии скандинавами в конце VIII–XI вв. В этот период было заимствовано наибольшее количество терминов (11) скандинавского происхождения, например: *boulder* – валун, булыжник, галька; *flat* – 1) плоскость; плоская поверхность; 2) платформа; настил; *lift* – 1) поднятие, подъем; 2) лифт; подъемник; *raft* – 1) плот; 2) паром; 3) наплавной мост и др.

В 3 периоде английская терминология мостостроения, по результатам нашего исследования, пополняется незначительным количеством терминов скандинавского происхождения, лишь 5 единиц: *bump* – удар, толчок; *gap* – зазор, промежутки, отверстие, просвет, люфт; *girth* – пояс (фермы); обвязочный пояс; горизонтальная обвязка (деревянного каркаса); *lumber* (Ам.Е.) – пиломатериал; строительный лес; *thrust* – распор (горизонтальная составляющая опорной реакции); упор; опора.

В «период становления железнодорожного транспорта» нами обнаружено 2 термина скандинавского происхождения, являющихся семантическими заимствованиями и проникшими из других терминологических областей науки и техники: *skin* – 1) пленка, оболочка; 2) наружный слой; 3) облицовка; *sag* – 1) прогиб, провес, провисание; 2) оседание; перекося.

В словарном составе английского языка отразились тесные торговые, военные и экономические связи между Англией и Нидерландами. Большое количество слов, относящихся к судостроению и мореплаванию, было заимствовано в тот период из голландского языка и в терминологию мостостроения в частности.

Голландские заимствования приходятся на 2 и 3 периоды развития английского подъязыка мостостроения. Этимологический анализ выборки позволил установить по 4 термина в каждом из них. Заимствования «периода становления»: *brick* – кирпич; *clamps* – крепежные детали, крепеж; *dam* – плотина, дамба; насыпь; *prop* – подпорка, стойка, раскос, подставка.

К заимствованиям из голландского языка «периода формирования» относятся термины: *bluff* – отвесный берег, обрыв, утес; *boom* – 1) стрела (подъемного крана); 2) вылет; укосина (крана); 3) пояс (фермы, моста, арки); *deck* – настил; ездовое полотно; *kink* – 1) загиб, перегиб, скручивание (провода кабеля); 2) прогиб балки (при испытании).

В терминологии исследуемого подъязыка мы также обнаружили термины итальянского происхождения. Эпоха Возрождения – период расцвета науки – возникла, как известно, в Италии. Она характеризуется возвращением в архитектуре к принципам и формам античного, преимущественно римского искусства. Примерами итальянских заимствований, помимо перечисленных ранее, являются следующие термины: *design* – проект; план; чертеж; *entablature* – антаблемент, балочное завершение; *pedestal* – база колонны; пьедестал; основание; опорная плита и др. К заимствованиям более поздних периодов относятся термины: *traffic* – движение (улич-

ное, железнодорожное и т.п.); *peperino* – пеперино, пеперин, пеперит, туф; *concentrate* – концентрат; скопление. Табл. 6 представляет периодизацию итальянских заимствований.

Таблица 6

**Периодизация заимствований итальянского происхождения в английском подъязыке мостостроения**

Периоды	2	3	4	5
Количество терминов	1	7	2	1

Германские племена, переселившиеся на территорию Британских островов, столкнулись с местным населением – кельтами. Однако в связи с низким культурно-экономическим развитием племен влияние кельтских языков на древнеанглийский было ничтожным. Относительно большее количество кельтских слов было заимствовано английским языком в более поздние периоды уже из гаэльского (Ирландия) и шотландского языков.

Единственное обнаруженное нами заимствование древнеанглийского периода – *iron* – железо; чугун. В период Средневековья из кельтского заимствовались термины: *change* – изменение; перемена; смена и *gravel* – гравий; галечник. В XVII веке английской терминологией мостостроения, согласно результатам нашего анализа, заимствуются еще 2 термина из кельтского языка: *hog* – выгиб; прогиб; строительный подъем и *loop* – петля; хомут, скоба; отверстие.

В английском подъязыке мостостроения имеются и термины японского происхождения: *hinoki wood* – древесина кипарисовика туполистного и *keaki wood* – древесина (д)зельквы. Первый был заимствован в нач. XVIII в., второй – в 1860 г., оба используются в качестве декоративного материала в мостостроении. Кипарисовик туполистный произрастает только в Японии, а дзельква – в Китае и Корее, помимо Японии и была привезена в США, а через 2 года это дерево попало и на Британские острова, в обеих странах оно успешно прижилось.

Данные, представленные в таблице 7, позволяют определить самые активные периоды заимствования иноязычных терминов в английскую терминологию мостостроения и сделать выводы по полученным результатам.

Таблица 7

**Периодизация заимствований в английском подъязыке мостостроения**

Периоды	Количество терминов	%
1	10	2,2
2	168	36,7
3	225	49,1
4	28	6,1
5	23	5
6	3	0,7
7	1	0,2
Итого	458	100

Итак, как видно из таблицы, почти половина терминов иноязычного происхождения пополнила английскую терминологию мостостроения в XVI–XVIII

вв., что объясняется эпохой Возрождения – расцвет науки и культуры, активные торгово-экономические отношения не только между европейскими странами, но и разными континентами.

Более трети заимствований приходится на XI–XV вв. – период французского господства. На протяжении дальнейшего развития технологии возведения мостов и соответственно английской терминологии данной отрасли количество заимствований резко сокращается, что объясняется, на наш взгляд, промышленным переворотом, произошедшем в Англии и, в связи с этим, ее мировым лидерством в мануфактуре. Продуктивными способами терминообразования в английском подъязыке мостостроения становятся многокомпонентные (МКТС) и фразовые терминосочетания (ФТС) и аббревиация.

Однако, результаты, представленные в табл. 7, вовсе не свидетельствуют о том, что заимствованные термины «живут» в языке-реципиенте в том виде, в котором они были заимствованы. Иноязычные термины активно участвуют и, по нашему прогнозу, продолжают участвовать в образовании МКТС, ФТС и словосложениях: *iron bridge* – стальной мост; *металлический мост*; *hardening of concrete* – твердение бетона; *foundation of masonry* – каменная кладка фундамента; *cast iron truss* – чугунная ферма; *structural analysis* – расчет строительных конструкций; *строительный анализ*; *wooden pile structure* – деревянная свайная конструкция; *expressway* – скоростная автомагистраль и др.

**Выводы.**

Процесс заимствования терминов является следствием сближения народов на почве экономических, политических, научных и культурных связей. В большинстве случаев слова заимствуются как средство для обозначения новых предметов, понятий и процессов. Заимствованные слова могут вытеснять исконные или являться вторичными наименованиями уже известных предметов и явлений. Это происходит, если заимствованное слово используется для несколько иной характеристики предмета, если оно является интернациональным термином или при насильственном внедрении иноязычных слов в язык (например, при военной оккупации).

Многие заимствования претерпевают значительные фонетические, грамматические и даже семантические изменения, приспособившись, соответственно, к фонетическим, грамматическим и семантическим законам заимствующего языка. Процесс ассимиляции может быть настолько глубоким, что иноязычное происхождение таких терминов не ощущается и обнаруживается лишь с помощью этимологического анализа.

Заимствование терминов может происходить устным и письменным путем. В случае заимствования устным путем термины быстрее ассимилируются в языке-реципиенте. Термины, заимствованные письменно, дольше сохраняют свои фонетические, орфографические и грамматические особенности [1, с. 45].

В результате исследования заимствованных терминов в английском подъязыке мостостроения с по-

мощью социолингвистического метода корреляции языковых явлений и факторов внеязыковой действительности были выявлены причины заимствования терминов в английскую терминологию мостостроения. Это упомянутые ранее события в истории Англии и ее народа: римское господство (с I по V вв. н. э.), нормандское завоевание (XI–XV вв.), эпоха Возрождения в Англии (XVI–XVII вв.), промышленный переворот (XVIII в.) и появление паровозов (XIX в.).

История языка раскрывает все процессы, которые происходили в языке на разных этапах его существования. Причины изменений, которые заложены в самом языке, называют интерлингвистическими, а факторы, связанные с историей народа, с общим развитием человеческого общества – экстралингвистическими [7, с. 244]. Эти два понятия и две стороны истории языка постоянно соприкасаются.

#### Литература

1. Арбекова, Т. И. Лексикология английского языка (практический курс) / Т. И. Арбекова. – М., 1977.

2. Большой энциклопедический словарь. – М.; СПб., 1998.
3. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М., 1988.
4. Сетевой этимологический словарь. – URL: <http://www.etymonline.com/>
5. Сетевой этимологический словарь. – URL: <http://www.merriam-webster.com/>
6. Сетевой этимологический словарь. – URL: <http://dictionary.reference.com/>
7. Словарь социолингвистических терминов. – М., 2006. – 312 с.
8. Черныш, И. Ю. Из истории отдельных терминов славянского происхождения в английской терминологии мостостроения / И. Ю. Черныш // Актуальные проблемы развития науки и образования: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Ч. II. – М., 2014. – С. 121–122.
9. Черныш, И. Ю. Формирование английской терминологии мостостроения с позиции социолингвистики / И. Ю. Черныш // Омский научный вестник. – 2013. – №3(119). – С. 137–143.
10. Щусев, П. В. Мосты и их архитектура / П. В. Щусев. – М., 1953.
11. The Oxford Dictionary of English Etymology (Hardcover) by C. T. Onions, G.W.S. Friedrichsen. – N.Y., 1966.

УДК 821.161.1

С. В. Якубейко

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

### «ФУТУРИСТ» АЛЕКСАНДР ВВЕДЕНСКИЙ (К разбору «10 стихов александроведенского»)

Статья посвящена анализу ранних стихотворений А. И. Введенского, представленных поэтом в Ленинградское отделение Всероссийского Союза поэтов. Доказывается, что «10 стихов...» необходимо воспринимать как единое произведение, демонстрирующее особое поэтическое видение, соотносящееся с основными историко-литературными реалиями 1920-х гг. Особое внимание уделено преломлению футуристической традиции. Обнаружены элементы, позволяющие говорить о выходе за ее рамки.

А. И. Введенский, футуризм, заумь, заумный язык, заумная поэзия, Ленинградское отделение Всероссийского Союза поэтов, «10 стихов александра введенского».

The article is devoted to the analysis of early poems of A. I. Vvedenskiy, presented by the poet to Leningrad Department of the All-Russian Union of Poets. It is being proved that `Ten Poems...` must be perceived as a single entity, demonstrating the special poetic vision corresponding to the main historical and literary realities of the 1920<sup>s</sup>. The special attention is paid to the refraction of futuristic tradition. The elements enabling the author to speak about a movement beyond its scope are found. A. I. Vvedenskiy in `Ten Poems...` not only specifies his dominating aesthetic platform (above-mentioned futurism becomes his main domain), but also demonstrates the works corresponding to this platform, avoiding imitativeness and keeping individual poetic vision at the same time.

A.I. Vvedenskiy, futurism, zaum, transrational language, transrational poetry, Leningrad Department of the All-Russian Union of Poets, «10 poems of Alexander Vvedenskiy».

#### Введение.

14 ноября 1924 года Александр Иванович Введенский был принят в Ленинградское отделение Всероссийского Союза поэтов. Однако решение о вступлении для приемной комиссии не было простым и однозначным: кандидатура молодого поэта в Союзе рассматривалась в течение полугода, начиная с 6-го мая 1924 года, когда Введенский заполнил анкету для вступления в Союз и представил членам комиссии необходимые для оценки его творчества стихотворения, известные как «10 стихов александроведенского».

И только после положительной рецензии, написанной А. Туфановым, в 1920-е гг. являвшимся, без сомнения, «лицом» ленинградского литературного авангарда, Введенского утвердили в членстве Союза поэтов.

Стихотворения, представленные в Союз, в литературоведческой традиции не становились объектом пристального внимания исследователей и долгое время воспринимались, скорее, как образцы раннего экспериментально-эпигонского творчества Введенского. Об этом свидетельствует, как минимум, место

их публикации в полном собрании сочинений (1980/1984 г. изд.) и в полном собрании произведений (1993 г. изд.) обэриута: в этих изданиях под редакцией М. Мейлаха и В. Эрля известные на тот момент девять из десяти стихотворений были помещены в приложениях, тем самым оставались как бы за рамками основного творчества Введенского. Десятое стихотворение было обнаружено относительно недавно Т. А. Кукушкиной в поступившей в Пушкинский Дом в 1996-м г. коллекции П. Н. Лукницкого. В последнем полном издании произведений Введенского под редакцией А. Герасимовой [2, с. 32–36] «10 стихов...» публикуются в соответствии с хронологическим принципом расположения текстов, последнее стихотворение вынесено в приложение [3, с. 728–734].

С нашей точки зрения, «10 стихов александрвведенского» необходимо рассматривать как целостное произведение, непосредственной целью написания которого была необходимость продемонстрировать поэтическое кредо, как своеобразный поэтический манифест А. И. Введенского, начинающего творческий путь в большой литературе. Установка на целостность «10 стихов...», общность мотивов и тем позволяет сопоставлять отрывки из разных стихотворений без утраты композиционного единства всего произведения.

Именно телеологический принцип самопрезентации, лежащий в основе «10 стихов...», дает ключ к интерпретации стихотворения № I:

Ленинградскому отделению  
ВСЕРОССИЙСКОГО СОЮЗА П О Э Т О В

а вам вам ТАРАКАНАМ  
кричу с БАЛКОНА ТЕПЕРЬ  
что иным детям безрассудно  
то вам КАСПИЙСКАЯ ГУБЕРНИЯ  
ЧЕРТИ [2, с. 32]

Оно начинается с четкого указания адресата, строфически выделенного: «Ленинградскому отделению / ВСЕРОССИЙСКОГО СОЮЗА ПОЭТОВ». Обозначение объекта послания, помещенное в отдельной строфе, особенно с учетом того, что все остальные стихотворения строфически не дифференцированы, позволяет говорить о ярко выраженном противопоставлении лирического субъекта адресату. Кроме того, единственный случай разделения на строфы демонстрирует и эстетическую установку на принципиальное различие между их поэтическими практиками и способами мировидения. Лирический субъект стихотворения занимает позицию человека, фиксирующего действительность с высоты («с БАЛКОНА») в момент времени, максимально приближенный к становящемуся настоящему («ТЕПЕРЬ»). Эпический размах взгляда поэтического сознания подчеркнут прямым соотношением мизерных по своему размеру людей с насекомыми («вам вам ТАРАКАНАМ»). Такое сравнение оксюморонно по отношению к указанному адресату послания («ВСЕРОССИЙСКОГО»): претендующие на эпически всеобъемлющий масштаб знания и опыта представителя

Союза поэтов становятся существами микромира с точки зрения лирического субъекта. Происходит перераспределение поэтических сил: с точки зрения установки на самопрезентацию, представленные стихи должны быть восприняты не как объект пристального рассмотрения (увидеть в начинающем графомане Поэта), а как уже устоявшаяся поэтическая величина (оглядеться вокруг, чтобы обозреть Поэта). Важно отметить, что только в этом стихотворении есть грамматически выраженное обозначение лирического субъекта при помощи личной формы глагола с типографским выделением окончания заглавной буквой («кричу»), акцентирующее внимание на форме настоящего времени глагола несовершенного вида (непрерывность действия с фиксацией в моменте настоящего). Лирический субъект становится носителем эпического размаха не только в пространственно-временном контексте, но и в контексте духовном. Адресат в конце стихотворения определяется как морально негативная общность («ЧЕРТИ»), причем данное определение усилено формальными приемами: вынесение слова в отдельную строку, завершающую стихотворение, выделение заглавными буквами и увеличенным типографским отступом. Таким образом, адресат послания дискредитируется и как представитель «вещного» мира, и как носитель духовности. Данный тезис подтверждает и следующее противопоставление: «что иным детям безрассудно / то вам КАСПИЙСКАЯ ГУБЕРНИЯ». Описанная антитеза «Я – вы» приобретает в этих строках любопытный камертон: «иные дети – вы», причем «иные дети», аналогичные «Я» первой антитезы, характеризуются как лишённые рассудка (но не лишённые разума), т. е. ориентирующиеся не на способность мыслить предметы и их связи посредством понятий, а на способность мыслить самого себя, образовывать понятия и суждения. Соответственно, «вы» способны только по-канцелярски фиксировать реальность на пунктиры бланков (словосочетание «КАСПИЙСКАЯ ГУБЕРНИЯ» представляет, скорее, факт чужой речи).

Именно с такой позиции – внерассудочного, возвышенного над временем и пространством эпического пребывания – Введенский начинает самопрезентацию для представителей Союза поэтов. Такая точка зрения в 1920-е гг. не была чем-то революционно новым: она полностью вписывается в картину мира авангардного толка. Поэтому ответы Введенского на стандартные вопросы анкеты-заявления о литературных предпочтениях вполне закономерны. Так, в графе «К какому направлению в поэзии себя причисляете» указано «Футуризм», однако в графе «В какой группе или кружке поэтов состоите» стоит прочерк. Действительно, к середине 20-х гг. термин «футуризм» существовал уже, скорее, как обозначение любого авангардно ориентированного художественного явления, экспериментирующего с формальной стороной искусства. В литературе таковым является рефлексия над поэтическими возможностями заумного языка. Именно поэтому отзыв Н. Тихонова на предоставленные в Союз поэтов стихи крайне точен: «Надо спросить Туфанова, не знает ли он Введенского как футуриста-заумника» [Цит. по: 3, с. 732]. Ти-

хонув видит в стихах Введенского что-то, что «...еще не доходит до сознания в целом, но кусками воспринимается как Хлебниковская звуковая нить» [Цит. по: 3, с. 732]. Таким образом, рецензент вполне обоснованно вписывает стихи Введенского в традицию футуристической заумной поэзии.

Действительно, в анализируемых стихах можно отыскать весь арсенал авангардистских приемов. Т. Никольская обращает внимание на «графическое выделение отдельных слов и их фрагментов, принцип разлома и насыщения слов, <...> такие разновидности "наобумной" зауми, как заикание <...> и национальный (абхазский) акцент» [8, с. 232]. Исследователь справедливо замечает: «Воздействие идей Терентьева на творчество Введенского трудно отделить от воздействий идей Крученых и отчасти И. Зданевича. <...> Несомненно одно – с комплексом этих идей Введенский познакомился через посредство Терентьева. Период, пусть и недолгий, совместной работы с неистовым ревнителем авангарда стал для Введенского мощным творческим импульсом, способствовавшим изменению его поэтической системы» [8, с. 235]. Таким образом, область творческих влияний на поэтическую практику раннего Введенского может быть определена по аналогии с установленными Ж.-Ф. Жаккардом влияниями авангардистских идей на раннее творчество Д. Хармса [4]: через посредничество А. Туфанова и И. Терентьева – идеи раннего футуризма А. Крученых и В. Хлебникова. Действительно, в «10 стихах...», кроме обозначенных выше приемов, можно легко обнаружить и заумные стихи («шопышин А шопышин А шопышин А шопышин а» [2, с. 33], стихотворение № V), и использование приемов сдвига («какаязвонКая НИЗка» [2, с. 34], стихотворение № VI; «КУСТИ КАми до КонЦА» [3, с. 730], стихотворение № X), и использование приема внутреннего склонения слов («ШИРОК Полях / глубок морях / песок оврагах / вонь часах» [3, с. 731], стихотворение № X). Такие формальные приемы свидетельствуют о работе с поэтическим арсеналом «слова как такового» и «звука как такового». Это стремление во многом отражает характерное для футуристической практики утопическое представление о бесконечных возможностях языка как непосредственного объекта поэтической мысли. Как справедливо отмечает Е. А. Бобринская, «концепция нового языка у русских футуристов <...> программно формулируется через возврат <...> к языку, способному созидать мир» [1, с. 26]. И далее: «Мотив возвращения через опыты словотворчества и заумной речи к началу, к истоку – скрытому и забытому в современном мире райскому языку или языку золотого века – достаточно устойчив у русских футуристов» [1, с. 26]. Заумное слово отражает бытие языка как такового, его способность одной языковой единицей, даже не существующей в узуальном употреблении языка, обозначить Бытие. А. Туфанов пишет, что в зауми содержится «переход к новой культуре через разрушение самого себя» [Цит. по: 3, с. 732], что заумная речь «должна быть органически связана со стихией праязыка или своего родного языка» [Цит. по: 3, с. 732]. Однако у Введенского Туфанов такого использования зауми не видит («это

не заумь, не имажинизм, не классицизм, а скорее нейтрализация словесного пласта» [Цит. по: 3, с. 732]). Но установка на эксперимент со словом не ускользает от внимания Туфанова, и именно ее он связывает с автоопределением Введенского как «футуриста»: «Начинающие – всегда футуристы» [Цит. по: 3, с. 733]. Однако невозможно согласиться с мыслью об отсутствии в ранних стихах Введенского проявления этой футуристической идеи. Напротив, в ряде стихотворений присутствует устойчивый мотив именованного мира.

Стихотворения № III («ТАТАРИН мой татарин») и № IV («ны моя ны») являются попытками «кричащего» поэтического сознания создать индивидуализированные авторские номинации. В этих стихотворениях факт называния части мира, вещи в мире и составляет акт поэтического. Первая строка обоих произведений строится по идентичной схеме:  $A^1$  мой/моя  $A^2$ , согласно которой названный объект ( $A^1$ ) при помощи притяжательного местоимения становится подчеркнуто принадлежащим миру лирического субъекта (мой/моя  $A^2$ ). Сюжет этих стихотворений строится на постепенном осмыслении заумных или тяготеющих к зауми слов, наделении их качественными характеристиками и, тем самым, приобщении их к миру лирического субъекта.

Так, в стихотворении № III:

ТАТАРИН МОЙ татарин  
у тебя хорошие усы  
ТЫ СЛАВНО ЗАБИВАЕШЬ ГВОЗДИ  
прекрасный ты столяр  
ХОРОШИЙ ЧЕЛОВЕК ТАТАРИН [2, с. 33] –

понятие «ТАТАРИН» постепенно конкретизируется в положительно окрашенных внешних («у тебя хорошие усы», «СЛАВНО ЗАБИВАЕШЬ ГВОЗДИ», «прекрасный ты столяр») и внутренних («ХОРОШИЙ ЧЕЛОВЕК») признаках. Причем эти признаки, как нам видится, идут в разрез с узуальным употреблением: в ассоциативном ряду понятие «татарин», прежде всего, связано с фразеологизмом «Незванный гость хуже татарина», в котором фиксируется массовое сознание, соотносящее образ татарина, в первую очередь, с негативными коннотациями. В стихотворении Введенского, напротив, формируется образ, хоть и условно выраженный, но все-таки с нарочито положительными характеристиками. Кроме того, лексема «ТАТАРИН» может быть воспринята как элемент заумного языка без денотативного значения в силу ритмичности самого слова. Тогда сюжет стихотворения состоит в последовательном расширении «значения» заумного слова, в назывании положительного субъекта любой деятельности.

По сходной схеме строится и стихотворение № IV:

ны моя ны  
моя маленькая грязная ны  
моя нечистоплотная ны  
моя милая хорошая ны  
КРЕПКАЯ КАК ОРЕШЕК  
моя добрая старушна ны

славная обкуренная трубка  
А КОГДА КУПИЛ НЕ ПОМНЮ [2, с. 33].

Из явно заумного звукосочетания «ны» рождается вещь, максимально приближенная к лирическому субъекту. Сочетания сонорного согласного и гласного заднего ряда (артикуляционно – из глубин речепорождения), постепенно обрастает качественными характеристиками: сначала внешними (характеристика размера: «маленькая», и облика: «грязная»), далее все более «очеловеченными», характеризующими, скорее, черты характера, нежели внешнего облика («нечистоплотная», «милая», «хорошая», «добрая старушка» – явное олицетворение), в финале текста обозначается конкретная вещь из обихода лирического субъекта: «славная обкуренная трубка / А КОГДА КУПИЛ НЕ ПОМНЮ». Как и в стихотворении «ТАТАРИН МОЙ татарин» поэтическое сознание Введенского материализует, конкретизирует, дает имена объектам, кажущимся в обыденном мире бессмысленными. М. Мейлах видит в данном стихотворении «пример нарочито немотивированного именованного заумным словом обыденного предмета (трубки)» [7. С. 217] и связывает его, в первую очередь, с футуристической традицией, которая, однако, качественно преломляется. Достаточно вспомнить хрестоматийное «еуы» А. Крученых для обозначения лилии. В «Декларации слова как такового» читаем: «Слова умирают, мир вечно юн. Художник увидел мир по-новому и, как Адам, дает всему свои имена. Лилия прекрасна, но безобразно слово лилия, захватанное и "изнасилованное". Поэтому я называю лилию еуы – первоначальная чистота восстановлена» [6, с. 71]. Необходимо обратить внимание на принципиальное различие между целью именованного у Крученых и у Введенского: Крученых стремится к обновлению кажущегося безобразным слова и требует нового именованного для свежести восприятия, тогда как Введенский называет, именуется часть мира, вещь для того, чтобы эта вещь обрела некий онтологический статус, начала существовать в качестве части мира лирического субъекта. Введенского не интересует смысл в его узуальном употреблении (у Крученых за «еуы» фиксируется денотативное значение «лилия»), в рассудочном понятийном аппарате. Его интересует, скорее, «вещь-без-смысла», возможность, но необязательность существования которой и составляет поэтический акт именованного.

Иначе в «10 стихах...» описывается внешний мир. Рассмотрим стихотворение № II:

три угла четыре колокольни  
три боба нестругана доска  
стало сердце ОТ ВЧЕРАШНЕЙ БРАНИ  
отчего нестругана доска  
оттого что сгнила [2, с. 33].

В первых двух строках обозначены пространственные («три угла четыре колокольни») и вещественные («три боба нестругана доска») характеристики мира. Но каким же предстает сам мир в этом стихотворении? В третьей строке («стало сердце ОТ ВЧЕРАШНЕЙ БРАНИ») сердце «стало», т. е. оста-

новилось, прекратило существование, или приостановилось, «у-стало», а «брань» может быть прочитана как деструктивное, разрушающее мир начало (будь то спор, или действия военного характера)<sup>1</sup>. Все характеристики внешнего мира соотносятся с прошлым: «нестругана» – «стало» – «ВЧЕРАШНЕЙ» – «нестругана» – «сгнила», что можно интерпретировать как фиксацию недоделанности, незавершенности, недосказанности слова, которое называло объекты внешнего и мира и тем самым творило его.

Стихотворение № V, так же посвященное описанию реалий внешнего для лирического субъекта мира, отсылает к стихотворению № II уже на уровне анаграмматических связей между ключевыми словами: «ОТ ВЧЕРАШНЕЙ БРАНИ» и «шопышин А шопышин А шопышин а». Но если во втором стихотворении мир предстает как несовершенный и требующий обозначения точных причин своей несовершенности («отчего» – «оттого что») и переименования, то в пятом стихотворении присутствует попытка фиксации распадающегося мира (предположительно, горящего: «был» – «ржавая» – «при лампочке» – «вспыхнул керосин и потух» – «из-за лампы» – «в ней царствует бенЗИН» – «одна звездочка») в момент его максимального соединения («стало как в бочке стало сельдь»). Поэтическое сознание фиксирует постепенное распадение этого мира с вектором движения, выходящим до предела вселенских масштабов: предельная конкретика и вещественность образов первых строк («мост поперечен крыло поломали стало как в бочке стало сельдь / была голова круглой хвост был длинный глаза два грибенника агарусный ШАРФ») сменяется световыми вспышками («отчего при лампочке», «вспыхнул керосин и потух»), разрастающимися до внушительных потоков света («полосы ночные пошли») и фиксации небесных светил («а над грибом одна звездочка»). Распад материального мира совмещается с распадом слов, его называющих, на части: от вполне узуальных «бенЗИН», «платьЕ», до откровенно заумного «УшЕЛОГая». Последнее слово в стихотворении («СЕЛЕДКА») возвращает к моменту начала распада мира в его предельном сгущении («стало как в бочке стало сельдь»). Это позволяет соотносить в структурном плане способ порождения смысла в данном тексте с моделью стихотворений «ТАТАРИН МОЙ татарин» и «ны моя ны»: заумная формула «шопышин А шопышин А шопышин А шопышин а» становится единственно возможной для обозначения то предельно сгущающегося, то разрастающегося до невероятных размеров мира. Такой заумный повтор фиксирует некую циклизацию мироустройства и не является абсолютно беспредметным. Как пишет Т. В.

<sup>1</sup> Однако возможно иная интерпретация первых слов третьей строки, которая, на наш взгляд, равноправна с описанной и, скорее, дополняет ее, нежели дискредитирует. Так, сочетание «стало сердце» можно прочесть еще и как начало существования сердца (т. е. либо чувства лирического героя, либо слова как такового), как приобретение им онтологического статуса, источником которого указывается «брань», т. е. непосредственный процесс говорения, произнесения, речь.

Казарина, «к зауми Введенского тезис о беспредметности относится не в полной мере: в ней деформируются не столько лексемы (знаки элементов предметного мира), сколько связи между ними» [5, с. 358].

Однако вернемся к стихотворению № I. В свете указанных выше антитез, организующих внутренний мир стихотворения, чередование строчных и прописных букв в стихотворении приобретает упорядоченный характер. Все, что соотносится с миром лирического субъекта, оформлено строчными буквами, тогда как соотносимое с миром «вас» – прописными. В таком контексте выделение личного окончания в глагольной форме «кричу» может свидетельствовать о скрытом конфликте эмоционально напряженной личности (корневая сема) и формального восприятия ее со стороны в виде одного лишь окончания -У. Мир лирического субъекта (внутреннее переживание) и мир адресата (внешне явленный мир) стихотворения-послания № I пересекается как раз в этой претендующей на знак заумного языка букве У. В других стихотворениях Введенский раскрывает и конкретизирует обозначенный в первом стихотворении противопоставление внешнего, пребывающего в разрушении мира «вы» и внутреннего, созидательного по своей природе мира лирического субъекта. Единственным способом их координации оказывается заумное слово, слово как таковое, способное обозначить мир в его становлении и пребывании. Именно поэтому в финале стихотворения № X появляется фрагмент, представляющий упорядоченный русский алфавит как универсальную модель мира:

Б	В Г	Д Е	Ж З	
И	К Л	М Н	О П РС	А
У Ф Х Ц		Ч Ш		

[3, с. 731].

#### Выводы.

Действительно, ранние стихи Введенского кажутся практически не систематизируемым набором бесвязных слов, заумных стихов и изредка проблескивающих отрывков, в которых прослеживается отвлеченная нарративная мысль. Однако при детальном рассмотрении, этот кажущийся формально соединенным конгломерат стихов обладает целостностью,

которая демонстрирует особое поэтическое видение Введенского. С одной стороны, для вступающего в Союз поэтов автора необходимо было в эпоху существования многочисленных литературных объединений и группировок не только определиться с доминирующей эстетической платформой (таковой и становится футуризм), но и продемонстрировать произведения, соответствующие этой платформе. С другой стороны, за формальным экспериментаторством («Начинающие – всегда футуристы», А. Туфанов) прослеживается поэтическая инициатива, выходящая за рамки авангардной традиции, особенно в цели именования несовершенного мира. Как справедливо отмечает Т. Никольская, «Введенский, пользуясь отдельными приемами футуристов-заумников, в то же время умудрялся избегать подражания их поэтическим текстам» [8, с. 233].

#### Литература

1. Бобринская, Е. А. Русский авангард как историко-культурный феномен / Е. А. Бобринская // Авангард в культуре XX века (1900–1930 гг.): Теория. История. Поэтика: в 2 кн. / [под ред. Ю. Н. Гирина]. – Кн. 2. – М., 2010. – С. 5–65.
2. Введенский, А. И. В Ленинградское отделение Всероссийского Союза Поэтов. 10 стихов александрвведенского / А. И. Введенский // Введенский А. И. Все. – М., 2010. – С. 32–36.
3. Введенский, А. И. «СЕЛЬСК<sup>ии</sup> и ЗАБЕЛ. аНЕГДОТ» (или десятое стихотворение) / публ., пред., прим. Т. А. Кукушкиной. // Введенский А. И. Все. – М., 2010. – С. 728–734.
4. Жаккар, Ж.-Ф. Даниил Хармс и конец русского авангарда / Ж.-Ф. Жаккар. – СПб., 1995.
5. Казарина, Т. В. Три эпохи русского литературного авангарда / Т. В. Казарина. – Самара, 2004.
6. Крученых, А. Декларация слова как такового / А. Крученых // Русский футуризм: Стихи. Статьи. Воспоминания / сост. В. Н. Терехина, А. П. Зименков. – СПб., 2009. – С. 71–73.
7. Мейлах, М. Примечания / М. Мейлах // Введенский А. И. Полное собрание произведений: в 2 т. – Т. 2. Произведения 1938–1941. Приложения. – М., 1993. – С. 191–234.
8. Никольская, Т. И. Терентьев и А. Введенский / Т. Никольская // Александр Введенский в контексте мирового авангарда: Сб. материалов / Сост. и общ. ред. К. Ичин и С. Кудрявцев. – Белград; М., 2006. – С. 230–237.

УДК 37.016.002

*Л. В. Антропова*  
Череповецкий государственный университет

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОРГАНИЗАЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ» В УСЛОВИЯХ БИЗНЕС-ШКОЛЫ

В статье сделана попытка показать процесс формирования профессиональных компетенций на начальном этапе обучения студента в условиях бизнес-школы. Автор отдает предпочтение контекстной технологии обучения, приближенной к профессиональной деятельности. Он предлагает активные методы обучения, позволяющие подготовить профессионала с яркими лидерскими качествами и креативными установками.

Бизнес-школа, профессиональные компетенции, контекстная технология обучения, учебные кейсы, ситуационные задачи, проектирование, контрольно-оценочная деятельность, организационное поведение.

In the paper, the author tries to show the process of professional competences' formation in the initial stage of student's education in business-school. The author gives preference to the contextual educational technology related to professional activity. He suggests the active education methods which allow to prepare specialists with pronounced leader qualities and creative features.

Business-school, professional competences, contextual educational technologies, educational cases, situational problems, designing, control-evaluated activity, organizational behavior.

### **Введение.**

Социальный заказ Вологодской области предполагает активную подготовку управленческих кадров для бизнеса, которые отличаются лидерскими качествами, предприимчивостью, деловитостью, профессиональной компетентностью. Именно этот заказ побудил Череповецкий государственный университет к созданию в своей структуре инновационного подразделения, бизнес-школы (института), в задачи которого вменены обязанности готовить менеджеров, способных стратегически мыслить, уметь организовывать командную работу, принимать продуктивные решения и быть конкурентоспособными.

Проблему формирования профессиональных компетенций у будущих менеджеров изучали ученые многих стран: США, Англии, Франции, Германии, Японии и др. Нашла освещение эта проблема и в России. Ей посвятили свои исследования А. Я. Кибанов, С. В. Шекшня, И. В. Дуракова, Е. А. Митрофанова, Ю. Г. Одегов и др.

Психологические аспекты понятия «компетенция» и «компетентность» раскрыты В. С. Безруковой, Э. Ф. Зеером, С. Е. Шишовым, И. Г. Агафоновым. Управленческий подход в толковании этих понятий использовали А. Я. Кибанов, О. В. Иванов, С. В. Шекшня, В. А. Демин, Ю. Г. Одегов, Х. З. Ксенофонтова.

Компетенция является важным инструментом управления трудом и персоналом. Профессиональная компетентность менеджера предполагает наличие основательных знаний об управлении, способностей к коммуникации, авторитета в глазах подчиненных и таких стандартов поведения, которые приводят к процветанию бизнеса.

Компетентность определяется наличием суммы компетенций, каждая из которых имеет необходимый уровень развития. Они характеризуют знания менеджера процессов производства и управления ими. Компетенция очерчивает круг тех проблем, в которых менеджер обладает знанием, опытом исполнения своих полномочий, прав и обязанностей. Как показала практика, компетентностный подход является необходимым в подготовке профессионала в области менеджмента.

### **Основная часть.**

Формирование компетенций у будущих менеджеров начинается в процессе вузовского обучения. Содержательный аспект компетентностного подхода раскрыт в образовательном стандарте ГОС ВО. Каждая учебная дисциплина (модуль) имеет свою нагрузку в этом процессе. Кросс-дисциплина «Организационное поведение» направлена на теоретическую разработку методов изучения поведения людей в различных организационных ситуациях, с одной стороны, а с другой – их практического применения с целью описания, объяснения и предсказания поступков работников для управления поведением персонала в организации.

В результате освоения дисциплины студенты должны сформировать представление о современном состоянии и тенденциях развития организационного поведения, изучить возможности организационного проектирования таких систем, в которых работник, его способности и потребности были бы поставлены в центр внимания и развития; составить представление о сущности труда руководителя, который умеет вносить изменения в систему управления поведени-

ем личности, группы, организации в условиях постоянно изменяющейся внешней среды; развить навыки современного поведения работников и рабочей группы в соответствии с критериями эффективности деятельности организации.

Приобретенные знания, умения и навыки, как составляющие профессиональной компетенции менеджеров, позволяют грамотно решать поведенческие задачи, эффективно выстраивать межличностные отношения в трудовом коллективе.

Совместная аналитическая деятельность исследователя и работодателей, представителей успешного бизнеса позволила выявить условия обучения, необходимые для формирования профессиональной компетентности у будущего менеджера. Они отражены на рисунке.

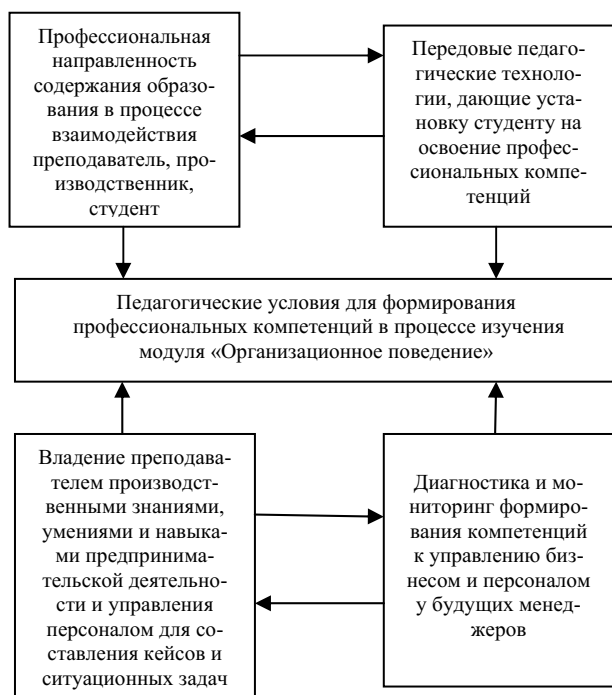


Рисунок. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций у будущих менеджеров

Каждый компонент условий потребовал своей разработки.

Профессиональная направленность содержания образования в процессе взаимодействия студентов с преподавателем и представителями производства в период учебной практики, которая совпадает по времени с изучением модуля «Организационное поведение», реализовывалась через изучение тем:

- характеристика организации как системы;
- жизненный цикл организации;
- модели организационного поведения, особенности поведения работников в разных организационных культурах;
- особенности организационного поведения работников разных темпераментов;
- групповое поведение в организации и его особенности;

- команда и группа: сходство и различия в поведении работников;
- мотивация и стимулирование продуктивного поведения работника в организации;
- изменения в организации и особенности организационного поведения в этот период;
- конфликтные формы поведения персонала в организации;
- конструирование эффективной работы и эффективного поведения;

В результате изучения этих тем студент овладевает общепрофессиональными компетенциями: комплексным видением современных проблем управления персоналом в организации, развивает умения создавать рабочие команды, овладевает умениями применять различные инструменты управления персоналом.

Знаниевая основа освоения компетенций интегрируется с активной образовательной деятельностью студентов. Это возможно при грамотном подборе педагогических технологий.

Педагогическая технология – строго научное проектирование и точное воспроизведение педагогических действий, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели. Она отражает внутреннюю организацию содержания профессионального образования, его структуру, логику, а также взаимоотношения участников образовательного процесса.

Поскольку модуль «Организационное поведение» изучается на ранней стадии профессионального обучения, и у студентов нет опыта производственной деятельности, к тому же имеется слабое представление об организации как о динамической системе, мы избрали технологию контекстного обучения. Ее создатель – А. А. Вербицкий. Технология направлена на моделирование предметного и социального содержания профессиональной деятельности будущего менеджера и применения активных методов обучения. В контекстной технологии основной упор делается на формирование профессиональной мотивации студента. Это обеспечивает формирование личностного смысла усваиваемых знаний. Студент знает, зачем нужно эту тему изучать и где она пригодится.

На практических занятиях в этой технологии использовались учебно-исследовательские задания, организовывалась квазипрофессиональная деятельность, имитирующая профессиональную. Благодаря последовательной постановке квазипрофессиональных заданий, студенты усваивали не только знания, но и приобретали умения и навыки управленческой деятельности: анализировать производственную ситуацию, определять проблемные зоны, пути разрешения конфликта. На основе анализа ситуации учились принимать решения, составлять инструктивные документы, регламентирующие деятельность работников, разрабатывать планы совершенствования производственной деятельности и контроля поведения персонала.

Приведем пример использования контекстной технологии на практическом занятии на тему: «Стимулирование труда работников в организации».

Занятие имело цель – изучить формы стимулирования трудовой деятельности, научиться целесобразно с учетом производственной ситуации и индивидуальности сотрудников использовать разнообразные формы стимулирования. Освоить основы управления этим процессом.

Подготовительный этап к проведению этого занятия заключался в выполнении первого задания. Оно было предназначено для всех студентов, которые должны были изучить тему по предложенному списку. Список литературы состоял из 10 источников, раскрывающих проблему мотивации и стимулирования персонала.

Это были новейшие научные исследования Кибанова А. Я., Зайцевой Т. Я., Соломанидиной Т. О., Ивановой С. В., Магура Н. М., Курбатовой М. Б., Ветлужских Е. и др., посвященные проблеме управления мотивацией персонала. Студенты сами выбрали источники подготовки, могли предложить и свои источники.

Второе задание предназначено для желающих. Студент получал исследовательское задание – подготовить список литературы по теме практического занятия, воспользовавшись Интернет-ресурсами или библиотекой ЧГУ.

Третье задание предполагало, что три студента выбирали для анализа ситуационные задачи из книги «Организационное поведение» (задания для самостоятельной работы). Выбранные задачи в группе решались коллективно.

Четвертое учебно-исследовательское задание дано двум группам студентов. В каждой группе было два человека. Студенты должны посетить дирекции по кадрам ОАО «Промсервис» и ОАО «ФосАгро».

Темы заданий сформулированы следующим образом:

- исследовать формы стимулирования труда молодых специалистов в ОАО «Промсервис»;
- исследовать формы стимулирования труда в ОАО «ФосАгро».

Задание было выдано за две недели. Оно состояло из ряда этапов (шагов).

1 шаг. Сообщение цели занятия (1 мин.).

2 шаг. Студенты работают у доски, заполняя таблицу «Формы стимулирования персонала» (12 мин.). Первая рубрика: «Материальные формы стимулирования персонала (денежные, неденежные)». Вторая рубрика: «Моральные формы стимулирования персонала». Третья рубрика: «Стимулирующие формы организации труда». По мере заполнения граф идет коллективное обсуждение с участием всей группы о методике использования этих форм и об учете индивидуальных особенностей работника.

3 шаг. Студент делает видеопрезентацию о книжных новинках по проблеме стимулирования персонала (3 мин.).

4 шаг. Коллективное решение трех ситуационных задач, связанных с мотивацией и стимулированием труда персонала на предприятиях России. На основе обсуждения вырабатывается коллективное решение (18 мин.).

5 шаг. Визуальные презентации (15 мин.), подготовленные 4 студентами по двум темам:

1. Формы стимулирования труда молодых специалистов в ОАО «ФосАгро».

2. Формы стимулирования труда молодых специалистов в ОАО «Промсервис».

6 шаг. Квазипрофессиональная деятельность по разработке минипроекта: «Совершенствование системы стимулирования труда молодых специалистов на предприятии». Студенты должны выстроить «дерево целей». Составить мини-программу, разработать оперограмму, защитить проект перед группой. Для этого группа подразделяется на 2 подгруппы, разрабатывающие две темы (30 мин.).

7 шаг. Защита проектов (7 мин.). Каждая подгруппа выбирает докладчика и критика, который выступает с анализом проекта другой группы. Анализ осуществляется коллективно, а докладывается критиком.

8 шаг. Экспресс-тест (7 мин.). Этот мини-тест включает 10 вопросов, когда преподаватель дает устное описание 10 понятий темы. Студент нумерует вопросы на листочке и записывает понятие. Далее листочки с результатами теста отдаются для проверки другому студенту. Преподаватель называет правильные ответы, проверяет и исправляет ошибки, считает количество правильных ответов. Один правильный ответ равен 1 баллу. Затем баллы переводятся в традиционную систему оценки.

От 0 до 4 правильных ответов – оценка 2; 5–7 – 3; 8–9 – 4; 10 – 5.

Выполнение этого теста требует повышенной концентрации внимания, твердого знания теории, а также способствует накоплению оценок для рейтинговой системы.

Завершается занятие подведением итогов: знаний, умений, мотивационной полезности материала (2 мин.).

Профессиональная компетентность будущего менеджера включает компоненты:

- область знаний, связанную с определением системы предписаний, обеспечивающих управление персоналом;

- комплексный, интегративный процесс планирования, обеспечения управления и оценивания, охватывающий все аспекты управления сотрудниками;

- рефлексивный анализ эффективности принятых решений.

Отсюда основными критериями технологичности в бизнес-образовании являются:

- законообразность – опора на определенную бизнес-концепцию, лежащую в основе избранной технологии;

- целостность как логическая взаимосвязь структурных частей образовательной бизнес-системы;

- управляемость, включающая диагностическое целеполагание, осуществление мониторинга формирования профессиональных компетенций и его необходимая коррекция;

- эффективность как соответствие образовательным бизнес-стандартам, возможность достиже-

ния поставленных целей обучения и минимальные временные и экономические затраты.

К числу приоритетных современных технологий в освоении профессиональных компетенций в бизнес-образовании относят case study или кейс-метод. Он позволяет демонстрировать академическую теорию с точки зрения реальных событий и способствует заинтересованности и активности студента в сборе, анализе и обработке информации, характеризующий различные ситуации. Кейс-метод учит искать нестандартные подходы в решении проблемы, поскольку не имеет единственно правильного решения. Практика показывает, а опытные предприниматели считают, что в реальном бизнесе есть пять или шесть способов решить проблему.

Можно принять хорошее решение, а его результаты приведут к плохим последствиям. Можно принять решение, которое все вокруг считают неудачным, но именно оно приводит к нужным результатам. Этому учит кейс-метод. Однако рынок готовых кейсов в России находится в стадии становления. Разработка кейсов требует от преподавателя вуза владения производственными знаниями, умениями и навыками предпринимательской деятельности и управления персоналом. Это позволит ему производственную ситуацию трансформировать в педагогическую задачу, поставив перед студентами управленческую цель, связанную с организационным поведением. Для освоения модуля «Организационное поведение» были разработаны ситуационные задачи, затрагивающие проблематику как международного, так и отечественного бизнеса, включающие практику бизнеса Вологодской области.

При работе с кейсами у студентов вырабатываются аналитические навыки. К ним относят классификацию, способность выделить существенное, отказаться от несущественного, мыслить ясно и логично. Метод кейсов учит вести дискуссию и убеждать окружающих кооперироваться в группы, защищать свою точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий убедительный отчет. В ходе обсуждения кейса вырабатываются социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, аргументировать свое мнение, контролировать себя.

Работа с кейсами осуществлялась при изучении следующих тем:

- управление поведением клиента,
- влияние и подчинение в группе,
- конфликт в организации,
- власть в организации,
- мотивация поведения человека на работе.

Выделяем следующие основные этапы формирования кейса. Первый этап – определение целей формирования кейса. Например: обучение эффективным коммуникациям с партнерами. Для этого разрабатываем вопросы, которые позволяют студентам освоить различные виды коммуникаций: переговоры, совещания, служебные письма, объявления, брифинги, рекламные ролики и др.

Второй этап – идентификация соответствующей цели в конкретной реальной ситуации.

Третий этап – проведение предварительной работы по поиску информации для кейса (интернет, ана-

лиз каталогов печатных изданий, журнальных статей, газетных публикаций, статистических сводок и др.).

Четвертый этап – сбор информации в различных фирмах при работе в открытых источниках.

Пятый этап – макетирование и компоновка материала, определение формы презентации.

Шестой этап – получение разрешения на публикацию кейса.

Седьмой этап – апробация и экспертная оценка кейса.

Восьмой этап – подготовка методических материалов к проведению кейса.

Как показывают наблюдения за образовательным процессом, кейсы вызывают живой интерес у студентов, потому что они отражают реальную жизнь и правдиво описывают ситуацию.

При составлении кейсов и их использовании исходили из следующих педагогических требований:

- кейс должен соответствовать четко поставленной цели занятия;
- он должен иметь соответствующий уровень трудности;
- кейс иллюстрирует несколько аспектов экономической жизни;
- он не должен устаревать слишком быстро.

Кейсы использовали на разных этапах образовательного процесса: на стадиях обучения, закрепления, проверки результатов обучения, группового опроса. Но кейсы не могут заменить лекции. Ценность таких упражнений без теоретической базы невелика. Стратегии поведения преподавателя с кейсами сводились к трем параметрам:

- педагог дает ключи к разгадке в форме дополнительных вопросов;
- педагог может сам дать ответ на неразрешимый вопрос;
- педагог может оставаться молчаливым, пока студенты работают над проблемой.

В процессе формирования профессиональных компетенций при изучении модуля «Организационное поведение» использовались и технологии проектного метода. Этот метод возник в начале XX века в США. Его основатели Дж. Дьюи и В. Х. Килпатрик. Основная идея, заложенная в методе, – обучение на активной основе через целесообразную деятельность студента на основе его личного интереса к реальной жизни. Идеи проектного метода в России возникли параллельно с разработками американских ученых. Этот метод разрабатывался С. Т. Шацким. Метод проектов предполагает решение какой-то проблемы и получение результата, который можно применить в реальной практической жизни. Целевой установкой проектного метода обучения являются способы деятельности, а не накопление фактических знаний. Студент сам осуществляет самостоятельное исследование в области актуальных проблем в бизнесе. Эта деятельность позволяет студенту работать в своем темпе, учиться в соответствии со способностями, выстроить индивидуальную траекторию образования. Тематика проектов может формулироваться

как преподавателем, так и специалистами конкретных фирм и даже студентами.

Реализация метода проектов коренным образом меняет позицию преподавателя, который из носителя готовых знаний превращается в модератора, организатора исследовательской деятельности студентов, а также независимого консультанта.

Метод проектов широко использовался при написании курсовых работ в названной дисциплине, например: «Проектирование системы нематериального стимулирования персонала в ООО «Череповецкая электросетевая компания»» или «Проектирование системы управления молодыми специалистами в ООО "Северсталь-Промсервис"».

Такие проекты разрабатывают все студенты, изучающие дисциплину «Организационное поведение». Базой исследования зачастую выступают предприятия, где трудятся их родители. Если же студент учебу совмещает с подработкой в какой-либо фирме, то базой исследования становится собственное место работы.

Работа над проектом также состоит из ряда этапов.

Первый этап – поисковый. Он сводится к поиску и анализу проблемы, выбору темы проекта, планированию проектной деятельности по этапам; сбору, изучению и обработке информации по теме проекта.

Второй этап – конструкторский. Он предполагает поиск оптимального решения задачи проекта, составлению технологической документации по управлению персоналом и экономической оценки.

Третий этап – подробное оформление проекта, всех составляющих частей: теоретического обоснования проекта, анализа проблемной ситуации, проектирования системы управленческих документов и организационного внедрения.

Четвертый этап – публичная защита проекта.

Формирование профессиональных компетенций в процессе изучения модуля «Организационное поведение» невозможно без организации контрольно-оценочной деятельности. На этом этапе важным является описание показателей и критериев оценивания компетенций на разных этапах их формирования, которые доводятся до каждого студента.

Приводим пример: «Критерии оценки участия студента в разработке проекта».

– до 15 баллов выставляется, если студент подготовлен к проекту. Он делает конструктивные предложения, аргументирует их, полностью оформляет проект, дает личную оценку анализируемой проблеме;

– до 10 баллов выставляется студенту, если он подготовлен к проектированию, излагает свою позицию, приводит факты для подтверждения мнения, но не всегда логично структурирует проект;

– 5 баллов – если предложения студента не совсем соответствуют теме проекта, предложения неконкретны, но отдельные фрагментарные идеи все же позволяют оценить выполненную работу положительно;

– 0 баллов выставляется студенту, если в его проекте отсутствует логика, нет аргументов к выдвинутым положениям, а сами положения не соответствуют теме.

Контрольно-оценочные действия по выявлению уровня сформированности компетенций направлены на сравнение уровней освоения компетенций на входе (начало освоения модуля) и выходе (по завершению изучения модуля). Оценивались показатели сформированности компетенций:

1. Способность принимать участие в групповой работе, мотивировать задание. На входе низкий уровень составлял 80 %, базовый уровень – 20 %. Повышенный уровень отсутствовал. На выходе по этому показателю картина существенно изменилась: низкий уровень составил 3 %, базовый уровень – 90 %, повышенный уровень – 7 %.

2. Способность осуществлять организационную коммуникацию как по горизонтали, так и по вертикали. На входе продемонстрировали недостаточный уровень – 70 %, базовый – 25 %, повышенный – 5 %. На выходе по этому показателю получены следующие данные: недостаточный уровень составил 5 %, базовый – 70 %, повышенный – 25 %.

Показатель «Знание и умение пользоваться стратегиями поведения при разрешении производственных конфликтов» представлен при входе следующими данными: недостаточный уровень – 60 %, базовый – 40 %, повышенный – 0 %. На выходе, по окончании изучения модуля, получены следующие результаты: недостаточный уровень – 7 %, базовый уровень – 78 %, повышенный – 15 %.

Оценивалось умение будущих менеджеров разрабатывать документы, регламентирующие поведение работников в организации (профессиограмму, должностную инструкцию, распоряжение, приказ и т. д.). На входе уровень сформированности этой компетенции был крайне низким, однако на выходе, по завершению модуля, недостаточный уровень не установлен, допустимый, базовый уровень составил 80 %, повышенный – 20 %.

### Выводы.

Итак, в процессе экспериментальной работы установлено, что для формирования профессиональных компетенций в процессе изучения модуля «Организационное поведение» целесообразно использовать технологии контекстного обучения, кейс-методы и методы проектирования, основанные на квазипрофессиональной деятельности студентов.

### Литература

1. Бояцис, Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы / Р. Бояцис. – М., 2008.
2. Кибанов, И. Я. Управление персоналом: Конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда / И. Я. Кибанов, Ю. А. Дмитриева. – М., 2011.
3. McClelland, D. C. Testing for competence rather than for intelligence / D. C. McClelland // *American Psychologist*. – 1973. – №28. – P. 1–14.

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлена модель формирования общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования. Автором обоснована актуальность проблемы, показана значимость разработки данной модели и важность ее практической реализации. В работе обозначена цель исследования, сформулированы задачи, принципы, подходы, методы, на основе которых данная модель выполнена.

Модель, формирование, общая культура, младший школьник, иноязычное образование.

The article presents the model of the elementary school student's general culture in the process of foreign language education. The author reveals the topicality of the problem, importance of the model's working-out and its practical implementation. The purpose of the study, its tasks, principles, methods in accordance to which the model is implemented are presented in the article.

Model, formation, general culture, elementary school student, foreign language education.

### **Введение.**

Проблема низкого уровня общей культуры в обществе – одна из важнейших, от ее успешного решения во многом зависит будущее страны и всего цивилизованного мира. В сфере государственной политики в области образования подчеркивается важность необходимости более активного процесса общекультурного воспитания подрастающего поколения. Значительное внимание уделяется духовно-нравственному воспитанию на ступени начального общего образования, где закладываются основы для становления личности человека.

Практический опыт преподавания в начальной общеобразовательной школе показывает, что процесс формирования общей культуры выстроен не достаточно эффективно, возможности некоторых предметов, в частности, иностранного языка, используются не в полной мере. В связи с этим, важнейшая задача, стоящая перед педагогами-исследователями, – разрешить имеющиеся противоречия между требованиями, предъявляемыми государством к образовательному процессу для становления духовно-нравственной личности, развитой в общекультурном отношении, и их недостаточной практической реализацией. Цель статьи – предложить модель формирования общей культуры младшего школьника в ходе осуществления образовательного процесса, а именно: в процессе иноязычного образования на начальной ступени обучения в условиях общеобразовательной школы при работе в соответствии со стандартами ФГОС НОО.

### **Основная часть.**

В данной статье предлагается теоретическая модель формирования общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования. Прежде всего, дадим трактовку основных рассматриваемых нами понятий.

Для начала обратимся к понятиям «моделирование» и «модель» в педагогике. Одно из наиболее

полных определений педагогического моделирования было дано Г. В. Суходольским, интерпретирующем его как «процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами» [12, с. 38]. Модель исследования – базовое понятие метода моделирования. Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [2].

Под общей культурой младшего школьника нами понимается совокупность взглядов, усвоенных знаний, нравственных, духовных ценностей, сформированных умений и навыков, особенностей поведения и деятельности, основанных на культурно-ориентированном отношении ребенка к себе, обществу, окружающему миру. Младший школьник, обладающий общей культурой – это формирующаяся личность, имеющая духовно-нравственное и интеллектуальное содержание, творческую направленность развития, усваивающая общекультурные ценности, нравственные нормы и стандарты поведения [3, с. 8].

Понятие «иноязычное образование» было введено в терминологический аппарат отечественной педагогики Е. И. Пассовым и представляет собой целостный педагогический процесс обучения, воспитания и развития обучающихся содержанием и средствами предмета «Иностранный язык». Спецификой иноязычного образования является то, что обучающиеся познают не только язык, но и культуру другого народа согласно формуле: язык через культуру и культуру через язык [10, с. 14].

С целью реализации возможностей иноязычного образования в формировании общей культуры младшего школьника нами была разработана теоретическая модель исследуемого процесса. Данная модель представляет собой структуру, состоящую из трех

взаимосвязанных компонентов: ценностно-целевого, организационно-деятельностного и результативно-оценочного.

Прежде всего, для успешности осуществления

процесса формирования общей культуры младшего школьника нами ставится цель, которая конкретизируется в задачах, решаемых в ходе совместной деятельности педагога и обучающихся (см. рисунок).



Рисунок. Модель формирования общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования

Основная цель иноязычного образования в школе, по мнению отечественных педагогов, – развитие у обучающихся способности к межкультурному общению, а именно: формирование иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих. Для достижения данной цели необходимо сформировать у школьников в соответствии с уровнем их психофизиологического развития систему знаний, умений, навыков, компетенций, позволяющую им осуществлять межкультурную коммуникацию. Мы же в данном исследовании придерживаемся точки зрения таких ученых, как А. А. Леонтьев, Е. М. Пассов, Никитенко З. Н. и И. Л. Бим, которые полагают, что обучающиеся должны не только изучать сам иностранный язык и познавать иноязычную культуру в процессе иноязычного образования, но и развивать на этой основе собственную культуру личности. Таким образом, иностранный язык выступает как средство формирования и развития общей культуры личности ребенка.

Модель формирования общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования основывается в нашем исследовании на философско-культурологическом, личностно-деятельностном, лингвокультурологическом и системно-деятельностном подходах к преподаванию иностранного языка.

Философско-культурологический подход изменил общую направленность педагогического процесса в сторону его гуманизации, в нашем контексте его вполне можно считать гуманистическим. В его основе лежит принцип культуросообразности, предполагающий, что образование и воспитание должно строиться на общечеловеческих культурных ценностях. В отечественной науке философско-культурологический подход появился в 1970–80 гг., его представители – В. С. Библер, А. Н. Леонтьев, Л. Н. Коган и др.

Использование данного подхода в педагогике было обусловлено необходимостью философского осмысления образовательного и воспитательного процессов с позиции обращения к духовно-нравственному развитию личности. Теоретические основы подхода в педагогике были разработаны школой В. А. Сластенина. Культурологический подход как фундаментальный метод научного познания представляет собой совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т. д. Это изучение мира человека в контексте его культурного существования [8, с. 3].

По мнению И. А. Зимней, личностно-деятельностный подход в обучении означает, что, прежде всего, в этом процессе ставится и решается основная воспитательная задача образования – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, саморазвивающейся личности [6, с. 252]. Основы личностно-деятельностного

подхода были заложены в психологии в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, согласно которым, личность формируется в деятельности и определяет характер этой деятельности. Данный подход представляет собой совокупность личностного и деятельностного компонентов. Личностный компонент подразумевает, что в центре процесса обучения находится личность обучающегося, его потребности, мотивы, особенности интеллекта и другие индивидуально-психологические особенности. Результатами познавательной деятельности являются усвоение предметного содержания, развитие личности.

Третий подход базируется на лингвокультурологии – науке, изучающей взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты, систему норм и общечеловеческих ценностей [4, с. 36–37]. По мнению В. А. Масловой, лингвокультурология занимается изучением единиц языка, которые приобрели символическое, образно-метафорическое значение в культуре, а именно, фразеологизмы, архетипы, безэквивалентная лексика, а также, символы, стереотипы, речевое поведение, речевой этикет, эталоны и др. [9, с. 37–47]. Разработчиками теоретических аспектов лингвокультурологического подхода являются И. И. Халеева, В. П. Фурманова, В. А. Маслова, С. Г. Тер-Минасова, В. В. Красных, Н. Д. Арутюнова, В. Н. Телия, В. В. Сафонова, В. В. Воробьев и др., которые считают, что в процессе обучения иностранному языку дети приобщаются к культуре, культурным реалиям страны изучаемого языка, но при этом подчеркивается, что знакомство с иноязычной культурой должно происходить через призму родной культуры, традиций своей страны, своего народа. В результате применения данного подхода к иноязычному образованию формируется личность обучающегося, происходит процесс интериоризации духовно-нравственных ценностей в личности школьника.

Системно-деятельностный подход положен в основу новых федеральных государственных образовательных стандартов, он представляет собой объединение системного (Б. Г. Ананьев и др.) и деятельностного (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, В. В. Давыдов и др.) подходов к образованию. Системный подход – одно из ведущих направлений методологии науки, он «ориентирует исследования на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта с другими объектами» [1, с. 9]. В настоящее время образование рассматривается как подготовка человека к деятельности в обществе, поэтому в ходе образовательного процесса обучающиеся должны освоить различные формы человеческой деятельности, развить способности работать самостоятельно, стремление постоянно самосовершенствоваться в течение жизни.

Отметим, что философско-культурологический, личностно-деятельностный и лингвокультурологический, системно-деятельностный подходы – на-

правления в педагогике и иноязычном образовании, активно разрабатывающееся в настоящее время. На современном этапе они отражает изменения, происходящие во всей системе образования, а именно: переориентацию направленности процесса обучения от приобретения знаний, формирования навыков и развития умений общения на иностранном языке к общению к культуре, культурным ценностям, стремлению к личностному развитию. Используя данные подходы к иноязычному образованию, мы можем формировать не только иноязычную коммуникативную компетенцию, но и общую культуру младшего школьника.

Принципы организации процесса формирования общей культуры младшего школьника в нашем исследовании сформулированы с учетом положений ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС для начальной школы, Примерной общеобразовательной программы НОО, «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в которых подчеркивается приоритет общечеловеческих, общекультурных нравственных ценностей. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указывается, что основная образовательная программа должна быть направлена на «формирование общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие» [11, с. 6]. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» говорится о том, что «сфера общего образования призвана обеспечивать духовно-нравственное развитие и воспитание личности обучающегося» [5, с. 16].

К основным принципам организации процесса формирования общей культуры младшего школьника мы отнесем:

- принцип культуросообразности;
- принцип учета возрастных, личностных особенностей младших школьников в процессе формирования общей культуры;
- принцип неразрывной связи общей культуры младшего школьника и иноязычного образования;
- принципы деятельности и системности в формировании общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования.

Опытно-экспериментальная модель исследования предполагает интеграцию иноязычного образования и работы по формированию общей культуры.

Модель формирования общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования базируется на схеме становления и развития деятельности (по А. А. Леонтьеву), которая предполагает постепенный переход от имитативных действий к активной самостоятельной преобразующей деятельности [7]. В ходе эксперимента работа по формированию общей культуры также проходит в 3 этапа от непроизвольного знакомства с элементами общей культуры в процессе иноязычного образования, их постепенного усвоения, анализа, путем процесса интериоризации, к изменению восприятия себя и мира в целом с нравственных, общекультурных позиций.

Процесс формирования общей культуры младшего школьника в нашем исследовании проходит в несколько последовательно сменяющих друг друга этапов (см. таблицу).

*Таблица*

**Этапы работы по формированию общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования**

Этап работы	Краткое содержание этапа
Мотивационно-побудительный (начальный)	На данном этапе выполняется задача по формированию интереса к изучению иностранного языка, общекультурному развитию
Воспроизводящий (основной)	На данном этапе выполняются задачи воспроизводящего характера, с опорой на образец. Элементы общей культуры усваиваются, запоминаются правила этикета, этические нормы и др.
Творчески-преобразующий (завершающий)	Происходит процесс интериоризации общекультурных ценностей, благодаря чему школьники развиваются в личностном плане. Развиваются саморегуляция и самооценка, действия коррелируются в соответствии с внутренне усвоенными ценностно-ориентированными установками

Формирование общей культуры идет через использование содержания предмета «Иностранный язык» посредством ролевого моделирования, дидактических игр, сочинений, театральных постановок, творческих заданий, исследовательских проектов, постановки проблемных ситуаций, вопросов. Значимую роль в данном процессе играет позиция учителя, его отношение к общей культуре, важен факт обладания педагогом общей культурой на самом высоком уровне. Кроме того, иноязычное образование должно осуществляться в ходе постоянного «диалога культур» (по В. С. Библеру), что позволяет ребенку усвоить не только культуру чужой страны, но и приобрести к ценностям родного края, принятым в нашей стране общекультурным нормам.

Результаты сформированности общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования определяются по следующим критериям: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный и классифицируются по уровням: от низкого до высокого. Показателями сформированности общей культуры являются: преобладание внутренней мотивации над внешней, т. е. наличие интереса, стремления к общекультурному развитию при незначительном побуждении со стороны взрослых, активно формирующееся общекультурное мировоззрение, достаточно высокая культура поведения, проявление умений межличностного взаимодействия, в том числе с представителями иноязычной культуры, положительное отношение к учебному труду, развитие самоконтроля и самооценки.

## Выводы.

Итак, на основе философско-культурологических, психолого-педагогических источников, государственных нормативных документов, регламентирующих деятельность в образовательной сфере, учитывающей необходимость оперативной разработки и внедрения программ по общекультурному развитию обучающихся в соответствии с ФГОС, нами предложена модель формирования общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования, реализация которой, по нашему мнению, позволит сделать значительные шаги в решении проблемы повышения уровня духовно-нравственного развития современного российского общества.

## Литература

1. Блаубер, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М., 1973.
2. Богатырев, А. И. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность / А. И. Богатырев, И. М. Устинова // Издательский дом «Образование и наука». – URL: [http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2\\_bogatirev%20a.i..doc.htm](http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatirev%20a.i..doc.htm)
3. Власова, Н. А. Содержание понятия «общая культура младшего школьника»: педагогический аспект / Н. А. Власова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2015. – №2(32). – С. 6–9.

УДК 37.07

**В. Н. Волков**

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования*

## РОЛЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ СОВЕТОВ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

В статье анализируется один из новых аспектов государственно-общественного управления образованием – деятельность общественных советов. Исходя из особенностей общественного развития и на основе мнений ученых, раскрывается необходимость участия представителей общественности в управлении образовательными системами. В статье рассматривается роль общественных советов при федеральных и региональных органах управления образованием и оценивается их значение для управления системой образования через анализ нормативной базы и их участие в решении актуальных задач системы образования.

Управление системой образования, государственно-общественное управление образованием, развитие региональных систем образования, общественные советы в системе образования.

The article analyzes one of the new aspects of state and public management of education – work of regional public councils. Based on the characteristics of social development and the opinions of scientists the paper reveals the necessity for public representatives' participation in management of educational systems. The paper considers the role of public councils at Federal and regional educational authorities and estimates their role in the management of the educational system through the analysis of the regulatory framework and their participation in the decision of actual problems of the education system.

Management of the education system, state and public management of education, development of regional systems of education, public councils in the education system.

## Введение.

Управление системой образования в последние десятилетия характеризуется растущей диверсификацией внутриорганизационных и внешних связей. Этот процесс имеет объективные причины, обусловленные особенностями общественного развития, трансформацией социально-экономических отношений и находит отражение в законодательном и норматив-

ном поле. В статье 89 Федерального закона Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определены принципы управления системой образования и подтвержден государственно-общественный характер управления образованием. Новый Закон конкретизирует формы государственно-общественного управления через «педагогическую экспертизу», «незави-

симум оценку качества образования», «общественную аккредитацию организаций, осуществляющих образовательную деятельность и профессионально-образовательную деятельность и профессионально-образовательную аккредитацию образовательных программ» и «информационную открытость системы образования» (ст. 94, 95, 95.1, 95.2, 96 и 97).

В условиях повышения роли общественных институтов в управлении важно изучать характер общественного влияния на управление системой образования. Для этого представляется целесообразным анализ одного из новых явлений – деятельности общественных советов при региональных органах управления образованием.

### **Основная часть.**

Реализация принципа государственно-общественного управления образованием обеспечивается взаимодействием органов государственной власти и образовательных организаций с представителями общественности и социальными партнерами. Наиболее полное определение государственно-общественному управлению образованием дает А. А. Седельников, определяя его как «организованное управление взаимодействием органов государственной власти и управления, органов местного самоуправления, государственных и муниципальных учреждений – с одной стороны, и организаций и представителей гражданского общества и частного экономического сектора – с другой стороны, в тех или иных социальных сферах, включая сферу образования» [5, с. 13–14].

В последние годы повышается роль представителей общественности и общественных институтов в управлении системой образования и образовательными организациями, что детерминировано системно-деятельностной природой управления. Как одна из особенностей управления рассматривается «необходимость привлечения к решению проблем образования различных социальных институтов» [7, с. 46]. В образовательной системе «контактирование государственных ведомств с обществом происходит ежедневно в массовых масштабах. Это выделяет сферу образования как наиважнейшую сферу поиска оптимального сочетания государственного и общественного взаимодействия» [9, с. 16].

Выявление базиса изменений в образовательной системе и особенностей его влияния на управление школой призвано способствовать поиску методов и механизмов проектирования новых вариативных моделей управления или изменения имеющихся. Поддержку этому оказывают общественно-профессиональные организации, занимающиеся образовательными проектами и изучением процессов в системе образования. Управление, опирающееся на традиционный внутриотраслевой подход к решению сложнейших задач, стоящих перед системой образования, в современных условиях недостаточно и не может претендовать на полноту и целостность генерируемых решений. Это наиболее ярко проявляется в образовательной инноватике. Создаваемые разработки требуют всесторонней оценки в процессе создания и на этапах апробации и внедрения в практику. Часто педагогические и управленческие инновации, вы-

бранные и одобренные профессиональным сообществом, не обеспечивают и не дают ожидаемой авторам эффективности, так как к их оценке не привлекаются вне системные субъекты, интересы которых лежат в области образования, учет мнений которых может придать больше рациональности предлагаемым идеям профессионального сообщества или государственных институтов. В подверженной постоянным и разнонаправленным изменениям ситуации в системе образования необходимы новые субъекты управления и новые решения.

Происходящие в образовании изменения вызваны комплексом причин, источник происхождения которых часто находится вне системы образования. Наиболее существенными причинами, порождающими концептуальные изменения собственно в школьной системе, являются: социально-экономические противоречия как объективные мировые тенденции, инициативы государственных структур, инициативы школьных и научно-педагогических институтов и собственно интересы и потребности участников образовательных отношений. При этом интересы и потребности участников образовательных отношений предопределяют незначительную часть изменений в образовании, а сами школы выступают часто только как исполнители решений, вырабатываемых и принимаемых другими структурами. На основании выделенных причин можно обозначить «субъекты управления» системой образования, к которым можно отнести:

- транснациональные корпорации, международные организации и объединения стран;
- национальные и региональные правительства и ведомства;
- общественные и общественно-профессиональные объединения, научные сообщества;
- родителей (законных представителей) обучающихся [3, с. 28].

Подобное положение стало результатом глобализации социально-экономических процессов, в том числе образовательного. Современное образование переживает процессы обновления, оказывающие мощнейшее влияние на формы и содержание образования, преобразующие «классическую» школу Я. А. Коменского. К обновлению систему образования подвигает ускорение процессов появления и внедрения инноваций в различных сферах жизни и хозяйствования, растущая потребность человека в обучении на протяжении всей жизни, тенденция многократной смены человеком «профессиональных карьер», поликультурный характер общества в большинстве стран и территорий, кризис «традиционной модели» детства и др. Ответ на такие глобальные, комплексные и принципиально новые по содержанию вызовы, система образования и педагогическая наука собственными силами дать не в состоянии. Более того, в проявлении даже перечисленных тенденций, влияющих на образовательные системы, присутствует мощный контекстуальный элемент – территориальный дисбаланс в их проявлении [8]. Социокультурная ситуация в образовании различна между регионами страны, при этом система образования, завися от данных условий, одновременно является одним из

условий формирования и изменения этой ситуации [6]. Это актуализирует для системы образования потребность в подлинной модернизации и решении ряда значимых управленческих задач:

- поиск и привлечение новых субъектов к управлению образовательными системами;
- поиск новых средств и технологий управления;
- создание новых (изменение действующих) моделей управления;
- повышение обоснованности управленческих решений, рост их эффективности и др.

Становится очевидным, что если управление школой обеспечивается исключительно административными средствами, то оно не может решать весь диапазон актуальных задач, не может стать полноценным институтом развития гражданского общества и, самое важное, сама не может модернизироваться. Решение названных задач возможно на междисциплинарной основе с использованием межотраслевых подходов. На это указывает А. А. Аузан, отмечая отсутствие универсальных решений для названных задач, для чего надо «найти неповторимое сочетание формальных институтов, которые мы можем вводить более или менее сознательно, с институтами неформальными, которые свойственны ровно этой стране, связаны с ценностями этой страны» [1, с. 130–131]. Это позволит преодолеть негативный тренд, заключающийся в том, что «происходит постоянное упрощение самой системы управления образованием, игнорирующей большинство нематериальных и нефинансовых факторов» [2, с. 135].

Если негативные тренды, отражающие глубинные особенности управления системой образования в России, отмечаются единично, то неоднозначность влияния на образовательные и управленческие практики изменений, обусловленных инициативами государственных структур, отмечают многие российские ученые. Например, А. М. Новиков, анализируя реформы советской и российской системы образования, отмечал 6 реформ во второй половине XX века, при этом автор не считает, что они приносили существенные эффекты, в виду чего с начала 1990-х гг. начал складываться новый формат преобразований – модернизационные проекты и программы [4]. Общую негативную оценку состояния образовательной системы дают Э. Д. Днепров, О. Н. Смолин, П. Г. Щедровицкий, Е. Я. Ямбург и др., считая проводимые реформы и модернизационные проекты стремлением «вписать» систему образования в актуальный политический и экономический контекст.

На основании изложенного можно отметить, что новые субъекты управления в российской системе общего образования способны предложить новые управленческие решения и повысить качество управления. Это возможно, если механизмы государственно-общественного управления в полной мере станут средством согласования внутриотраслевых задач с запросами общества, если станет эффективной работа органов государственно-общественного управления, будет развиваться социальное партнерство школ, повысится их открытость.

В структурах управления от Минобрнауки России до образовательной организации в соответствии с законодательством появляются новые институты, призванные выполнять новые задачи. Существенное влияние на развитие этого процесса оказало принятие Федерального закона Российской Федерации «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» от 21.07.2014 № 212-ФЗ. Статья 13 названного закона установила обязанность федеральных и региональных органов исполнительной власти создавать общественные советы. Роль таких советов определена как консультативно-совещательная и контрольная. По закону в состав общественных советов не могут входить лица, замещающие государственные должности, должности государственной службы, лица, замещающие муниципальные должности и должности муниципальной службы.

В логике обозначенных изменений при Минобрнауки России приказом от 28 декабря 2006 года был создан Общественный совет. Данное решение было осуществлено в соответствии с определенным Правительством России в 2005 г. порядком образования общественных советов при федеральных министерствах, службах, агентствах и государственных комитетах. С 2006 г. в составе Общественного совета работают представители различных объединений, средств массовой информации, российских академий наук, ученые и специалисты в области образования, науки, воспитания и социальной защиты детей. Новое Положение об Общественном совете было утверждено приказом Минобрнауки России от 13 ноября 2012 г. № 913. За годы своей работы совет обсуждал различные вопросы, связанные с состоянием и развитием системы образования, являясь авторитетной дискуссионной площадкой по широкому спектру тем. Среди них подходы к изучению в школах исторических и культурных основ традиционных религий (2007 г.), проект образовательного стандарта для средней школы (2011 г.), критерии оценки деятельности учреждений высшего профессионального образования (2013 г.) и др.

Создание и организация деятельности общественных советов при региональных органах управления образованием происходило одновременно с изменениями в названном направлении на федеральном уровне. При этом ключевой целью совершенствования управленческих институтов и практик в региональных образовательных системах является стремление повысить качество образования и укрепить доверие к системе образования.

Для анализа выбраны нормативные документы, регламентирующие работу общественных советов при органах управления образованием 22 регионов страны (Санкт-Петербург; Республики Башкортостан, Дагестан, Калмыкия, Карелия и Коми; Амурская, Астраханская, Белгородская, Вологодская, Калужская, Новосибирская, Омская, Самарская, Свердловская, Тверская, Тульская и Ярославская области; Пермский, Камчатский и Красноярский края; Ханты-Мансийский АО – Югра). Регионы представляют различные виды субъектов Российской Федерации и

все федеральные округа (кроме Крымского), характеризуются различным уровнем развития системы общего образования. Источником материалов для анализа стала информация на официальных сайтах региональных органов управления образованием. В некоторых регионах у Общественных советов имеются отдельные сайты (например, Новосибирская область – <http://os54.ru/>).

Анализируя документы, регламентирующие работу общественных советов, становится ясно, что в 16 из 22 регионов они были созданы в последние три года:

- 2005 – 1 (Самарская область);
- 2008 – 1 (Камчатский край);
- 2009 – 1 (Санкт-Петербург);
- 2012 – 3 (Калужская и Тверская области, Красноярский край);
- 2013 – 10 (Амурская, Астраханская, Вологодская, Омская, Тульская и Ярославская области, Ханты-Мансийский АО – Югра, Республика Башкортостан, Республика Карелия, Республика Коми);
- 2014 – 5 (Белгородская и Свердловская области, Пермский край, Республика Дагестан, Республика Калмыкия);
- 2015 – 1 (Новосибирская область).

Анализ также показывает, что при региональных органах управления образованием в 2000–2010-х гг. активно создавались различные советы, в большинстве случаев состоявшие из представителей профессионального сообщества и чиновников. Вместе с тем, с 2006 г. в регионах стали появляться общественные советы, призванные стать инструментом участия общества в решении актуальных задач развития системы образования. Создаваемые в регионах при органах управления образованием советы решали различные задачи, но в целом каждый из них фокусировался на определенных задачах: координировали реализацию ПНП «Образование», обеспечивали внедрение образовательных стандартов, курировали инновационную деятельность в системе образования и др. С 2014 г. при региональных органах управления образованием появились специализированные общественные советы по независимой оценке качества образования, состоящие только из представителей общественности, что соответствует требованиям Федерального закона Российской Федерации от 21.07.2014 № 256-ФЗ. Сформировавшаяся в регионах структура советов разнообразна и отвечает потребностям развития образовательных систем. Например, в Ханты-Мансийском АО – Югре к 2015 г. действовали сразу несколько советов:

- Государственно-общественный совет по дополнительному образованию детей, общему и профессиональному образованию;
- Координационный совет по обеспечению и проведению государственной (итоговой) аттестации обучающихся, освоивших образовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, в том числе в форме единого государственного экзамена;
- Координационный совет по вопросам организации введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;

– Научно-координационный совет по вопросам сохранения языка и традиционной культуры коренных народов Севера;

– **Координационный совет по поддержке одаренных детей и молодежи;**

– Координационный совет по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса;

– **Межведомственный координационный совет по профессиональному образованию;**

– совет по развитию дополнительного образования.

Анализ нормативных документов, непосредственно касающихся деятельности общественных советов при региональных органах управления образованием, позволил определить перечень из 7 основных задач (функций):

– определение стратегических направлений и поддержка развития системы образования (в 59 % регионов);

– улучшение взаимодействия органов власти и общества, обеспечение участия граждан, общественных объединений в выработке политики и правового регулирования сферы образования (в 100 % регионов);

– определение приоритетных направлений инновационной и опытно-экспериментальной работы в системе образования, организация этой работы, анализ и диссеминация ее результатов (в 18 % регионов);

– участие в оценке качества образования и общественном контроле (в 50 % регионов);

– информационная работа (в 54 % регионов);

– оценка проектов нормативных актов (в 41 % регионов);

– оценка (контроль) деятельности органов управления образованием (в 23 % регионов).

Анализируя функции общественных советов по нормативным документам, можно отметить ряд общих характеристик и выделить некоторые различия:

1) нормативно-правовая база деятельности советов при органах управления образованием в регионах страны учитывает федеральные установки, иногда расширяя их;

2) как ведущая рассматривается роль советов в улучшении взаимодействия органов власти и общества, обеспечение участия граждан в выработке образовательной политики, что изначально рассматривалось как главное предназначение общественных советов;

3) разнообразие функций общественных советов в нормативных документах рассматривается во взаимосвязи;

4) -наибольший набор функций отмечается у общественных советов в Республиках Дагестан и Калмыкия, а также в Красноярском крае, Вологодской и Ярославской областях (5 из 7 возможных); наименьший – в Амурской и Белгородской областях, в ХМАО – Югре;

5) подчиненное положение относительно главных задач занимают вопросы координации инновационной деятельности в системе образования и во-

просы оценки (контроля) деятельности региональных органов управления образованием (18 и 23 % регионов соответственно).

Анализ протоколов почти 300 заседаний общественных советов в 22 регионах за 2013–2015 гг. демонстрирует разнообразие вопросов, к которым было обращено внимание данных органов. Наряду с решением советами организационных вопросов (утверждение планов работы и отчетов, кооптация новых членов и др.) в качестве наиболее системных примеров, характеризующих работу общественных советов, можно определить обсуждение на их заседаниях и принятие решений в следующих областях:

- организация инновационной деятельности в системе образования и оценка деятельности региональных инновационных площадок (2013–2015 гг., Санкт-Петербург);

- предоставление платных образовательных услуг по всем видам образовательных учреждений (март 2014 г., Республика Башкортостан);

- информатизация образования и обсуждение региональной концепции информатизации образования на 2013–2020 гг. (сентябрь 2013 г., Республика Коми);

- подготовка и подписание «Отраслевого соглашения между Министерством образования и науки Астраханской области, Союзом работодателей государственных и муниципальных образовательных учреждений Астраханской области, Астраханской областной организацией профсоюза работников народного образования и науки на 2015–2018 годы» (март 2015 г., Астраханская область);

- координация региональной концепции поддержки педагогического образования, согласованной со стратегией социально-экономического развития региона до 2025 г. (май 2014 г., Омская область);

- повышение качества подготовки квалифицированных рабочих и специалистов (июль 2015 г., Тульская область);

- разработка стратегии развития и региональных программ развития образования (август и март 2014 г., Астраханская и Ярославская области).

Наиболее высокая активность в рассмотрении проектов нормативных актов отмечается в общественном совете при Министерстве образования и науки Красноярского края: внесение изменений в Положение о министерстве, в региональную программу развития образования и др. Важной, с точки зрения позиционирования общественных советов в структуре управления образованием, можно определить практику совместных заседаний совета и коллегии для обсуждения итогов работы органов управления образованием, имеющуюся в Свердловской области (апрель 2015 г.).

Оценивая общую активность общественных советов при органах управления образованием регионов, следует отметить, что в рассматриваемый период наиболее активно работали общественные советы при Министерстве образования Республики Коми: проведено 14 заседаний, в том числе 3 заочных; при Министерстве образования Республики Башкортостан – 14; при Комитете по образованию Санкт-Петербурга – 16.

#### **Выводы.**

Общественные советы при региональных органах управления образованием стали частью системы управления. Они обеспечивают участие общественности в управлении системой образования, подтверждая действенность принципа государственно-общественного управления образованием, а также участвуют в решении широкого спектра задач, обеспечивая открытость системы образования населению, повышая качество подготавливаемых органами управления образованием решений и способствуя повышению эффективности управления. Несмотря на положительные тенденции в управлении образовательными системами регионов, связанные с работой советов, следует отметить региональные диспропорции.

#### Литература

1. Аузан, А. А. Экономика всего. Как институты определяют нашу жизнь. / А. А. Аузан. – М., 2014.
2. Бермус, А. Г. Инновационная политика в образовании как либерально-бюрократический миф / А. Г. Бермус // Политическая концептология. – 2012. – № 3. – С. 132–137.
3. Волков, В. Н. Субъектность концептуальных изменений в образовании и их влияние на управление школьной организацией. / В. Н. Волков // Человек и образование. – 2015. – №1 (42). – С. 27–33.
4. Новиков, А. М. Почему реформы образования малоэффективны / А. М. Новиков // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 15–24.
5. Седельников, А. А. Интегральная модель систем государственно-общественного управления образованием: автореф. дис... канд. пед. наук / А. А. Седельников. – М., 2011.
6. Собкин, В. С. К вопросу о построении социокультурной типологии региональных образовательных ситуаций. / В. С. Собкин, Д. В. Янбекова // Образовательная политика. – 2014. – № 3 (65). – С. 48–56.
7. Тихонов, А. Н. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / [А. Н. Тихонов и др.]. – М., 1998.
8. Цирульников, А. М. Развитие образовательных систем. Методология и методы социокультурного анализа. Ч. 1 / А. М. Цирульников // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – № 4. – С. 29–56.
9. Шкуров, А. Ю. Государственно-общественное управление общеобразовательным учреждением / А. Ю. Шкуров, О. Н. Пономарева. – Пенза, 2014.

## **УСЛОВИЯ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЬМИ С ГЛУХОТОЙ В СТРУКТУРЕ ТЯЖЕЛЫХ МНОЖЕСТВЕННЫХ НАРУШЕНИЙ НА ОСНОВЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В статье дана характеристика психического развития обучающихся с глухотой, имеющих другие тяжелые нарушения; представлены основные положения ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ применительно к детям с глухотой в структуре тяжелых множественных нарушений, раскрыты кадровые, материально-технические условия получения образования данной группой обучающихся.

Глухие обучающиеся с выраженной умственной отсталостью, особые образовательные потребности, специальная индивидуальная программа развития.

The article presents the characteristics of psychological development of deaf children who have other severe disorders and the main principles of the Federal State Educational Standard for children with deafness in the structure of severe multiple disabilities. The personnel and technical conditions of education of such group of students are shown.

Deaf students with severe mental retardation, special educational needs, special individual program of education, requirements to educational conditions, requirements to technical support.

### **Введение.**

В декабре 2014 г. утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) [5]. Принятие ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (далее – Стандарт) означает существенные перемены в создании нормативно-правовой базы специального и инклюзивного образования, формировании программно-методического обеспечения образования детей с ограниченными возможностями здоровья, создает принципиально новые условия получения образования для детей, многие из которых в силу тяжести нарушений развития не получали адекватной педагогической помощи. Принятие Стандарта позволяет включить в процесс образования всех детей с множественными нарушениями, включая самые тяжелые случаи.

В условиях новой образовательной ситуации, открывающей доступ детям с тяжелой формой инвалидности к образованию, важно создание оптимальных условий для реализации их образовательного потенциала, в связи с чем требуется определение содержания образования, условий, необходимых для его получения, и требований к результатам обучения данной группы детей [2], [4].

### **Основная часть.**

Среди глухих обучающихся выделяются дети, у которых, помимо глухоты, имеются другие тяжелые нарушения развития. Эта группа обучающихся неоднородна по количеству, характеру, выраженности различных первичных и последующих нарушений в развитии. Каждый ребенок, имеющий тяжелое нарушение слуха в сочетании с другими первичными нарушениями, имеет своеобразную, специфическую картину развития. Уровень психического развития

детей данной группы зависит от ряда факторов: этиологии, патогенеза нарушений, времени возникновения и сроков выявления каждого из отклонений, характера и степени выраженности каждого из первичных расстройств, специфики их сочетания в сложной структуре, а также от сроков и качества коррекционной помощи. Некоторые глухие дети имеют умеренную или тяжелую умственную отсталость в структуре комплексных нарушений. Тяжелые органические нарушения, которые чаще всего являются причиной множественных нарушений, обуславливающих выраженные нарушения интеллекта, сенсорных функций, движения, поведения, коммуникации, в значительной мере препятствуют развитию нормальной жизнедеятельности ребенка в семье и обществе сверстников.

Для большинства глухих детей данной группы характерна умеренная и тяжелая умственная отсталость, которая может сочетаться с другими сенсорными, двигательными, эмоциональными расстройствами. Уровень психофизического развития детей с глухотой и умеренной или тяжелой умственной отсталостью невозможно соотносить с какими-либо возрастными параметрами и уровнем развития глухих детей, не имеющих дополнительных нарушений. Дети данной группы демонстрируют очень низкий уровень развития, характеризующийся глубоким недоразвитием всех сфер, что приводит к очень тяжелому отставанию в развитии от глухих школьников, не имеющих дополнительных нарушений.

Особенности психического развития детей с глухотой и умеренной или тяжелой умственной отсталостью проявляются в грубом нарушении познавательного развития. Грубо нарушено чувственное познание, восприятие детей характеризуется недифференцированностью, фрагментарностью, оно не может быть основой для формирования представлений об

окружающем мире. У детей данной группы не формируются представления и понятия, не устанавливаются логические связи, для их мышления характерна инертность, регидность, чрезмерная конкретность. Несформированность познавательной деятельности обуславливает отсутствие детских видов деятельности, в рамках которых формируются предпосылки учебной деятельности [1], [3].

Социальная незрелость детей проявляется в ограниченности контактов со взрослыми и сверстниками, отсутствии представлений о нормах поведения. Для коммуникативного развития детей с нарушенным слухом и умственной отсталостью характерна низкая заинтересованность в общении с детьми и взрослыми, ограниченность или отсутствие невербальных и вербальных средств коммуникации. У большинства обучающихся выявлены расстройства эмоционально-волевой сферы, проявляющиеся у одних детей в преобладании возбуждения, негативно-агрессивного поведения, у других – вялости, пассивности. У всех глухих обучающихся с выраженной умственной отсталостью отмечаются нарушения поведения, расторможенность, быстрая истощаемость, низкая произвольность поведения.

В эту группу входят также дети, имеющие, помимо глухоты, тяжелые двигательные нарушения, сочетающиеся с интеллектуальными нарушениями разной степени. Двигательные нарушения могут быть представлены в виде детского церебрального паралича и других тяжелых нарушений опорно-двигательного аппарата. Степень тяжести двигательных нарушений может быть различной: от тяжелой степени, для которой характерны выраженные параличи конечностей, до легкой, при которой дети в состоянии передвигаться, обслуживать себя. При этом выраженные коммуникативные и речевые трудности у детей данной группы нередко не позволяют выявить степень и тяжесть нарушений интеллектуального развития, для этого требуется период диагностического обучения не менее года. Уровень психофизического развития детей определяется состоянием интеллекта и тяжестью двигательных нарушений, в меньшей степени выявляется зависимость психического развития детей от состояния слуха.

Среди глухих детей выявляется группа с тяжелыми нарушениями зрения, среди них могут быть слепоглухие школьники. У некоторых детей тяжелые нарушения слуха и зрения сочетаются с умственной отсталостью различной тяжести. Сочетание тяжелых сенсорных и интеллектуальных нарушений обуславливает дополнительные значительные сложности в их обучении.

У детей каждой из перечисленных групп, наряду с наличием тяжелых нарушений слуха, интеллекта, движений, могут отмечаться расстройства аутистического спектра, другие тяжелые эмоциональные и поведенческие расстройства. У некоторых детей выявляются текущие психические заболевания (эпилепсия, шизофрения), которые значительно осложняют развитие и обучение ребенка. Дети данной группы часто соматически ослаблены, имеют нару-

шения деятельности внутренних органов, нуждаются в длительном лечении и медицинской реабилитации, что также необходимо учитывать в процессе организации систематического обучения. У некоторых детей, имеющих тяжелые генетические нарушения, расстройства интеллекта, моторики, зрения, эмоционально-волевой сферы в динамике могут утяжеляться.

Глухие дети с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и другими тяжелыми нарушениями требуют постоянного ухода со стороны взрослых, сопровождения в ежедневных бытовых ситуациях, они полностью зависимы от взрослых.

Картина трудностей и возможностей детей с глухотой и множественными нарушениями развития к школьному возрасту значительно различается в зависимости от того, получал ли ребенок адекватную специальную коррекционную помощь. Рано начатая психолого-педагогическая помощь позволяет сделать более адекватной его жизнь в семье, предотвратить формирование грубых отклонений в социальном развитии.

Выбор оптимальных условий получения образования обучающимися варианта адаптированной основной образовательной программы на момент поступления в школу зависит от уровня его психического развития, индивидуальных особенностей. В соответствии с ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ детям данной группы может быть рекомендован вариант «1.4.», предполагающий получение образования, итоговые достижения которого определяются индивидуальными возможностями ребенка [5]. Данный вариант предназначен для образования детей, имеющих помимо глухоты другие тяжелые нарушения развития: умственную отсталость в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которая может сочетаться с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени, осложненными текущими соматическими заболеваниями и психическими расстройствами. Выбор варианта 1.4. адаптированной образовательной программы для глухого обучающегося осуществляется на основе комплексного обследования ребенка членами ПМПК, анализа его результатов и рекомендаций, с согласия родителей.

Цель образования обучающихся по варианту 1.4. – развитие жизненной компетенции, расширение повседневных социальных контактов, достижение ребенком самостоятельности в доступных для него пределах в решении повседневных жизненных задач.

Для обучающихся по варианту стандарта «1.4.» наиболее адекватной является специальная индивидуальная программа развития, выстраиваемая в соответствии с уровнем психического развития, индивидуальными особенностями развития ребенка.

Независимо от характера тяжелых первичных нарушений у глухих обучающихся, уровня их психического развития, индивидуальных особенностей, может быть использована единая структура специальной индивидуальной программы развития.

Структура специальной индивидуальной программы развития включает: общие сведения о ребенке; психолого-педагогическую характеристику, содержащую оценку развития обучающегося на момент составления программы; условия ухода за ребенком; основные задачи воспитания и обучения ребенка; условия выполнения программы (общий и двигательный режим, средства коммуникации и др.); перечень необходимых технических средств, условий их использования; список специалистов, участвующих в разработке и реализации СИОП; индивидуальный учебный план; содержание образования в условиях образовательной организации; содержание воспитания и обучения в семье; перечень возможных задач и форм сотрудничества организации и семьи обучающегося; средства мониторинга и оценки динамики обучения. Кроме того, программа может иметь различные приложения, включающие задания и рекомендации для персонала образовательного учреждения, волонтеров, учителей дополнительного образования, организации досуговой деятельности детей.

В структуре специальной индивидуальной программы развития должны быть представлены семь образовательных областей: язык и речевая практика – знания о языке и овладение доступными невербальными и вербальными средствами общения; математика – знание математики и практика применения математических знаний; естествознание – знания о мире и практика взаимодействия с окружающим миром; человек и общество – знания о человеке и практика личного взаимодействия с людьми; искусство – знания в области искусств и практика художественных ремесел; физическая культура – знания о человеке, своих возможностях и ограничениях и практика здорового образа жизни; технологии – основы трудовой деятельности, доступные и необходимые в жизни технологии и практика их применения.

Содержание коррекционно-развивающей области включает следующие курсы: развитие слухового восприятия и обучение произношению; музыкально-ритмические занятия; двигательное развитие; индивидуальные коррекционно-развивающие занятия, направленные на познавательное развитие.

Каждая образовательная область включает два компонента: «академический» и «жизненной компетенции». В варианте стандарта «1.4.» соотношение между компонентом «жизненной компетенции» и «академическим» имеет принципиальное отличие от трех других вариантов стандарта. Разработка в специальных индивидуальных программах развития «академического» компонента опирается на актуальный уровень и «зону ближайшего развития», хотя у некоторых воспитанников она может быть очень ограничена. Компонент «жизненной компетенции» рассматривается в структуре образования детей как формирование представлений, овладение умениями, необходимыми ребенку с тяжелыми нарушениями развития в повседневной жизни. По сравнению с «академическим», учебным компонентом формирование жизненной компетентности должно быть развернуто в специальной индивидуальной программе

максимально полно, так как именно в рамках этой работы происходит развитие навыков социально-бытовой адаптации во всех доступных сферах жизни и коммуникации, помощь в понимании происходящего, расширение эмоциональных контактов во взаимодействии с близкими, педагогами, сверстниками.

Содержательные области планируются в индивидуальных программах в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка. Для некоторых глухих детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью ряд образовательных областей (например, математика, естествознание, человек и общество) могут быть недоступны, однако в программу включается содержание других учебных курсов, более доступных ребенку и важных для адаптации в окружающем мире.

В соответствии с вариантом образовательного стандарта «1.4.» требования к результатам обучения рассматриваются как возможные результаты образования. Применительно к данному варианту результативность обучения детей может оцениваться только индивидуально, с учетом особенностей психофизического развития и специфических образовательных потребностей каждого обучающегося. Для выявления возможной эффективности обучения ребенка предусматриваются специальные условия, касающиеся характера предъявляемых заданий, имеющих практическую направленность; вариативных способов их предъявления (все доступные ребенку средства невербальной и вербальной коммуникации); оказание необходимой помощи в процессе предъявления и выполнения заданий, которая может носить разнообразный характер (дополнительные словесные и жестовые инструкции и уточнения, выполнение задания по образцу, по подражанию, после частичного выполнения взрослым, совместно со взрослым). Стандартом предусматриваются возможности перехода обучающихся на другой вариант образовательного стандарта. При значительном прогрессе в формировании учебного поведения, в развитии коммуникации и социально-бытовых навыков ребенок, осваивающий вариант стандарта «1.4.», может быть переведен на третий вариант стандарта.

ФГОС для обучающихся с ОВЗ определяет требования к условиям получения образования: кадровым, материально-техническим, финансовым, информационно-методическим, необходимым для реализации специальных индивидуальных программ развития.

Кадровое обеспечение образовательной организации, реализующей специальные индивидуальные программы развития для глухих обучающихся, имеющих выраженные формы умственной отсталости и другие тяжелые нарушения, предполагает междисциплинарный состав специалистов (педагогические, медицинские и социальные работники), компетентных в понимании особых образовательных потребностей обучающихся, которые в состоянии обеспечить систематическую медицинскую, психолого-педагогическую и социальную поддержку. В зависимости от состава обучающихся в штат образовательной организации должны входить учителя-

сурдопедагоги, педагоги-психологи, социальные педагоги, воспитатели, тьюторы (ассистенты), специалисты по ЛФ, педагоги дополнительного образования, врачи. При необходимости в рамках сетевого взаимодействия должны быть организованы консультации других специалистов, которые не включены в штатное расписание образовательной организации (врачи: психиатры, неврологи, сурдологи, офтальмологи, ортопеды и др.) для проведения дополнительного обследования обучающихся и получения полных медицинских заключений о состоянии здоровья воспитанников, возможностях лечения и медицинской реабилитации; подбора технических средств коррекции (слуховые аппараты и кохлеарные импланты, средства коррекции зрительных нарушений, средства передвижения для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и т. д.).

Все специалисты, участвующие в реализации специальных индивидуальных программ для глухих детей с выраженными формами умственной отсталости и другими тяжелыми нарушениями, должны владеть методами командной мультидисциплинарной работы. Мультидисциплинарное взаимодействие всех специалистов должно быть обеспечено в процессе психолого-педагогического изучения обучающегося, разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития, анализе результативности обучения, последующей корректировке программы.

При разработке материально-технических условий получения образования учтены потребности глухих детей с выраженными формами умственной отсталости и другими тяжелыми нарушениями во временном режиме обучения, организации рабочего места с учетом особенностей психофизического развития, ассистирующих средствах и технологиях; специально подобранных дидактических материалах. В результате создания материально-технических условий необходимо обеспечить доступную развивающую среду, которая отвечает специфическим образовательным потребностям данной группы обучающихся.

При организации учебного места учитываются особенности психофизического развития обучающегося, состояние моторики, зрения, наличие других дополнительных нарушений. Для глухих детей с умеренной или тяжелой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями должны быть подобраны индивидуальные слуховые аппараты, кохлеарные импланты, звукоусиливающая беспроводная аппаратура для групповых занятий, FM – системы, тренажеры, доступные специальные компьютерные программы для коррекции нарушений слуха и речи; индукционные петли. Определение рабочего места в классе глухого обучающегося с выраженными формами умственной отсталости и нарушениями зрения осуществляется в соответствии с рекомендациями офтальмолога. Глухие обучающиеся, имеющие нарушения зрения, в соответствии с

ИПР должны быть обеспечены проекционными увеличивающими аппаратами; очками, лупами, тростями, приборами эхолокаторами, ориентировочными тростями, приборами для рельефного рисования; грифелями и приборами для ручного письма; компьютерами и машинками со шрифтом Брайля.

Для глухих детей с умственной отсталостью и нарушениями ОДА необходима специальная мебель, подобранная с учетом характера и структуры двигательного нарушения; индивидуальные технические средства передвижения (кресла-коляски, ходунки, вертикализаторы, костыли, «крабы», трости, велосипеды; средства, облегчающие самообслуживание: специальные предметы обихода (посуда, мебель и др.); специальные компьютерные приспособления. Важно, чтобы в образовательной организации имелись материалы и оборудование, необходимые для освоения навыков самообслуживания, бытовой деятельности.

### **Выводы.**

Федеральный государственный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья направлен на обеспечение доступности образования для всех детей, включение их в систему образования вне зависимости от тяжести нарушений развития. Анализ условий получения образования детьми с глухотой в структуре тяжелых множественных нарушений на основе стандарта свидетельствует, что они определены с учетом особенностей психофизического развития, особых образовательных потребностей обучающихся и могут быть реализованы в виде системы воспитания и обучения глухих школьников с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и другими тяжелыми нарушениями развития, которая создается в нашей стране впервые.

### **Литература**

1. Бертынь, Г. П. Клиническая характеристика глухих детей со сложным дефектом / Г. П. Бертынь // Дефектология. – 1998. – №6. – С. 9–17.
2. Головчиц, Л. А. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как условие доступности образования для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Головчиц, А. М. Царев // Дефектология. – 2014. – №1. – С. 3–13.
3. Клинико-психологическое исследование глухих детей со сложным дефектом. Сборник научных трудов / под ред. М. С. Певзнер, Т. В. Розановой. – М., 1980.
4. Малюфеев, Н. Н. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / [Н. Н. Малюфеев и др.]. – М., 2013.
5. Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 №1598 «Об утверждении Федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

## РЕАБИЛИТАЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В статье раскрыты теоретические аспекты и содержание реабилитационной работы с детьми с ограниченными физическими возможностями. Представлены основные задачи, которые реализуются во время проведения реабилитационной работы.

Физическое воспитание, специалисты, реабилитация, ограничение в развитии.

The theoretical aspects of the content rehabilitation of children with disabilities are revealed in the article. The main tasks implemented during rehabilitation are presented.

Physical education, specialists, rehabilitation, restrictions on development.

### **Introduction.**

In recent years significantly increased the number of children with disabilities who require lifelong state aid. According to UNESCO back in 1977, the whole world was determined at 450 m. Of the Disabled in 1983 this figure has increased to 514 million. And at the beginning of the third millennium approached 680 million.

Life experience, the practice of physical education and sport contribute to the realization of complex problems of rehabilitation of children with disabilities, education and training, a positive moral and mental and physical climate in society.

Actual problems of modern educational theory and practice is the process of training future specialists in physical education and sport to rehabilitation.

A person with disabilities in a modern democratic society have the right to remain on the sidelines of the social and cultural processes, systems of human relationships and values. People with disabilities have the same rights as healthy people, they need to fully learn, receive general education, as far as possible participate fully in social life, benefit to the country.

#### *Research objectives.*

1. Study and synthesis of the literature data, which examine the content of rehabilitation of children with disabilities.

2. Analysis of the current state of rehabilitation of children with disabilities.

### **Basic part.**

Life experience, the practice of physical education and sport contribute to the implementation problems of rehabilitation of people with disabilities in the area of education, training, a positive moral and mental and physical climate in society.

For professional activities in working with children with disabilities rehabilitation need to know:

1) patterns of mental development of the child's age characteristics with disabilities;

2) features of the individual characteristics of temperament, a child with disabilities, especially the anatomical and physiological development;

3) patterns and features of the relationship between children with disabilities in different age stages, possible

causes conflicts that make a favorable psychological microclimate in the team;

4) modern methods of examination and testing of children with disabilities [1].

Physical rehabilitation is an integral therapeutic and preventive activities with the use of means and methods of physical training, sports items and athletic training, massage, physiotherapy and environmental factors in the complex process of restoring health, physical condition, disability, psycho-emotional resilience and adaptive body reserves of people disabilities [3].

Identification of potential rehabilitation of the child with disabilities is an important aspect in the preparation of rehabilitation work needs to solve several major problems:

1) clarify the nature and extent of movement disorders limitation of motor function;

2) determines the total or partial morphological and functional recovery of a child with disabilities damaged units musculoskeletal system or impaired function of the damaged organ or system;

3) forecast further development of adaptive and compensatory abilities of the child with disabilities in this disease;

4) evaluation of physical performance of the child with disabilities in general and functional capacity of individual organs and systems based on the definition of tolerance of different nature, scope and intensity of physical activity in the rehabilitation process [5].

The study and synthesis of the literature data indicate some features content rehabilitation of children with disabilities.

In content-based rehabilitation of children with disabilities are:

1. Compensation features missing from birth or lost due to illness or injury. By delevhanosti others missing in the child functions and create the conditions for it to overcome insurmountable obstacles before the environment (creating special services "Personal Assistant" and "transport service").

2. Organization of the interaction with all stakeholders, with a child, his family, immediate environment through services focused on how children and their parents and relatives.

3. Integration of a joint activity of children with disabilities and children with no health problems. This principle should be implemented in almost all types of services.

4. Mutual – wide participation in the volunteers and voluntary mutual support [2].

Content rehabilitation of children with disabilities varies during the course of rehabilitation, depending on the nature of the disease, its progress and physical fitness of the child with disabilities, and the type of health care setting (hospital, clinic, sanatorium).

In content-based rehabilitation of children with disabilities are physical rehabilitation, and the basis of physical rehabilitation work – dosed training. Dosed training – focused process improvement and restoration of disturbed functions of the whole organism, its individual systems and organs [8].

Thus, the content of rehabilitation of children with disabilities is regarded as a complex rehabilitation and medical problem, which includes physical, medical, educational, psychological, domestic, professional, social and economic rehabilitation.

Each area rehabilitation of children with disabilities is important and necessary, but the main focus of a physical rehabilitation and medical rehabilitation.

Children with disabilities at an early age is necessary to lead an active lifestyle, exercise and sports. Physical therapy contributes to some extent, not only the maximum possible increase viability child with disabilities, but also full of personality, and the acquisition of autonomy, social, domestic, mental activity and independence.

To restore disturbed functions of a child with disabilities using three periods of action of therapeutic physical training:

1. Benign acute period of forced situation where physical and functional condition of the body broken (child assigned bed rest).

2. Functional Anatomy of the recovery period, when its function is impaired (napivpostilnyy mode when a sick child can sit and walk around the room).

3. Training – the final stage of restoration of function not only of the affected organ, but also the whole body (it is possible to adapt to everyday stress and training the whole body) [2].

As a result of regular exercise the child with disabilities to adapt gradually magnifying loads going on reha-

bilitation and correction of violations that have arisen in the course of an illness or injury.

The problems that stand in front of a modern university education, due to dramatic changes in the content not only the most professional goals, and social order for their decision.

### Conclusions.

Technology to help children with disabilities based on a comprehensive rehabilitation of all areas of rehabilitation. Under the direction of children with disabilities experiencing physical and functional difficulties not only because of the disease, abnormalities or deficiencies of development, but also physical unsuitability and attitudes of others to their special needs, the prejudices of society reprehensible attitudes towards people with disabilities.

Rehabilitation work is a major process aimed at comprehensive care to children with disabilities to achieve their maximum at a certain disease, physical, mental, and future professional and social usefulness.

### References

1. *Bodazhkov, M. V.* Experience of using means of physical training in the complex of measures for rehabilitation of the disabled / M. V. Bodazhkov, A. Shepherd // Physical training and a healthy lifestyle tezisy rep. All-Union. Scientific-Practical. Conf. (Sevastopol, February, 1990). – M., 1990. – P. 14–15.
2. *Fiziska rehabilitācija: Mācību grāmata / Galvenais redaktors S. N. Popov.* – Rostova-uz-Don, 2005.
3. *Fonarev, M. I.* Enchiridion pediatric physic ill-cit / M. I. Fonarev. – Ļeņingrada, 1983.
4. *Muller, A. R.* Child with disabilities: a book for parents. – Moscow, 2006.
5. *Mušin, V. M.* Fiziska rehabilitācija: mācību grāmata augstāko mācību aizvešanu studentiem fiziskas audzināšanas un sporta / V. M. Mušin. – K., 2005.
6. *Populāra medicīniska enciklopēdija.* Galvenais redaktors B. P. Petrovskij. – M., 1987.
7. *Suchenco, L. P.* Fiziskas audzināšanas un sporta nākamo speciālistu profesionālā sagatavošana (teorētisks un metodoloģisks aspekts) / L. P. Suchenco // Pedagoģijas un profesionālas apmācības psiholoģijas institūts APN Ukraina; Zaporožjes valsts universitāte. – Zaporožje, 2003.
8. *Werner, D.* Rehabilitation of Disabled Children / David Werner. – M., 1995.

УДК 371.3:744.4

*Н. В. Дорофеев*  
*Череповецкий государственный университет*

## МЕТОДИЧЕСКИЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ АБИТУРИЕНТОВ К ТВОРЧЕСКОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО ЧЕРЧЕНИЮ НА КАФЕДРЕ ДИЗАЙНА АРХИТЕКТУРНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматриваются методические и содержательные аспекты подготовки абитуриентов к вступительному экзамену по черчению; указываются проблемы недостаточной графической подготовки абитуриентов для выполнения заданий

творческого конкурса; представлены содержание курса подготовки, варианты заданий, система оценок, показатели эффективности подготовки абитуриентов.

Геометро-графическая подготовка школьников, содержание экзамена по черчению, пространственное воображение, архитектурно-строительный класс, пробное испытание.

The article deals with methodological and substantive aspects of the students' preparation for the entrance exam in drawing. The problems of insufficient graphic preparation of entrants for creative competition assignments are shown. The content of training courses, job options, evaluation system, performance of the applicants are presented.

Geometric-graphic preparation, content of the exam in drawing, spatial imagination, architectural and civil engineering class, pilot test.

### Введение.

Обучение на направлении «Дизайн архитектурной среды» требует определенного уровня довузовской графической и художественной подготовки и достаточного пространственного мышления у абитуриентов. Развитию пространственного воображения и навыков выполнения чертежей и рисунков у учащихся способствуют такие школьные дисциплины, как: рисование, черчение, геометрия, география, физика и др.

Первые пространственные представления учащиеся получают в школе, но их совершенно не достаточно для формирования пространственного мышления у учащихся, умения грамотно выполнить чертеж. Кроме того, в некоторых школах отсутствует черчение, или данный предмет преподается с большим временным отрывом в 7, 8 классе. Поэтому геометро-графическая подготовка и способности абитуриентов для выполнения заданий творческого экзамена, как правило, не соответствуют необходимому уровню.

### Основная часть.

На кафедре дизайна архитектурной среды (ДАС) Череповецкого государственного университета (ЧГУ) организован архитектурно-строительный кабинет для школьников 9–11 классов, где проводится подготовка к творческому конкурсу по черчению и рисунку в течение учебного года. Общий объем за-

нятий в 1 и 2 семестрах составляет 60 часов по каждой дисциплине.

Рассмотрим методические и содержательные аспекты подготовки к испытанию по черчению.

Задачи и структура курса подготовки школьников определяются содержанием экзамена. На экзамене абитуриент должен выполнить чертеж на формате А3 по следующим темам: проекционное черчение, геометрическое черчение, узкий архитектурный шрифт. Содержание четырех заданий экзаменационного билета можно представить схемой (рис. 1). Кроме того, при оценке работы учитывается качество графики и правильность композиционного расположения всех изображений на формате листа.

На первом занятии учащиеся знакомятся с набором необходимых инструментов и правилами их использования, а также общими правилами оформления чертежей (типами линий, штриховкой, правилами нанесения размеров).

На занятиях применяются различные способы геометро-графической подготовки. Наиболее эффективными средствами развития пространственного воображения и приобретения навыков решения визуальных и графических задач являются:

- демонстрирование фигур;
- моделирование;
- грамотное чтение чертежа и его выполнение.

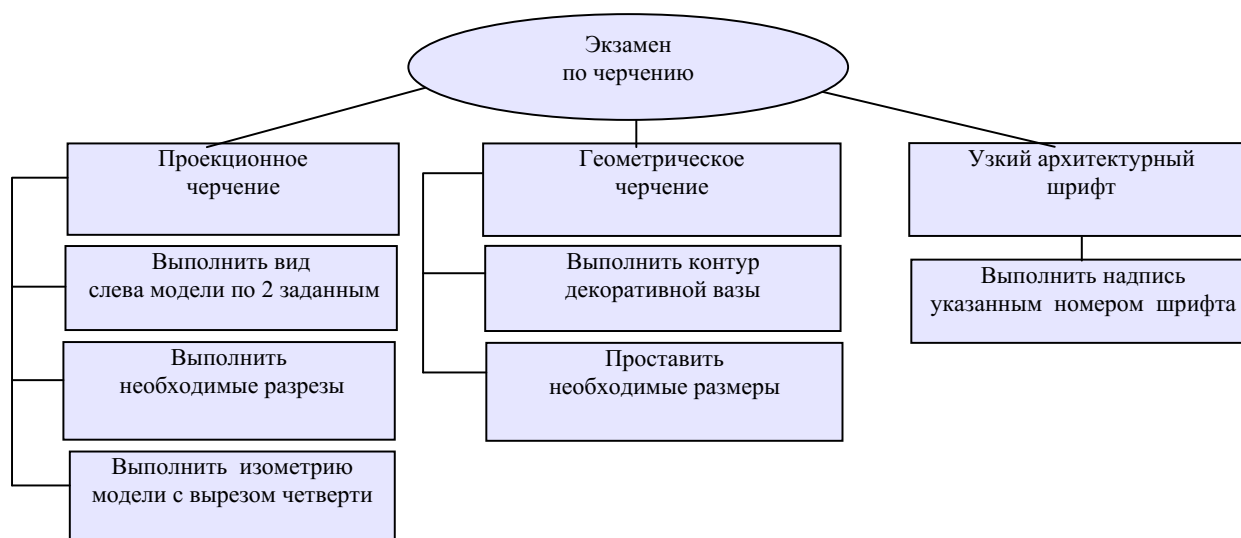


Рис. 1. Содержание экзамена по черчению

Эти средства приводят к наилучшим результатам, если они используются систематически и в комплексе. Поэтому школьники после изучения теоретических основ всех необходимых тем на каждом занятии выполняют все четыре задания: от простых к более сложным. Графические приемы выполнения всех геометрических фигур рассматриваются на доске, учащиеся выполняют все построения за преподавателем. После каждого аудиторного занятия школьники получают домашнее задание соответствующего уровня сложности.

Приведенная группа заданий активно способствует развитию конструктивных умений и навыков. В процессе решения таких задач, прежде чем изобразить пространственный объект на чертеже, учащимся необходимо отчетливо представить его, мысленно выполнить определенные конструктивные операции с его элементами. Каждый чертеж является важнейшим средством формирования и развития пространственных представлений.

Также уделяется внимание рассмотрению различных изображений одной и той же модели. Привыкая работать по шаблонному изображению пространственных фигур, учащиеся теряются, когда необходимо создать образ по чертежу, на котором пространственный объект расположен нетрадиционно. Выполнение таких упражнений способствуют совершенствованию умения рассматривать объект с различных точек зрения, удерживая его образ в памяти, анализировать созданную трехмерную модель, менять пространственное положение объекта. Например, учащиеся выполняют третий вид по двум заданным изображениям по следующим вариантам:

- по главному виду и виду сверху;
- по главному виду и виду слева.

Учащимся, у которых навыки выполнения чертежей и пространственные представления поддаются развитию медленно, выдаются специальные задания по изготовлению моделей для демонстрации их на следующем занятии. Также модели могут быть изготовлены сразу на уроке. Например, легко моделировать многогранник с призматическим отверстием, коническую и цилиндрическую поверхности. Для этого достаточно иметь листы бумаги и ножницы. При необходимости в процессе занятия каждый ученик может изготовить экспромтом модель объекта или его элемента для более ясного понимания ортогональных изображений.

Пример первого задания по проекционному черчению, где необходимо выполнить третий вид и аксонометрию модели, представлен на рис. 2. Модель, как правило, состоит из нескольких простейших призматических и цилиндрических форм и содержит внутренние отверстия и внешние вырезы.

Если рассматривать объекты предметно-пространственной среды с точки зрения объемов, то можно сказать, что многие архитектурные сооружения представляют собой простые геометрические формы [1, с. 99]. Поэтому умение выполнять данное задание закладывает фундамент для формирования

навыков к решению геометрических и проекционных задач различного объема и уровня сложности.

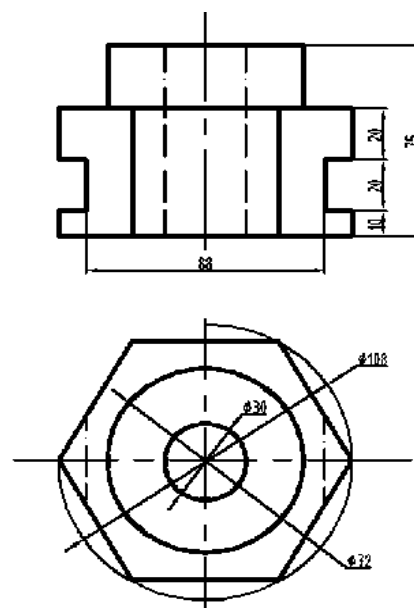


Рис. 2. Задание по проекционному черчению

Задание по геометрическому черчению – выполнение контура декоративной вазы, где требуются знания и навыки вычерчивания сопряжений и архитектурных обломов и умения наносить размеры (рис. 3).

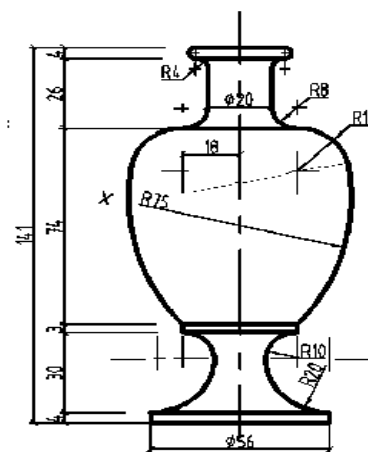


Рис. 3. Задание по геометрическому черчению

Графическая работа абитуриента по черчению оценивается по 50 бальной шкале. Положительной принята оценка от 20 баллов и выше. Каждое задание максимально оценивается следующим образом:

- три вида с разрезами – 13 баллов;
- аксонометрия с вырезом четверти – 14 баллов;
- контур декоративной вазы с нанесением размеров – 13 баллов;
- композиция – 5 баллов;
- графика – 5 баллов.

Кроме систематических занятий в течение года для абитуриентов предусмотрено проведение мастер-

класса по компьютерной графике, способствующего развитию динамичности пространственных представлений. Школьникам демонстрируется создание объемных объектов (тел вращения и многогранников) с использованием программы AutoCAD и возможность их наблюдения в различных ракурсах.

Динамичность образа трехмерного объекта проявляется в возможности не только его видоизменять, но и видеть движение и перемещение объектов. Далее учащимся предлагается самостоятельно создать несколько пространственных геометрических фигур и выполнить их просмотр с разных точек зрения. При визуализации создания трехмерной модели у школьников появляется более полное осмысление пространственного образа.

Для подведения итогов курса обучения в архитектурно-строительном классе и определения уровня подготовки проводится пробное зачетное испытание по заданиям идентичным экзаменационным, которые слушатели курсов выполняют без помощи преподавателя.

#### **Выводы.**

В качестве показателей эффективности используемой методики довузовской подготовки школьников к конкурсному испытанию по черчению используются следующие характеристики:

1. Уровень пространственного мышления и умения при выполнении пробного экзамена:

– достаточный, если все задания выполнены с незначительными ошибками; учащийся показал знание правил и навыки выполнения чертежа, пространственное представление модели и хорошую графику;

– недостаточный, если при изображении допущены значительные ошибки, модель определена неверно, графика не соответствует требованиям стандартов.

– количество поступивших студентов на направление ДАС, закончивших архитектурно-строительный класс.

– анализ приемной кампании 2013 и 2014 гг. показал, что все учащиеся курсов, поступавшие на направление «Дизайн архитектурной среды», успешно справились с творческим конкурсом и составили более 50 % студенческой группы;

– кроме того, показателем эффективности может служить количество абитуриентов, поступивших на аналогичное направление в другие вузы;

– например, в ВоГУ (г. Вологда) на направление «Архитектура» ежегодно успешно поступает 3–4 слушателя архитектурно-строительного класса.

Программа подготовки к экзамену по черчению предусматривает выполнение учащимися большого объема графических заданий, что обеспечивает приобретение устойчивых навыков выполнения чертежей по геометрическому и проекционному черчению, соответствующих уровню довузовской подготовки.

#### **Литература**

1. *Дорофеев, Н. В.* Макетирование как метод моделирования объектов предметно-пространственной среды при изучении основ архитектурно-дизайнерского проектирования / Н. В. Дорофеев, Ю. О. Костина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №1(54). – С. 80–83.

УДК 376.37

*Т. В. Захарова, А. А. Мусеева*  
*Череповецкий государственный университет*

## **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

В статье рассматривается индивидуализация процесса изучения и формирования социальных эмоций у дошкольников с речевыми нарушениями как фактор их успешной социализации в современном мире. Авторами выделены структурные составляющие индивидуальных особенностей детей с речевыми нарушениями, представлена модель индивидуализации процесса формирования социальных эмоций у дошкольников с речевыми нарушениями.

Социальные эмоции, процесс индивидуализации, социализация, индивидуальные особенности, нарушения речи.

The article considers the individualization of the learning and formation processes of social emotions of preschoolers with speech disorders as a factor of their successful socialization in the modern world. The authors highlighted the structural components of the individual characteristics of children with speech disorders and presented the individualization model of formation of social emotions of preschoolers with speech disorders.

Social emotions, process of individuation, socialization, individual characteristics, speech disorders.

#### **Введение.**

Процесс индивидуализации образования применительно к категории дошкольников с общим недоразвитием речи является инновационным в силу то-

го, что существующая система специального образования не всегда может охватить всех детей, нуждающихся в помощи специалистов, и требует смены педагогической парадигмы в направлении постро-

ния процесса обучения, коррекции и компенсации нарушений, особой организации образовательно-воспитательной среды.

В научно-методической литературе представлен ряд подходов к определению структуры и содержания индивидуальных образовательных программ для детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (М. В. Браткова, А. В. Зацепина [1], О. А. Денисова, О. Л. Леханова [2], Ю. А. Разенкова [4], С. В. Соловьева [5] и др.). Разработка данного направления, несмотря на его актуальность и востребованность со стороны практических работников, до настоящего времени не приобрела технологической завершенности. В настоящее время ведется работа по направлению, отражающему проектирование образовательных программ и индивидуальных маршрутов обучения в решении проблемы формирования социальных эмоций у дошкольников с речевыми нарушениями (Т. В. Захарова, А. А. Моисеева) [3].

Цель: разработка модели индивидуализации процесса изучения и формирования социальных эмоций у дошкольников с речевыми нарушениями.

#### Основная часть.

Степень успешности и эффективности социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в целом и с речевыми нарушениями в частности в значительной мере зависит от своевременного, последовательного и систематического формирования социальных эмоций. В современных условиях развития общества социализация рассматривается как сочетание приспособления (социальной адапта-

ции) и обособления (индивидуализации) человека в условиях конкретного этноса. Индивидуализация тесно связана с другими сходными понятиями: индивидуация, индивидуальное обучение, индивидуальный подход, технология индивидуализированного обучения.

Развивающие позитивные функции индивидуализации состоят в том, что благодаря этому процессу у человека формируются самопринятие, самоуважение, самостоятельность, ответственность, свобода творческой мысли, собственная позиция по отношению к действительности, возможно, отличная от точки зрения и взглядов других людей, потребность в самовыражении, самоактуализации и самопрезентации. При этом человек обладает внутренней свободой и одному ему присущими способами поступков и действий, но не наносящих урона другим.

В нашем исследовании индивидуализация включает учет индивидуальных возможностей детей с речевыми нарушениями в процессе коррекционного обучения во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются, а дифференциация – учет индивидуального своеобразия детей на основании личностных особенностей в той конкретной форме, когда они группируются по степени тяжести речевого расстройства для осуществления непосредственно образовательной деятельности.

Для повышения эффективности работы по формированию социальных эмоций у дошкольников, на наш взгляд, необходимо выделить структурные составляющие индивидуальных особенностей детей с речевыми нарушениями (табл. 1).

Таблица 1

Структурные составляющие индивидуальных особенностей детей с речевыми нарушениями

Структурные составляющие индивидуальных особенностей	Характеристика структурных составляющих индивидуальных особенностей
Особенности высшей нервной деятельности	1) основные свойства типов высшей нервной деятельности, которые проявляются в следующих темпераментах: холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик; 2) типы по относительному преобладанию восприятия сигналов первой и второй сигнальных систем (мыслительный тип (левополушарный), художественный тип (правополушарный), смешанный тип); 3) парные характеристики типов высшей нервной деятельности и темпераментов (экстраверт-интраверт, эмоциональная стабильность-невротизм (эмоциональная неустойчивость))
Особенности развития личности	1) уровень интеллектуального развития (особенности памяти, внимания, воображения, мышления, социального и эмоционального интеллекта); 2) личностные особенности дошкольников (волевая регуляция поведения, особенности характера, задатки и способности, проявление чувств и эмоций); 3) познавательные интересы (упорядочение, систематизация представлений, накопление и способы обработки информации, выявление и понимание связей и отношений, исследовательские интересы)
Социальный опыт дошкольника, его социальный статус	Социальные знания и навыки, социальные качества личности, социальная компетентность, социальные отношения
Тип восприятия информации	Аудиальный, визуальный, кинестетический и дискретный
Тип восприятия эмоций	Довербальный тип, диффузно-аморфный тип, диффузно-локальный тип, аналитический тип восприятия, синтетический тип, аналитико-синтетический тип
Копинг-стратегии, копинг-поведение	Проблемно-фокусированные / эмоционально-фокусированные, когнитивные / поведенческие / эмоциональные, эффективные / неэффективные), формы поведения адекватные ситуациям, изменение установок в отношении ситуации

В связи с обозначенными структурными составляющими индивидуальных особенностей дошкольников можно сформулировать принципы построения индивидуального маршрута формирования социальных эмоций: принцип психологической комфортности, принцип демократизации, принцип гуманизма, принцип дифференциации и интеграции, принцип развивающего обучения, принцип творчества, принцип естественной двигательной активности (Л. В. Шмелькова) [6].

Модель индивидуализации процесса формирования социальных эмоций у дошкольников с речевыми нарушениями представлена в схеме на рисунке.

Исходя из представленных в модели структурных составляющих индивидуальных особенностей дошкольников, необходимо из банка имеющихся диагностических методик осуществить выбор тех, которые позволят наиболее полно и точно оценить каждый из выделенных компонентов.

Для удобства и наглядности диагностические методики, направленные на изучение структурных составляющих индивидуальных особенностей дошкольников, представлены в табл. 2.



Рисунок. Модель индивидуализации процесса формирования социальных эмоций у дошкольников с речевыми нарушениями

Диагностические методики для изучения индивидуальных особенностей дошкольников

Структурные составляющие индивидуальных особенностей	Диагностические методики
Особенности высшей нервной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>- темпинг-тест Е. П. Ильиной,</li> <li>- метод экспертных оценок (опросник для воспитателя на выявление психологических особенностей темперамента старших дошкольников),</li> <li>- диагностика свойств темперамента с помощью наблюдения (Б. С. Волков, Н. В. Волкова),</li> <li>- методика «Перенос кубиков», разработанная Ю. А. Самариним, и методика «Наконечник», разработанная В. А. Горбачевым,</li> <li>- методики «Темперамент ребенка», «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?», «Выбор в действии» и опросник темперамента А. Томаса – С. Чесса</li> </ul>
Тип восприятия информации	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Диагностика полимодального восприятия у старших дошкольников» Ю. В. Мурашовой,</li> <li>- блиц-тест определение способа познания у детей от 5 до 6 лет (Лорен Брэдвей, Барбара Алберс Хил),</li> <li>- интегрированные и адаптированные к дошкольному возрасту методика различения трех основных сфер сенсорного опыта Л. Д. Столяренко и метод определения типов личностей К. Юнга (модификация Г. А. Ванюхиной),</li> <li>- ассоциативный эксперимент (модификация Г. А. Ванюхиной),</li> <li>- тест для детей «Аудиал, визуал, кинестетик». Методика определения способа познания (ведущего канала восприятия) у дошкольников и младших школьников</li> </ul>
Тип восприятия эмоций	<ul style="list-style-type: none"> <li>- методики изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека (А. М. Щетинина)</li> </ul>
Особенности развития личности	<ul style="list-style-type: none"> <li>- цветные прогрессивные матрицы (Дж. Равен),</li> <li>- пиктограмма (А. Р. Лурия),</li> <li>- методика 10 слов (А. Р. Лурия),</li> <li>- «Шифровка» (Д. Векслер),</li> <li>- методика «Дорисовывание фигур» (О. М. Дьяченко),</li> <li>- методика мотивационных предпочтений «Три желания» (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых)</li> </ul>
Копинг-стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- проективная методика «Тест фильм» Р. Жилия (адаптированная И. Н. Гильяшевой, Н. Д. Игнатовой),</li> <li>- проективная методика «Расскажи сказку» Л. Дюсс (адаптированная Г. Х. Махортовой),</li> <li>- карта оценки детских защитных механизмов Р. Плутчика, К. Перри (модификация Е. В. Чумаковой),</li> <li>- «Ситуация опасности» Л. В. Николаевой</li> </ul>
<b>Социальный опыт и статус</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- методика «Диагностика самооценки» (Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн),</li> <li>- беседа «Расскажи о себе» (А. М. Щетинина),</li> <li>- изучение самооценки и оценочных качеств детей группы (Т. А. Репина),</li> <li>- тест «Несуществующее животное»,</li> <li>- тест «Маски» (А. М. Щетинина),</li> <li>- методика «Выбор в действии»,</li> <li>- методика «Игровая комната» (Р. С. Немов),</li> <li>- методика «Лесенка» (В. Г. Щур),</li> <li>- методика «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад),</li> <li>- методика «Какой Я?» (Р. С. Немов)</li> </ul>

В отечественной системе образования закономерно повышается интерес к индивидуальным формам воспитания и обучения. Можно выделить несколько подходов к решению этой проблемы: пересмотр содержания стандартов образования на основе компетентностного подхода, развитие личностно-ориентированного обучения, построение образования как средства самореализации, расширение способов индивидуального образования.

С одной стороны – это шаг к индивидуализации воспитательно-образовательного процесса, с другой – это повышение ответственности педагогов за уровень усвоения содержания образовательной про-

граммы каждым ребенком, исходя из собственных потребностей в самопознании и самореализации, за оценку воспитанности и обученности каждого ребенка.

Кроме того, трудности перехода к индивидуальным формам воспитания и обучения связаны с тем, что коррекционный воспитательно-образовательный процесс соответствует образовательной программе учреждения и годовым, перспективным, календарно-тематическим планам, которые, в свою очередь, разрабатываются на основе федеральных государственных образовательных стандартов и включают базовый и вариативный компоненты.

Все перечисленное говорит о необходимости создания технологических цепочек индивидуализации процесса социальной адаптации дошкольников с нарушениями речи, разработки алгоритма учета структурных составляющих индивидуальных особенностей в работе по формированию социальных эмоций у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

### Выводы.

В процессе исследования было выявлено, что проблема индивидуализации процесса изучения и формирования социальных эмоций у детей является актуальной для современной педагогики, психологии, дефектологии и привлекает внимание многих специалистов.

Необходимость преодоления несоответствия между образовательными стандартами и реальными возможностями ребенка объясняет особое внимание педагогов к проблеме индивидуализации обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями.

Определение и реализация содержания деятельности по формированию социальных эмоций в рамках социально-нравственного и субъектно-деятельностного направлений предполагает создание психолого-педагогических, организационно-педагогических и содержательно-педагогических условий. Разработка и совершенствование алгоритма учета структурных составляющих индивидуальных особенностей в работе по формированию социальных эмоций у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, обозначение содержательного

компонента перечисленных направлений и условий станут предметом дальнейших исследований проблемы успешной социализации дошкольников.

### Литература

1. Браткова, М. В. Пример индивидуальной программы воспитания и обучения дошкольника с умственной недостаточностью / М. В. Браткова, А. В. Закрепина // Дефектология. – 2005. – №5. – С. 55–60.
2. Виноградова, М. А. Проектирование образовательных программ по направлениям педагогического образования в сфере сохранения социального здоровья детей дошкольного возраста и детей с ОВЗ / М. А. Виноградова, О. А. Денисова, Н. В. Иванова, О. Л. Леханова. – Череповец, 2012.
3. Захарова, Т. В. Алгоритм проектирования образовательных программ и индивидуальных маршрутов формирования социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования / Т. В. Захарова, А. А. Моисеева // Материалы за 9-а международна научна практична конференция, «Динамиката на съвременната наука». Т. 6: Педагогически науки. – София, 2013. – С. 90–97.
4. Разенкова, Ю. А. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи. Диагностика и коррекция развития. Вып. 47 / Ю. А. Разенкова, Н. А. Александрова, В. Р. Баенская. – М., 2012.
5. Соловьева, С. В. Проектирование индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / С. В. Соловьева. – Екатеринбург, 2011.
6. Шмелькова, Л. В. Педагогические условия реализации механизма индивидуализации обучения: дис ... канд. пед. наук / Л. В. Шмелькова. – Челябинск, 1991.

УДК 37.01

*Н. В. Иванова, Е. В. Яковлева*  
Череповецкий государственный университет,

## ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВАРИАТИВНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье обосновывается актуальность формирования социальной компетенции у будущих педагогов. Раскрывается сущность и выделяются компоненты социальной компетенции педагога дошкольного и начального образования. Определяется теоретическая основа и закономерности формирования социальной компетенции у будущих педагогов для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных учреждений.

Социальная компетенция, вариативное социокультурное пространство образовательной организации, закономерности формирования социальной компетенции.

The article explains the urgency of forming the social competence of future teachers. The paper reveals the essence and highlights the components of the social competence of the teacher of preschool and primary education. The authors determined theoretical basis and laws of formation of social competence of future teachers for professional work in the conditions of variable social and cultural space of educational institutions.

Social competence, variability sociocultural space educational organization, patterns of formation of social competence.

### Введение.

Одной из основных проблем, стоящих перед педагогикой сегодня, является поиск новых подходов к

образованию в контексте социокультурной ситуации. Происходящие в России социально-политические, социально-экономические перемены усложнили

функционирование основных социальных институтов общества, в том числе, и системы дошкольного и начального образования.

Начатый в 90-х гг. XX века процесс реформирования образования в силу ряда объективных обстоятельств не привел к эффективной реализации присутствующих институту образования социальных функций. В первую очередь это относится к его социокультурным функциям – трансляции, распространению культуры и социализации молодого поколения. Причинами этого являются: переходное, неустойчивое состояние общества, социально-экономический кризис, а так же наблюдаемый «конфликт ценностей» и «социальный раскол общества».

Такая ситуация отрицательно влияет на процесс воспитания и образования молодого поколения. Сегодня процесс социализации детей и подростков происходит преимущественно стихийно. Снизилось позитивное воздействие таких социальных институтов, как семья, школа, общественные организации. В настоящее время нередко в образовательных организациях даются противоречивые представления об окружающем мире. Существует немалый «разнобой» во мнениях и подходах педагогов.

Поэтому одним из запросов общества к системе образования является переосмысление задач воспитания как первостепенного приоритета в образовании. Воспитанию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества. Разработанная Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) является методологической основой создания и реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования.

Кроме того, в теории и практике современного начального и дошкольного образования проблемы социального развития и воспитания детей приобретают особую актуальность в связи с введением ФГОС начального общего образования и ФГОС дошкольного образования, ориентированных на отражение общечеловеческих ценностей.

Современная образовательная организация (детский сад, школа) как социальный институт должна стать тем социокультурным пространством, в котором ребенок не только приобретает знания, но и опыт жизни и опыт взаимодействия с другими людьми и миром в целом. Эти процессы никогда не могут быть принципиально стандартизированы, соответственно, задается и реализуется множество образовательных моделей организации жизнедеятельности детей в этом пространстве. В настоящее время каждое образовательное учреждение стремится к тому, чтобы иметь «свое лицо», поскольку существует социальный заказ на образование как социокультурную систему, в которой ребенок выстраивает отношения с миром, друг с другом через систему ценностей, принятых в конкретном регионе, конкретном учебном заведении [3]. Этот факт приобретает огромное значение, во-первых, как утверждение обусловленности развития личности социально-культурными тенденциями функционирования кон-

кретного образовательного пространства современного образовательного учреждения. Во-вторых, он актуализирует значение переструктурирования стратегий образования, определяя новые задачи и направления развития современной образовательной организации. В этом смысле решение проблемы анализа социокультурных образовательных пространств, организуемых в образовательных учреждениях, является своевременным и значимым не только для образования России в целом, но и для конкретной организации в частности [2].

Однако эмпирический анализ результатов деятельности муниципальных дошкольных учреждений и начальных общеобразовательных школ свидетельствует о том, что процесс развития и формирования адаптивных свойств личности, социальных качеств личности не приведен в систему и недостаточно управляем со стороны педагогов, хотя именно они занимают ключевую позицию в образовательном процессе: от их квалификации, личностных качеств и профессионализма зависит решение многих проблем. Нередко из-за недооценки этого тормозится процесс социализации детей. Современный педагог должен овладеть не только теорией и методиками развития личности обучающихся и воспитанников, обладать определенной аналитико-диагностической культурой, способностью проектировать достижения детей (как образовательные, так и личностные), но и стать посредником между ребенком и социокультурным пространством, «переводчиком» с языков культуры на языки индивидуального восприятия, проводником в лабиринтах человеческой мысли и ценностей. Социализация предполагает предоставление детям пространства для свободного выбора действий, оценок, отношений и обеспечение чувства защищенности, что во многом определяется личностью сотрудничающего с ним взрослого.

Поэтому в современных условиях возрастания в обществе роли общечеловеческих ценностей, активизации культуросозидающей функции образовательных учреждений усиливается роль и значение педагога-воспитателя, носителя культурных традиций, профессионала, обеспечивающего не просто трансляцию готовых знаний, необходимых растущему ребенку, но и развивающего индивидуальность в каждом ученике, направляющего духовно-нравственное становление личности ребенка.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» (2012 г.), в Профессиональном стандарте педагога (2013 г.) подчеркивается необходимость реализации педагогами воспитательной функции, которые становятся важнейшей в структуре его профессиональной деятельности. Следовательно, социальная компетентность педагога, являясь одним из компонентов педагогической деятельности, приобретает новое значение в современных условиях. Для работы в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций необходим педагог, способный реализовывать воспитательную и социализирующую функции педагогической деятельности на высоком уровне, умеющий выявлять и устранять причины, порождающие личностные про-

блемы ребенка, осуществлять профилактику различного рода отклонений в его поведении и развитии, оптимизировать его отношения с социумом.

В этой связи актуализируется необходимость выделения социальной компетенции для осуществления профессиональной деятельности педагогов в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций и повышение уровня подготовки будущих педагогов на этапе высшего профессионального образования к выполнению соответствующих функций на основе обращения к отечественным педагогическим ценностям, национально-культурным традициям, к установлению равновесных отношений с собой и социальной реальностью.

Формирование социальной компетенции у студентов в учебном процессе вуза соотносится, с одной стороны, с глобальной целью образовательной системы – развитием личности обучающегося, его интеллектуальных, эмоционально-волевых и таких личностных качеств, как целенаправленность, ответственность, гуманность, толерантность, гражданственность и др. С другой стороны, для будущего педагога имеет принципиальное значение умение формировать социальную компетенцию у своих учеников и воспитанников.

Вместе с тем в ФГОС ВПО, являющимися основой профессионального образования будущих педагогов, социальная компетенция педагогов четко не выделяется и подготовка к выполнению соответствующих функций не определяется как одна из целей обучения данных специалистов.

#### Основная часть.

В педагогике высшей школы в последние годы большое внимание уделяется культурологическим основам педагогического образования, его принципам, содержанию, технологиям (С. И. Архангельский, А. А. Вербицкий, В. П. Зинченко, Н. В. Кузьмина, В. С. Леднев, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий и др.). В психолого-педагогической науке содержится значительное количество исследований, касающихся феноменологии педагогического труда (Ф. Н. Гоноболин, В. А. Крутецкий, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, А. А. Орлов, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская и др.). Успешно разрабатывается концепция профессионально-личностного развития педагога в условиях вузовской подготовки. Делается попытка рассмотрения профессионального становления учителя в контексте его личностного развития (Е. А. Климов, Л. М. Митина, А. А. Реан и др.). Различные аспекты субъектности в профессиональной деятельности раскрываются в работах Е. Н. Волковой, В. В. Горшковой, И. А. Зимней, И. Б. Котовой, Е. В. Яковлевой и др.

Общепедагогические и теоретические проблемы профессиональной подготовки кадров освещаются в работах В. А. Болотова, Н. В. Бордовской, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, В. А. Сластенина и др.

В зарубежной науке в русле проблемы реформирования высшего педагогического образования, под-

готовки современного педагога за последнее десятилетие так же выполнены исследования, результаты которых отражены в ряде публикаций: Бродфуда П. М. «Исследования в области подготовки учителей: Сравнительная методология.» (Broadfood P. M. "Research on Teachers: Towards Comparative Methodology"), Бучбергера Ф. «Подготовка учителей в Европе – различия и единообразии» (Buchberger F. "Teacher Education in Europe – Diversity versus uniformity"), Кремер-Хайона Л., Фесслера Р. «Профессия учителя; перспективы развития» (Kremer-Hayon L, Fessler R. "Teacher Profession Development; A Multiple Perspective Approach"), Штифеля Р. «Развитие личностных качеств как основа подготовки учителей» (Stiefel R. "Personlichkeitsbildung als Grundanliegen in der Lehrerausbildung"), Форбека М. «Европейское измерение в области образования.» (Verbek M. "Die Europäische Dimension im Schulwesen"), Пуховской Л. П. «Профессиональная подготовка учителей в Западной Европе: сходства и различия» (Л. П. Пуховська «Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності»), А. Робера «Французские учителя и пути освоения профессии» (Andre Robert "Les enseignants Francais et les enjeux de la professionalisation").

В работах отечественных ученых обоснованы подходы к подготовке педагогических кадров в вузе – *компетентностный* (В. А. Болотов, С. М. Годник, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.), *личностно-ориентированный* (Н. М. Борытко, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Е. Н. Шиянов, И. С. Якиманская и др.), *системный* (В. И. Андреев, А. А. Вербицкий, Г. П. Щедровицкий и др.) и *деятельностный* (Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн, Г. И. Щукина и др.) и др.

Присоединение России к Болонскому соглашению и ориентация на включение системы высшего профессионального образования в интеграционные процессы в значительной степени обусловили активное внедрение компетентностного подхода, что нашло свое отражение в ФГОС ВПО по педагогическому образованию.

В российской педагогике содержательное наполнение термина «компетенция» до сих пор трактуется неоднозначно. В профессиональном образовании наиболее разработанным является подход школы Э. Ф. Зеера: компетенция – круг каких-либо полномочий, прав; соответствие лица занимаемому месту; способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями [1].

Особое значение в профессиональном образовании Европейского сообщества придается ключевым компетенциям, которые рассматриваются как базовые, универсальные. В научной литературе существует несколько подходов к их классификации. Для ключевых компетенций характерны такие свойства, как многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность, многомерность. Сформированность ключевых компетенций позволяет создать человеку некий особый ресурс для достижения высокого уровня компетентности в любом виде дея-

тельности. Среди ключевых компетенций особое место отводится социальной, как готовности и способности к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, как единству социальной адаптированности и мобильности.

Понятие «социальная компетенция» было впервые введено в науку Дж. Равеном в 70-е гг. XX в. Однако в связи с содержательным многообразием общеприемлемое определение социальной компетенции до сих пор еще не закрепились. Если обобщить многочисленные подходы к исследованию данного понятия, то оно отражает способности человека эффективно взаимодействовать со своим окружением, организовывать свои контакты с другими людьми. Социальная компетенция является интегративной характеристикой и включает в себя широкий круг умений.

Любой педагог работает с людьми, включается в систему социальных отношений, и чем качественнее он будет подготовлен к этому, тем успешнее будет его профессиональная деятельность. Таким образом, социальная компетенция становится одним из важнейших условий профессионализма педагога, и является комплексной характеристикой, отражающей уровень развития у него социально-коммуникативных способностей, обеспечивающих самостоятельность в профессиональной деятельности.

Мы определяем социальную компетенцию педагога дошкольного и начального образования как совокупность педагогических и психологических знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для эффективной организации и поддержки взаимодействия со всеми участниками педагогического процесса.

Исходя из данного понимания социальной компетенции будущего педагога, выделим ее структурные компоненты:

- мотивационный – подразумевает наличие потребности во взаимодействии и общении с участниками педагогического процесса, позитивной установки на собеседника, интерес к освоению эффективных способов общения, настойчивость в преодолении затруднений при решении задач, связанных с организацией взаимодействия, четкое понимание не только своих потребностей, желаний, интересов в процессе общения, но и потребностей, интересов других участников взаимодействия;

- когнитивный – представляет собой совокупность знаний о средствах, способах, закономерностях, правилах и нормах общения; об особенностях и стилях взаимодействия на деловых и личностных уровнях отношений, о системе правил регуляции совместных действий, групповой динамике, ролях, позициях, которые занимают участники взаимодействия, об особенностях коммуникативного поведения в процессе взаимодействия;

- технологический (операциональный) компонент включает в себя совокупность коммуникативных, рефлексивных и интерактивных умений [4]–[6].

Определение методологии процесса формирования у будущих педагогов социальной компетенции для профессиональной деятельности в условиях ва-

риативного социокультурного пространства образовательных организаций (детский сад, начальная общеобразовательная школа) связано с разрешением ряда противоречий на разных уровнях:

- общественно-государственном – между объективной потребностью в расширении и совершенствовании использования посреднических процедур для урегулирования социальных конфликтов и развития социального партнерства в российском обществе и недостаточной ориентацией системы отечественного образования на подготовку квалифицированных педагогов в социально-образовательной сфере;

- региональном – между требованиями объективно существующей социокультурной ситуации в регионе к развитию образовательных систем и возможностями локального образовательного пространства следовать задачам этого развития, из-за недостаточного учета вариативных характеристик этого пространства и социокультурной ситуации, влияющей на развитие образовательных систем;

- социально-педагогическом – между необходимостью в социально-педагогической поддержке и сопровождении личности ребенка в процессе социализации и недостаточной ориентацией системы подготовки педагогов на обеспечение комплексного характера социальной помощи с учетом негативных факторов, имеющихся в социокультурном пространстве современной образовательной организации;

- научно-теоретическом – между потребностью в целостном теоретическом обосновании системы (модели) формирования у будущих педагогов социальных компетенций для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций и фрагментарным характером теоретических разработок в данной области;

- научно-методическом – между необходимостью формирования у будущих педагогов социальных компетенций для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций (к работе с детьми разных возрастов, состояния здоровья, выходцев из разных социальных слоев и др.) и неразработанностью соответствующей педагогической технологии;

- практическом – между социальными ожиданиями высоких результатов профессиональной деятельности педагога, выполнения им культурной, воспитательной, социализирующей функций и его реальным отношением к своей работе, узкой направленностью его профессиональных установок;

- между провозглашенным на уровне государственной образовательной политики приоритетностью воспитания и социализации детей (в последних документах в области образования) и существующей образовательной практикой в системе базового педагогического образования.

Данные противоречия современного этапа развития педагогического образования и практики обуславливают необходимость осмысления взаимосвязи и взаимодополняемости системного (общенаучный

уровень методологии), культурологического и компетентностного подходов (конкретно-научный уровень методологии) как методологической основы формирования у будущих педагогов социальной компетенции для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций.

В качестве закономерностей, раскрывающих сущность данного процесса, мы выделяем:

1. Закономерность обусловленности – учитывает причинно-следственные связи формирования социальной компетенции у будущего педагога для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций с факторами, оказывающими на них непосредственное влияние:

– детерминированность степени активности процесса формирования социальной компетенции у будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций социально-экономическими условиями жизни общества: чем противоречивее эти условия, тем выше активность;

– обусловленность вариативного компонента содержания социальной компетенции у будущих педагогов для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций актуальными и потенциальными возможностями студентов;

– взаимосвязь вариативного компонента содержания формирования социальной компетенции у будущих педагогов и особенностей современного социокультурного пространства образовательных организаций;

– обусловленность результативности формирования социальной компетенции у будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций неравномерностью духовного развития личности: неравномерность духовного развития личности студента приводит к отсутствию видимых результатов формирования готовности в отдельные периоды.

2. Закономерность эффективности определяет факторы, которые влияют на получение максимально возможного результата в формировании социальной компетенции у будущих педагогов для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций при снижении затрат:

– зависимость продуктивности формирования социальной компетенции у будущих педагогов для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций от целесообразной реализации психологических и педагогических механизмов, лежащих в основе образования;

– детерминированность результатов исследуемого процесса типом духовно-нравственных ценностей, выбранных педагогами, высшим учебным заведением, системой образования в целом в качестве основы

для целей профессионального воспитания будущего учителя.

На основе выявленных закономерностей должен моделироваться процесс формирования социальной компетенции у будущих педагогов для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных учреждений как целостная педагогическая система, позволяющая проектировать и реализовывать согласованные, взаимосвязанные образовательные программы психолого-педагогических дисциплин, дисциплин по выбору, педагогической практики.

### Выводы.

Таким образом, в педагогической науке проведено достаточно обширное количество исследований по разным аспектам педагогического образования, в том числе по реализации компетентностного подхода в образовательном процессе вуза, накоплен большой теоретический и эмпирический материал, но целостного, основанного на современных подходах представления о системе формирования социальной компетенции будущих учителей и воспитателей в условиях педагогического вуза с учетом современных реалий не разработано.

Социальная компетенция как составляющая подготовки будущего учителя начальных классов и воспитателя детского сада является важной в современных условиях образования, обеспечивает его информированность и подготовленность к взаимодействию со всеми участниками педагогического процесса, позволяет включаться в систему самых разнообразных коммуникативных связей.

В связи с этим назрела необходимость в создании и концептуальном осмыслении модели формирования у будущих педагогов социальной компетенции для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций, которая должна строиться с учетом ряда закономерностей (обусловленности, эффективности) и на основе взаимосвязи и взаимодополняемости системного, культурологического и компетентностного подходов.

### Литература

1. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. Учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М., 2005.
2. Иванова, Н. В. Развитие представлений о среде в педагогической науке / Н. В. Иванова, М. А. Виноградова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – № 4. – Т. 3. – С. 150–154.
3. Иванова, Н. В. Социальное пространство отношений: педагогические аспекты изучения / Н. В. Иванова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 84–89.
4. Яковлева, Е. В. Использование интерактивных методов обучения в формировании социальной компетенции у будущих учителей начальных классов / Е. В. Яковлева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №7(60). – С. 138–143.

5. Яковлева, Е. В. Компоненты социальной компетенции будущего учителя начальных классов / Е. В. Яковлева // Naukowa mysl informacyjnej powieki – 2012: Materiały VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. Vol. 11: Pedagogiczne nauki.: Przemysl. Nauka i studia. – 2012. – S. 89–92.

6. Яковлева, Е. В. Сущность социальной компетенции и условия ее формирования у будущих учителей начальных классов в вузе / Е. В. Яковлева // Череповецкие научные чтения – 2012: Материалы Всероссийской научно-практ. конференции: в 3-х ч. Ч. 2: Педагогика, психология, методика преподавания / отв. Н. П. Павлова. – Череповец, 2013. – С. 246–248.

УДК 371.927

*Е. А. Карпушкина*

*Пензенский государственный университет*

## ВОЗМОЖНОСТИ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ С БИЛИНГВИЗМОМ

В статье представлен краткий анализ литературы по проблеме билингвизма. Недостаточный уровень владения русским языком иноязычными школьниками препятствует формированию универсальных учебных действий, лежащих в основе Федерального государственного образовательного стандарта. Дети с билингвизмом зачастую испытывают разного рода и уровня трудности в усвоении русского языка. Проведенное обследование младших школьников с билингвизмом выявило недостатки как в экспрессивной, так и импрессивной речи младших школьников с русским неродным языком, что доказывает необходимость разработки новых путей, методов и методики обучения русскому языку.

Билингвизм, универсальные учебные действия, тематическое планирование, языковые трудности, социальная адаптация.

The paper presents a brief review of the literature on bilingualism. The insufficient level of foreign students' mastering the Russian language prevents the development of universal scholastic activities. The implementation of the Federal State Educational Standard for primary comprehensive education introduces new requirements to the students' level of language development. Bilingual children often have difficulties of various kinds and levels when mastering the Russian language. The performed study of bilingual primary school students has discovered the faults both in expressive and impressive speech of junior students for whom Russian is a non-mother tongue that proves the necessity of developing the new ways, methods and methodologies of teaching Russian.

Bilingualism, universal scholastic activities, thematic planning, language difficulties, social adaptation.

### **Введение.**

Тенденции последнего десятилетия таковы, что увеличивается число семей с русским неродным языком, постоянно проживающих в России, которые предпочитают учить детей родному языку и общаться на нем дома; также в стране возрос поток мигрантов, когда не только дети, но и взрослые не владеют русским языком.

Получение образования независимо от национальности, языка, происхождения, имущественного, социального положения, места жительства и отношения к религии гарантировано законом «Об образовании в Российской Федерации». Следовательно, получение образования в РФ гарантировано и детям, для которых русский язык не является родным, а их число за последнее десятилетие в образовательных учреждениях значительно возросло, что ставит проблему поиска путей и методов их обучения в разряд острых для современной педагогики и методики.

Целью работы является выявление возможностей учащимися с билингвизмом освоить образовательную программу, учитывая их уровень владения русским языком.

Для реализации поставленной цели были использованы следующие методы: беседы с учителями и учащимися, обследование состояния речевого развития и неречевых процессов учащихся с билингвизмом. Были обследованы дети, испытывающие труд-

ности в усвоении или использовании русского языка, или недостаточно владеющие им.

### **Основная часть.**

Усвоение второго языка может происходить в детском, подростковом и взрослом возрасте, когда овладение двумя языками происходит одновременно в детстве (до 5–8 лет); тогда говорят о двойном овладении первым языком или об овладении двумя родными или первыми языками, стремясь подчеркнуть, что второй язык усваивается благодаря тем же механизмам, что и первый [4].

Большинство исследователей критическим периодом в овладении вторым языком считают возраст 8–11 лет, после которого снижается вероятность хорошего качества овладения фонетической системой чужого языка, уменьшается вероятность естественного овладения языковыми конструкциями, непосредственность восприятия чужой культуры [4].

Формирование речевых механизмов и их локализация в левом полушарии начинается с первых месяцев жизни и продолжается у нормально развивающегося ребенка до 11–12 лет, после чего, с нейрофизиологической точки зрения, наступает «языковая зрелость». Однако данный возраст исключает наступление социальной зрелости, а поскольку языковое развитие неотделимо от социального, необходимо заключить, что дальнейший социальный рост человека должен сопровождаться и языковым ростом.

Пусковым механизмом для развития второго языка в раннем возрасте может оказаться необходимость говорить на этом языке, т. е. общение с людьми, которые не понимают родного языка ребенка. Существуют различные классификации билингвизма, например, по возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают ранний, средний и поздний билингвизм. Раннее двуязычие, проявляющееся как следствие вынужденной миграции, может ощущаться и как естественное, и как принудительное. Типология двуязычия до сих пор остается одним из спорных вопросов билингвистической теории, свои варианты предложили Ахманова О. С., Деришев Ю. Д., Филин Ф. П., Хегай М. А., Щерба Л. В. и др.

Под билингвизмом или двуязычием мы будем понимать способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках. В научной литературе эти два слова часто используются как эквивалентные, однако это признается не всеми авторами. Г. Н. Чиршева [5] говорит о необходимости в оформлении нового научного направления, которое называет онтобилингвистикой – это область научных исследований, в которой наблюдается взаимодействие билингвистики и онтолингвистики, т. е. пересекаются проблемы двуязычия и детской речи. Предметом нового научного направления являются типы детского двуязычия, принципы и условия его формирования и развития, формы взаимодействия языков в билингвальной речи ребенка и их специфика в зависимости от социо- и психолингвистических характеристик индивида.

В последнее же время в педагогической практике все чаще используется термин «инофоны», под которым понимаются дети, говорящие только на родном языке, без специальной подготовки они не могут обучаться в школе с преподаванием на русском языке. Обычно это дети из семей мигрантов, которые только недавно приехали в Россию или воспитанные в иноязычном окружении. В настоящее время учащиеся с билингвизмом представляют собой неоднородную по своему социокультурному, языковому уровню группу, в которую входят как дети с практически полным незнанием русского языка, начавшие изучать его только в школе, так и те, кто недостаточно владеет языком, начав говорить на нем в дошкольном возрасте, а так же школьники, на достаточно высоком уровне усвоившие русский язык.

Проблема положительного или отрицательного влияния билингвизма на речевое развитие детей является одной из спорных и широко дискутируемых в современной литературе проблем. На сегодняшний день высказываются суждения как «за», так и «против» раннего двуязычного воспитания. Следствием билингвизма у детей могут быть специфического рода речевые ошибки, обусловленные не только явлениями интерференции, но и нарушениями речевого и психического развития, что требует подключения к работе с такими учащимися не только учителей, но и логопеда, и психолога.

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) ставит перед современным образованием задачу не просто овладение

набором знаний, умений и навыков, а развитие универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей образования. Под термином «универсальные учебные действия» (УУД) в широком смысле понимается умение учиться, т. е. саморазвитие и самосовершенствование ученика путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [2]. Также этот термин означает совокупность действий школьника, которые позволят самостоятельно усваивать новые знания. Таким образом, отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Универсальные учебные действия обеспечивают учащихся возможностью ориентации не только в предметных областях, но и в строении самой учебной деятельности. В процессе обучения школьники должны овладеть всеми компонентами учебной деятельности – это познавательные и учебные мотивы, учебные цель, задача, действия и операции. При этом универсальный характер учебных действий проявляется в их надпредметном и метапредметном характере; они «обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; ... лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания» [2, с. 28].

Результатом изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования у выпускников должны быть сформированные личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия как основа умения учиться [2, с. 14]. Несомненно, что недостаточный уровень владения русским языком младшими школьниками с билингвизмом может препятствовать формированию УУД.

Для выявления готовности учащихся к овладению универсальными учебными действиями проанализируем результаты проведенного логопедического изучения младших школьников с билингвизмом. Опытно-экспериментальная работа проводилась в средних общеобразовательных учреждениях г. Пензы и Пензенской области, г. Москвы, было обследовано 577 учащихся с билингвизмом, недостаточно знающих русский язык. На момент обследования возраст испытуемых варьировался от 7 до 9 лет. К сожалению, мы не имеем анамнестических сведений о развитии всех детей изучаемого контингента, а на основании нейропсихологического обследования и характеристики психолога и педагога мы можем констатировать, что у всех учащихся невербальный интеллект находится в пределах возрастной нормы.

Изучение речевого развития ребенка с русским неродным языком было направлено на выявление состояния звукопроизношения, фонематического восприятия, лексико-грамматического развития, связной речи и проводилось по схеме логопедического обследования с каждым учащимся индивидуально.

По результатам обследования состояния речевого развития учащихся с русским неродным языком были выявлены недостатки звукопроизношения, нося-

щие характер речевых нарушений выражающиеся в заменах и искажениях фонем, также были отмечены нарушения, связанные с явлениями интерференции. Трудности изучения фонематического восприятия были обусловлены многообразием языков обследуемого контингента и недостаточным уровнем владения ими фонетической и фонематической системами русского языка. Сложные по слоговой структуре слова также оказались трудны для воспроизведения. Недостаточный количественный и качественный состав словаря сочетается со значительными нарушениями в грамматическом структурировании. Отмечается неумение пользоваться антонимическими отношениями, при подборе синонимов учащиеся не ориентировались на часть речи слова-стимула и в большинстве своем добавляли суффикс к предложенному слову или изменяли его грамматическую форму. Уровень понимания значений слов также свидетельствует о бедности словарного запаса и семантических затруднениях учащихся с билингвизмом. Выполнение заданий, направленных на изучение состояния грамматического строя речи, показало наличие трудностей, характерных для детей с общим недоразвитием речи 2–3 уровня. Синтаксические затруднения отчетливо проявились при составлении предложений по картинкам: отмечается бедность, несогласованность, аграмматичность фразы, употребляются в большинстве только простые предложения, сложные – в ответах учащихся отсутствовали. Практически никто из учащихся не справился с составлением рассказа по серии сюжетных картинок, основные затруднения были связаны с трудностями установления последовательности событий, хотя при показывании без вербализации последовательности картинок не было ошибок. При составлении рассказа отмечалось нарушение сюжетной линии, последовательности, целостности, связности, значительные грамматические недочеты. Мы не можем судить об уровне владения и знания родного языка обследуемых, по данным беседы все школьники дома активно используют родной язык.

Проанализируем возможности овладения учащимися с билингвизмом программой начальной школы по новым образовательным стандартам. Тематическое планирование по каждому предмету представлено разными вариантами. В частности, программа по русскому языку и литературному чтению представлена «первым базовым вариантом; вторым вариантом, ориентированным на детей, имеющих проблемы с изучением русского языка (русский язык); первым вариантом для школ с русским (неродным) языком обучения; вторым вариантом для школ с родным (нерусским) языком обучения» [3, с. 7]. Но так как такие варианты программы предполагают изучение русского языка в национальной школе, то учащимся с билингвизмом из семей мигрантов не подходит ни один из вариантов. Даже владея в устной форме родным языком, никто из обследуемых нами учащихся не владел им в письменной его форме. Например, в отдельных классах московских школ обучается до 40 % детей, слабо владеющих русским языком или вовсе не говорящих по-русски, то есть

детей-мигрантов, закрепивших за собой в современной методической науке еще один термин – «инофоны». Работая с таким классом, педагог должен учитывать достаточное число психологических и лингвистических особенностей учащихся с билингвизмом. При этом отсутствие методики преподавания русского языка в полиэтнических классах усложняет процесс обучения и требует от учителя высокой квалификации: владения широкими знаниями в области методики обучения, педагогики и психологии. Работа в таких классах осложняется и тем, что не всегда в школе можно найти специалистов, владеющих родными языками учащихся, что, в ряде случаев, затрудняет не только процесс обучения, но и диагностику состояния речевого и неречевого развития школьников.

Языковой материал курса «Русский язык» формирует первоначальные представления о структуре русского языка с учетом возрастных особенностей учащихся и способствует усвоению норм русского литературного языка. Целью курса русского языка в начальных классах является формирование «первоначальных умений и навыков владения русским языком как средством общения в устной и письменной форме» [3, с. 68]. Реализация данной цели достигается на основе принципа коммуникативности, что призвано обеспечить единство процесса обучения детей русской речи при главенствующей роли речевой практики. Практическую направленность обучения определяет компетентностный подход, «реализация которого прозвана сформировать у учащихся 1–4 классов коммуникативную, языковую, лингвистическую и культуроведческую компетенции» [3, с. 68]. При этом проведенное и описанное выше экспериментальное изучение свидетельствует о недостаточном уровне владения учащимися с билингвизмом именно устной формой русского языка, на состоянии которой в значительной степени базируется курс «Русского языка». Помимо этого невозможность в полной мере пользоваться устной формой русского языка значительно затрудняет коммуникацию, а для становления и полноценного формирования письменной речи, позволяющей усваивать универсальные учебные действия, невозможно без полноценного развития устной речи.

В результате изучения курса русского языка и родного языка обучающиеся на ступени начального общего образования должны научиться осознавать язык как основное средство человеческого общения и явление национальной культуры, у них должно сформироваться позитивное эмоционально-ценностное отношение к русскому и родному языкам, стремление к их грамотному использованию, русский язык и родной язык должны стать для учеников основой всего процесса обучения, средством развития их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей [1], [2]. Если же мы говорим о детях из семей мигрантов, то, оказавшись в незнакомой для них языковой среде, они сначала должны овладеть русским языком как средством общения и обучения, что будет способствовать их культурной адаптации и формированию когни-

тивных и креативных способностей. Именно обучение русскому языку на современном этапе является одновременно важной и сложной задачей для педагогов начального звена обучения. Помимо языковых трудностей, которые испытывают эти дети, зачастую им необходима помощь не только учителя по русскому языку, но и помощь логопеда, психолога, дефектолога, врача и других специалистов службы сопровождения. Именно эти специалисты и оказывают практическую помощь в школах, в которых отсутствуют дополнительные занятия по изучению русского языка как иностранного.

Выпускник на ступени начального общего образования должен получить первоначальные представления о системе и структуре русского и родного языков: познакомиться с разделами изучения языка – фонетикой и графикой, лексикой, словообразованием (морфемикой), морфологией и синтаксисом; в объеме содержания курса научиться находить, характеризовать, сравнивать, классифицировать такие языковые единицы, как звук, буква, часть слова, часть речи, член предложения, простое предложение, что послужит основой для дальнейшего формирования общеучебных, логических и познавательных (символично-моделирующих) универсальных учебных действий с языковыми единицами. Проведенное нами исследование обнаружило значительные трудности в использовании и владении всеми языковыми единицами и уровнями.

У выпускников, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, в результате изучения курса русского языка и родного языка должен быть сформирован учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу по русскому и родному языкам и способам решения новой языковой задачи, что заложит основы успешной учебной деятельности при продолжении изучения курса русского языка и родного языка на следующей ступени образования.

### **Выводы.**

Таким образом, для языкового развития, для усвоения универсальных учебных действий, для созда-

ния условий получения без дискриминации качественного образования детьми с билингвизмом, значительная роль должна отводиться разработке приемов и методов обучения русскому языку в полиэтнических классах, а также логопедической службе, которая занимается не только коррекцией речевых нарушений, но и, в значительном большинстве случаев, обучением русскому языку учащихся с билингвизмом. Помимо этого более эффективной работа по овладению русским языком будет в том случае, если она будет начинаться в дошкольном возрасте.

Также для реализации права детей на получение полноценного образования, помимо адекватной методики преподавания, необходимо привлечение к учебному процессу родителей, использование русской речи в повседневной жизни, во всех видах деятельности и режимных моментах образовательного учреждения, создание социокультурной среды в районе проживания, что приведет к повышению эффективности логопедической коррекции у детей с ограниченными возможностями здоровья и уровня владения русским языком. Вовлечение в инклюзивное образование учащихся с билингвизмом, у которых имеются речевые нарушения различного генеза, будет важным фактором для их адаптации и социализации.

### Литература

1. *Алексеева, Л. Л.* Планируемые результаты начального общего образования / [Л. Л. Алексеева и др.]. – М., 2009.
2. *Асмолов, А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / [А. Г. Асмолов и др.]. – М., 2010.
3. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2 ч. Ч. 1. – М., 2010.
4. *Протасова, Е. Ю.* Методика развития речи двуязычных дошкольников: Учеб. пособие / Е. Ю. Протасова, М. Н. Родина. – М., 2010.
5. *Чиршева, Г. Н.* Введение в онтобилингвологию / Г. Н. Чиршева. – Череповец, 2000.

УДК 37.03

*Е. В. Комаровская, М. В. Станякина*  
*Северный арктический федеральный университет им. М. В. Ломоносова,*  
*М. В. Садикова*  
*Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 15*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

Статья посвящена результатам исследования возможностей проектной деятельности в формировании толерантности у детей 11–12 лет. Теоретический анализ проблемы позволил дать определение понятия толерантность, описать структуру явления, механизмы его формирования у подростков, охарактеризовать место и возможности проектной деятельности в процессе развивающей работы. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о недостаточной сформированности толерантности у подростков, а также предпосылок ее становления. В ходе формирующего эксперимента с учащимися 5 классов апробирована модель проектной деятельности, направленной на формирование социального, межличностного, религиозного видов толерантности.

Межличностная, социальная, религиозная толерантность, младшие подростки, развивающая работа, проектная деятельность.

The article deals with the results of researching the possibilities of project activity when forming tolerance among 11–12 year old children. Theoretical analysis of the problem allowed to define tolerance as a concept, to describe the structure of the phenomenon, mechanisms that act when tolerance is formed with teenagers, to characterize the place and possibilities of project activities within the framework of development efforts. The results of the experiment indicate that teenagers do not demonstrate well-formed tolerance and preconditions for its formation. In the course of the formative experiment with the 5<sup>th</sup> grade students, a project activity model targeted at formation of social, interpersonal and religious tolerance has been tested.

Interpersonal, social, religious tolerance, younger teenagers, development efforts, project activity.

### **Введение.**

В последние десятилетия проблема формирования толерантности стала актуальной и широко исследуемой во всем мире. В условиях глобализации толерантность приобретает особое значение, способствуя сохранению культур от насильственного навязывания иных ценностей. В более локальном аспекте – например, в условиях школы – проблема воспитания толерантности также актуальна, так как в образовательном учреждении складывается взаимодействие между детьми, пришедшими из разных микросоциумов, обладающими разными способностями и возможностями.

Проблема формирования толерантности в образовательном процессе общеобразовательной школы исследовалась отечественной наукой в различных аспектах, но, несмотря на существенный интерес исследователей к проблеме толерантности и значимость полученных результатов, аспект формирования толерантности как интегрального качества личности у подростков малоизучен.

В нашем исследовании мы рассматриваем возможности проектной деятельности в формировании толерантности учащихся средней школы. Эмпирический опыт свидетельствует об использовании проектной деятельности с младшими подростками в основном для формирования предметной компетенции. Ее возможности в развитии личности учащихся не раскрыты достаточно полно, отсутствует системная работа с детьми по формированию качеств личности в процессе проектной деятельности. Таким образом, цель нашей работы – изучение возможностей проектной деятельности в формировании толерантности младших подростков.

### **Основная часть.**

Толерантность как социальный и психологический феномен является предметом исследования таких наук, как философия, социология, психология, педагогика, правоведение и другие, но необходимо отметить отсутствие единого подхода к пониманию данного феномена. В философских работах, посвященных проблеме толерантности, предлагается разная трактовка этого явления. Толерантность рассматривается и как характеристика сложившихся взглядов на действительность (В. А. Лекторский [7]), и как характеристика взаимоотношений, одна из частей конструктивного общения (Р.Р. Валитова [2]), и как постоянная деятельность, направленная на осуществление личных и общественных ценностей и норм поведения (В. Тишков [9]).

В области права толерантности также уделяется внимание. Так, на наш взгляд, стоит обратиться к определению толерантности, данному в Декларации принципов толерантности, в которой указывается, что толерантность – это принятие, правильное понимание, уважение богатого многообразия культур этого мира, способов проявления индивидуальности и форм самовыражения [5]. Для нас особенно важно понимание толерантности не как пассивного, терпимого отношения к многообразию окружающего мира, а как активной позиции личности в отношении к «инаковости» на основе ее принятия, понимания и уважения.

Понятие «толерантность» активно используется в психологии развития личности и рассматривается как личностное образование, включающее в себя следующие свойства: адекватную самооценку, знание себя, признание других, ответственность за свои поступки и др. [6]. По мнению Г. У. Солдатовой, толерантность – это интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и окружающим миром [8].

Ряд работ посвящен проблеме структурирования данного явления. Так С. Л. Братченко в своих исследованиях выделяет когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты толерантности [1]. В современной отечественной педагогике Б. З. Вульфова дана трактовка феномена толерантности как «способности человека (или группы) сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присущи иные менталитет, образ жизни» [3, с. 12].

Резюмируя вышеизложенное, мы можем говорить о том, что понятие толерантности является научной категорией, к которой обращаются представители разных наук: философии, социологии, психологии, педагогики и др. Кроме того, проведенный анализ показывает неоднородность определений толерантности. Рассматривая формирование толерантности в контексте психолого-педагогического сопровождения, при формулировке рабочего определения мы опирались на существенные характеристики данного понятия, представленные в психологии и педагогике, а также в области права.

В нашем понимании толерантность – это интегративное качество личности, обуславливающее формирование активной нравственной позиции во

взаимодействии с другими людьми, проявляющейся в способности к признанию, пониманию и принятию «иного» в различных вариантах его проявления: личностных, расовых, национальных и иных отличий индивидов в социуме. Предпосылками формирования толерантности как качества личности, по нашему мнению, являются личностные черты, а также знания о многообразии окружающего мира. Формируясь на основе данных предпосылок, проявляется толерантность в эмоциональном и поведенческом аспектах. Рассматривая межличностный вид толерантности в качестве основного, мы также выделяем социальный, этнический и религиозный ее виды.

Учитывая, что толерантность во многом определяется усвоением социальных норм и правил поведения, можно сделать вывод о достаточно ранней возможности формирования этого качества у ребенка. Воспитание толерантности как целостного качества личности представляется нам более целесообразным в подростковом возрасте, поскольку ребенок на этом этапе, одной стороны, уже имеет определенные представления о разнообразии окружающего мира, его неоднозначности и противоречивости, а с другой стороны, начинает активно искать новые пути и способы самостоятельного взаимодействия с миром, определяет свое место в нем. Важной основой для формирования толерантности у подростков является их осознание себя как личности, способность к рефлексии, осмыслению абстрактных понятий. Эти и другие возрастные особенности детей 11–15 лет позволяют нам предположить, что формирование толерантности именно в подростковом возрасте является важной задачей воспитания.

С целью описания и дальнейшего учета в работе условий формирования толерантности у детей младшего подросткового возраста нами была разработана методика констатирующего исследования, позволяющая последовательно изучить общий уровень сформированности толерантности как интегративного качества личности, особенности сформированности предпосылки толерантности, а также особенности межличностных отношений и общего психологического климата в группе подростков. На констатирующем этапе эксперимента мы использовали следующие методики: адаптированный вариант вопросника для измерения толерантности В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М. М. Магура, анкета для учителей, направленная на изучение поведенческих проявлений толерантности, детский (12-факторный) вариант теста Р. Кеттелла в адаптации Э. М. Александровой; анкета для изучения осведомленности об окружающем мире, «Социометрия» (Дж. Морено).

В исследовании приняли участие 40 детей младшего подросткового возраста (11–12 лет) – учащиеся 5-х классов МОУ «СОШ №12» г. Северодвинска.

В результате анализа данных констатирующего эксперимента мы пришли к выводу, что у младших подростков преобладают низкий и средний уровни сформированности толерантности как качества личности. Также у детей преобладают низкий и средний уровни сформированности эмоционального аспекта толерантности, которые характеризуются недоста-

точно развитой эмпатией, отсутствием или ситуативностью интереса к другому, страхом перед внешними отличиями, высокой раздражительностью, разной степенью склонности к негативным эмоциям. В качестве поведенческих проявлений толерантности младшим подростками свойственна низкая сформированность способностей подобрать игру/занятие, учитывая возможности партнера, решать конфликтные ситуации дипломатичным путем, неагрессивно отстаивать свою точку зрения.

Изучив совокупность личностных черт детей, мы выявили тенденцию к высокой выраженности у них социальной смелости, общительности, возбудимости, нервного напряжения, склонности к самоутверждению и чувствительности, тенденции же к снижению выраженности наблюдаются по таким личностным чертам, как вербальный интеллект и уверенность в себе. Анализируя когнитивные предпосылки формирования толерантности, мы отметили фрагментарность и недифференцированность знаний и представлений младших подростков о многообразии окружающего мира.

По нашему мнению, именно отсутствие глубоких знаний об окружающем мире в совокупности с высоким уровнем выраженности таких черт личности, как возбудимость, нервное напряжение, склонность к самоутверждению, а также низкий уровень уверенности в себе объясняют недостаточную сформированность у младших подростков толерантности как интегративного качества личности. Полученные данные свидетельствуют о необходимости формирования толерантности у младших подростков. В своем исследовании мы рассматривали возможности проектной деятельности в этом процессе.

Рассматривая в своей работе формирование толерантности в рамках развивающего направления психолого-педагогического сопровождения младших подростков, мы относим ее сформированность к личностным образовательным результатам. В качестве же условия достижения данного результата ФГОС нового поколения предлагает рассматривать личностные универсальные учебные действия (УУД).

Программа формирования УУД на этапе основного общего образования в соответствии с требованиями стандарта должна, в том числе, обеспечивать овладение приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, старшими школьниками и взрослыми в совместной учебно-исследовательской и проектной деятельности [10].

Обретение опыта проектной деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения является одним из требований ФГОС, так как она способствует овладению учениками навыков планирования своих действий, сотрудничества со сверстниками и старшими, формированию у них качеств личности и нравственных установок, отвечающих современным потребностям общества. Выполняя проектную работу, школьники становятся более инициативными и ответственными, повышают эффективность учебной деятельности, приобретают дополнительную мотивацию [4].

Исходя из анализа ФГОС и психолого-педагогической литературы, а также на основе результатов констатирующего исследования, нами была сформулирована гипотеза формирующего эксперимента. Мы полагаем, что использование проектной деятельности будет эффективным в формировании толерантности у детей младшего подросткового возраста при следующих условиях: включение в содержание проектной деятельности заданий, направленных на формирование у детей знаний и представлений о многообразии окружающего мира, понимания и принятия «другого» в различных его проявлениях; организация прямого взаимодействия с другими, иными по взглядам или поведению, особенностям развития, людьми; учет при организации проектной деятельности индивидуальных сочетаний показателей толерантности у младших подростков, выявленных в ходе констатирующего эксперимента.

Нами было определено, что проектная деятельность будет включать в себя два блока, каждый из которых завершится созданием отдельного продукта. Выделение двух блоков объясняется тем, что среди основных условий организации проектной деятельности детей подросткового возраста исследователи выделяют постепенное формирование субъектной позиции подростков. Поэтому в процессе реализации первого блока проектной деятельности в ее организации большую роль играл взрослый, а во втором блоке роль педагога уменьшалась, поскольку дети уже были знакомы с процессом планирования и реализации проектной деятельности.

Выделение двух блоков проектной деятельности также объясняется тем, что в первом из них основное внимание было уделено нами формированию межличностной толерантности, так как именно этот вид мы считаем основным для становления других видов данного личностного качества. Делая акцент на межличностной толерантности, мы организовывали содержание первого блока так, чтобы способствовать также формированию этнического и религиозного видов толерантности. Во втором же блоке проектной деятельности мы включили подростков в более сложный коллектив (организовав их сотрудничество с детьми, имеющими отклонения в развитии), и основное внимание уделяли становлению у них социального вида толерантности.

Первый блок включал в себя совместную деятельность подростков и взрослых по изучению традиций, обычаев, вероисповедания, фольклора, языка тех стран, которые дети самостоятельно выбирали, с целью организации новогоднего праздника. На этапе презентации конечного продукта детьми с помощью взрослых был организован новогодний праздник, подготовленный по традициям и обычаям изученных стран.

При реализации второго блока в деятельность наравне с младшими подростками экспериментальной группы были включены их сверстники с интеллектуальной недостаточностью. Реализация данного проекта предполагала совместную деятельность младших подростков и их сверстников с интеллектуальной недостаточностью по подготовке к выставке,

организованной в рамках концерта «Мы сами», ежегодно проводимой Гуманитарным институтом социальной акции, направленной на интеграцию детей с ОВЗ в общество.

В ходе контрольного эксперимента установлено, что у младших подростков, включенных в деятельность, наблюдается положительная динамика в формировании толерантности. Так, в экспериментальной группе вырос уровень сформированности толерантности (у большинства испытуемых – средний и высокий), а также отмечена положительная динамика в формировании эмоционального и поведенческого аспектов ее проявления.

Говоря о предпосылках формирования толерантности, на становление которых в том числе был направлен формирующий эксперимент, мы обратили внимание на повышение у младших подростков, включенных в проектную деятельность, уровня выраженности таких личностных черт, как общительность, вербальный интеллект, уверенность в себе, ответственность, социальная смелость, самоконтроль. Снижение значений было выявлено по таким личностным факторам, как тревожность, возбудимость и нервное напряжение. Положительная динамика отмечена также и в формировании когнитивных предпосылок толерантности: знания младших подростков о многообразии окружающего мира стали более глубокими и дифференцированными, что особенно проявилось в понимании детьми проблемы инвалидности среди людей. По нашему мнению, именно обогащение знаний об окружающем мире, а также начало процесса переструктурирования личностных черт объясняет повышение общего уровня сформированности толерантности и ее проявлений.

Полученные результаты контрольного эксперимента доказывают, что включение детей младшего подросткового возраста в проектную деятельность способствует формированию у них толерантности.

#### **Выводы.**

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил нам сделать вывод о мультимодальности понятия «толерантность» и неоднородности существующих определений. В результате анализа мы вывели свое рабочее определение толерантности, а также определили механизм ее формирования, ее структуру и виды.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные свидетельствовали о необходимости формирования толерантности у детей младшего подросткового возраста. В своей работе рассматривали возможности проектной деятельности в этом процессе.

Исследование показало, что участие младших подростков в проектной деятельности положительно влияет на формирование толерантности как личностного качества. Можно сделать вывод, что при более длительном воздействии динамика формирования этого качества будет возрастать, а это, в свою очередь, положительно скажется на личностном развитии младших подростков.

## Литература

1. Братченко, С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С. Л. Братченко. – URL: <http://hpsy.ru/public/x831.htm>
2. Валитова, Р. Р. Толерантность: порок или добродетель / Р. Р. Валитова // Вестник Московского университета. Сер. 7: Философия. – 1996. – № 1. – С. 33–37.
3. Вульф, В. З. Воспитание толерантности: сущность и средства // Внешкольник. – 2002. – № 6. – С. 12–16.
4. Григоренко, Т. Ф. Требования ФГОС и проблемы реализации проектной деятельности в школьном курсе обществознания / Т. Ф. Григоренко. – URL: <http://pish.ru/blog/articles/articles2013/2585>
5. Декларация принципов толерантности. – URL: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php>
6. Ищенко, Ю. А. Толерантность как философско-мировоззренческая проблема / Ю. А. Ищенко // Философская и социологическая мысль. – 1990. – № 4. – С. 48–60.
7. Лекторский, В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 45–54.
8. Солдатова, Г. У. Толерантность и интолерантность – две грани межэтнического взаимодействия / Г. У. Солдатова // Век толерантности. – М., 2001. – URL: <http://www.tolerance.ru/VT-1-2-toler-intoler.php?PrPage=VT>
9. Тишков, В. О толерантности / В. Тишков // Этнополитический вестник (Этнополис). – 1995. – № 5. – С. 23.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

УДК 378.126

*Т. А. Лавина, Е. Г. Косолапов*

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева*

## СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

В статье дается краткий обзор проблематики в области подготовки будущего учителя музыки к применению ИКТ в профессиональной педагогической деятельности; анализируется профессиональный стандарт педагога, компоненты деятельности учителя, принципы отбора содержания подготовки, основные направления информатизации образования, содержание предметной подготовки учителя музыки в области ИКТ; авторами выявляются проблемы, присущие подготовке будущего учителя музыки с учетом особенностей обучения в педагогическом колледже и введение в современное образование профессионального стандарта педагога.

Информационные и коммуникационные технологии, информатизация образования, компетентность в области информационных и коммуникационных технологий, подготовка в области информационных и коммуникационных технологий, музыкальная информатика.

This article contains a brief overview of issues in the field of training of the future teacher of music to use information and communication technologies in professional activity. The teacher's professional standard, the components of the teachers' activities, the selection principles of the content of training, the main directions of informatization of education, the content of the subject preparation of a music teacher in the field of ICT are analyzed. The authors underline the problems of preparation of future music teachers taking into account the features of learning in the pedagogical college and the introduction of the teacher's professional standard into modern education.

Information and communication technologies, informatization of education, competence in the field of information and communication technologies, training in information and communication technology, music informatics.

### **Введение.**

Информатизация образования в целом и информатизация музыкального образования как часть этого процесса порождает новые проблемы, связанные с отбором содержания подготовки будущего учителя музыки к работе в школе в условиях применения возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Ученые-педагоги в своих теоретических исследованиях и практических рекомендациях, касающихся вопроса подготовки будущего учителя на разных ступенях образования (исследования Ю. К. Бабанского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др. – в аспекте разработки общедидактических принципов обучения, А. М. Новикова, Н. Н. Нечаева и др. – в аспекте разработки теории непрерывного образования), а также ученые-методисты в

области подготовки педагогов различных профилей в области информационных и коммуникационных технологий (И. В. Роберт, О. А. Козлов, Л. Л. Босова и др.) активно изучают проблему непрерывной подготовки педагогических кадров к применению ИКТ в образовательных учреждениях. Однако еще недостаточно изучены проблемы подготовки учителей музыки, возникающие в связи с необходимостью отбора содержания обучения таких специалистов в связи с непрерывным технико-технологическим развитием ИКТ (в частности программного и аппаратного обеспечения музыкальной деятельности), введением новых нормативных документов, регламентирующих работу учителя музыки в условиях информатизации образования, его подготовку при введении в практику работы вузов новых образовательных стандартов.

Цель работы состоит в том, чтобы выявить принципы отбора содержания подготовки учителя музыки в условиях информатизации образования, рассмотреть содержания подготовки будущего учителя в педагогическом колледже с учетом компонентов профессиональной деятельности педагога.

Основным методом получения материала были анализ следующих позиций: профессиональная деятельность учителя музыки, возможностей применения ИКТ в профессиональной деятельности учителя музыки, содержание предметной подготовки будущего учителя музыки в педагогическом колледже.

### Основная часть.

Информатизация образования накладывает определенные требования к профессии учителя, данный процесс затрагивает подготовку учителей всех специальностей. В современных условиях всеобъемлющего проникновения информационных и коммуникационных технологий во все сферы деятельности, информатизации музыкального образования, профессиональная деятельность педагога подразумевает модернизацию методических систем обучения музыки с учетом технических и дидактических возможностей ИКТ.

Можно согласиться с мнением Н. Р. Алексеевой, что структура содержания подготовки в области информационных и коммуникативных технологий определяется двумя основными факторами: возможностями ИКТ и спецификой профессиональной деятельностью специалиста. Кроме того, необходимо отметить, что формирование содержания подготовки учителя музыки происходит в условиях реализации требований федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) «Музыкальное образование» [5], согласно которому целью освоения основной профессиональной образовательной программы должно являться формирование компетенций [1]. В ракурсе исследуемой проблемы целью подготовки будущих учителей музыки в области ИКТ является формирование их ИКТ-компетентности, т. е. формирование у студентов мотивации, знаний, умений и навыков в области использования современных информационных и коммуникационных технологий, используемых в профессиональной деятельности учителя музыки [3], [4]. Таким образом, содержание подготовки должно быть подчинено вышеописанной цели.

Изучение профессиональной деятельности учителя музыки, а также ФГОС СПО позволяет сделать вывод, что современный учитель музыки должен быть мотивирован, наделен необходимыми знаниями, а также иметь умения и навыки в области применения ИКТ, а именно: определять цели и задачи музыкальных занятий и музыкального досуга обучающихся с использованием возможностей ИКТ; планировать и проводить музыкальные занятия, подготавливать необходимый музыкальный и дидактический материал на основе программного и аппаратного обеспечения; определять и оценивать результаты обучения музыки и музыкального образования детей;

осуществлять информационно-методическое обеспечение процесса музыкального образования; осуществлять музыкально-исполнительскую деятельность.

В соответствии с общей структурой деятельности учителя (Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин, А. И. Щербаков), а также структурой деятельности учителя в условиях информатизации образования (Т. А. Лавина) выявлено содержание гностического, проективного, конструктивного, организаторского и коммуникативного компонентов деятельности учителя музыки в условиях применения ИКТ. Показано, что гностический компонент связан с получением и анализом музыкальной информации, в результате чего формируется мотивация учителя на применение программного и аппаратного обеспечения. Проективный компонент предполагает определение учителем конкретных психолого-педагогических целей и задач применения программного и аппаратного обеспечения своей профессиональной деятельности. Конструктивный компонент отражает деятельность учителя по планированию учебных и внеучебных занятий по музыке в условиях применения ИКТ. Организаторский – отражает реальную исполнительскую деятельность по созданию, подготовке, применению ИКТ. Коммуникативный – обеспечивает взаимодействие участников образовательного процесса в условиях информационно-коммуникативной образовательной среды школы (в том числе кабинета по музыке, оснащенного современным музыкальным оборудованием с соответствующим программным обеспечением).

В связи с необходимостью обобщения подходов к отбору содержания подготовки будущего учителя музыки в педагогическом колледже, опираясь на исследование Ю. К. Бабанского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др. (в аспекте разработки общедидактических принципов обучения) нами раскрыты принципы отбора содержания подготовки.

Преимуществом подготовки учителя музыки предполагает взаимосвязь содержания школьной подготовки с подготовкой в педагогическом колледже (пользовательский аспект). Реализация данного принципа обеспечивает согласованность программ подготовки в области информатики и использования ИКТ в профессиональной деятельности.

Прогностичность предполагает отражение в программах подготовки учителя музыки современных тенденций педагогики, психологии, музыки, информатики и других наук, изучение которых позволит предугадать перспективы использования ИКТ в процессе учебной и внеучебной работы. Реализация данного принципа предполагает соответствие содержания подготовки перспективам развития различных наук.

Общность подходов к информационной деятельности и информационному взаимодействию в педагогической деятельности означает изучение общих закономерностей и тенденций использования ИКТ в педагогической деятельности и овладение общими способами информационной деятельности и информационного взаимодействия в условиях информатизации общества и образования.

Фундаментальность и практическая направленность подготовки означают включение в содержание теоретических линий, связанных с отбором методики преподавания музыки в современных условиях, и практических вопросов, направленных на формирование умений и навыков в области использования ИКТ в профессиональной деятельности. Таким образом реализуется единство теории и практики.

Инвариантность и вариативность подготовки означает включение вопросов общепедагогической подготовки в области использования ИКТ и изучение методических и предметных линий применения ИКТ в музыкальной деятельности. Реализация данного принципа предполагает организацию инвариантной и вариативной подготовки.

Вышеизложенные принципы положены в основу разработки содержания подготовки учителя музыки в педагогическом колледже. В педагогическом колледже будущие учителя (независимо от того или иного профиля подготовки), по нашему мнению, должны изучать инвариантные вопросы использования ИКТ в профессиональной деятельности педагога. Как следует из основных направлений информатизации образования (И. В. Роберт) это: теоретические основы информатизации образования; психолого-педагогические основы информатизации образования; информационное взаимодействие в условиях функционирования локальных и глобальной компьютерных сетей, потенциал распределенного информационного ресурса; педагогико-эргономические условия безопасного и эффективного применения вычислительной техники, средств информатизации и коммуникации; возможные негативные последствия использования средств ИКТ и меры по их предотвращению; автоматизация информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением на базе средств ИКТ; информационно-коммуникационная среда учебного заведения; информационная безопасность в сфере информатизации образования.

Методическая подготовка будущего учителя музыки предполагает изучение таких вопросов, как: определение целей обучения музыке с использованием ИКТ, соответствующих целям обучения учебной дисциплине и задачам развития личности обучаемого в современных условиях информационного общества; отбор содержания учебной дисциплины «Музыка» в аспекте выявления целесообразности применения ИКТ (при изучении той или иной темы); отбор форм, методов и средств обучения музыке в условиях информатизации; контроль качества знаний, умений и навыков учащихся по учебной дисциплине в условиях применения тестирующих, диагностирующих методик на базе ИКТ [2].

Для осуществления профессиональной деятельности учителю музыки необходимо определенное программное и аппаратное обеспечение. К аппаратному обеспечению отнесем: компьютерный класс, оборудованный персональными компьютерами, связанными в сеть с выходом в Интернет, необходимой интерактивной техникой (проектор, интерактив-

ная доска), различной музыкальной аппаратурой, имеющей возможность сопряжения с компьютером (микшеры, микрофоны, синтезаторы и т. д.). К программному обеспечению можно отнести: операционную систему Windows7 и выше; веб-браузеры (InternetExplorer, Opera, MozillaFirefox или GoogleChrome); различные программы для создания и редактирования текстовой, табличной информации, а также создания презентаций (MicrosoftOffice или OpenOffice); программы обработки и записи звука (SonySoundForge, AdobeAudition), программы сведения и микширования звука (Sonar, Cubase), нотные редакторы (Finale, Encore, Sibelius). Также к средствам обучения можно отнести учебники, учебно-методические пособия и сборники упражнений и т. д.. Особый интерес представляет специальное программное обеспечение для работы со звуком на персональном компьютере по технологиям, которые использует та или иная группа программ (звуковые редакторы (audio editors); звуковые процессоры (audio processors); генераторы и анализаторы сигналов (audio generators/analysers); системы многоканальной записи и сведения (multitrack recorders); виртуальные (программные) синтезаторы (virtual/software synthesizers); музыкальные редакторы (music/MIDI editors); автокомпозиторы (auto composers); музыкальные процессоры (music/MIDI processors); распознаватели нот (score recognition software); автоаккомпониаторы (auto accomponement generators, jammers); считыватели звуковых дорожек с компакт-дисков (CB rippers/grabbers); преобразователи форматов (format converters); психоакустические компрессоры (psychoacoustic compressors); системы для радиовещания и дискотек (delivery systems); проигрыватели (players); утилиты и управляющие программы (utility/control software). Многие программы сочетают в себе функции из разных классов.

Таким образом, будущий учитель музыки в педагогическом колледже помимо общепедагогической и методической подготовки в области информатизации образования должен пройти обучение по вопросам музыкальной информатики (предметная подготовка). При рассмотрении вопроса «Введение в музыкальную информатику» изучаются темы: Предмет музыкальной информатики, Музыкальная информатика как учебный курс, Цифровая запись музыкального звука, Форматы компьютерного представления аудиоданных, Синтез электронного звука и его методы, Запись и копирование цифровых компакт-дисков, Принципы работы в сети Интернет и ее музыкальные ресурсы, Возможности и перспективы использования компьютерных технологий в музыкальной науке и педагогике.

При изучении аппаратного и программного обеспечения рассматриваются темы: Электронное музыкальное оборудование, Программное обеспечение (звуковые редакторы, программы Sound Forge, Adobe Audition, WaveLab, MIDI-технологии, стандарты и секвенсоры, аудио и MIDI-данные, нотно-издательские системы.

**Выводы.**

Принципами отбора содержания подготовки учителя музыки в педагогическом колледже являются: преемственность, прогностичность подготовки, общность подходов к информационной деятельности и информационному взаимодействию в педагогической деятельности, фундаментальность и практическая направленность, а также инвариантность и вариативность подготовки. Реализация вышеобозначенных принципов позволила выявить структуру (инвариантную и вариативную) подготовки будущего учителя музыки с учетом ФГОС СПО, а также возможностей аппаратного и программного обеспечения музыкальной деятельности. Предложенное содержание подготовки позволит выпускникам педагогического колледжа – будущим учителям музыки соответствовать профессиональному стандарту педагога в части его ИКТ-компетентности.

Литература

1. *Вербицкий, А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Труды

методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2004.

2. *Косолапов, Е. Г.* Методические подходы подготовки будущих учителей музыки к использованию информационных и коммуникационных технологий / Е. Г. Косолапов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – №3. – URL: [www.science-education.ru/123-20066](http://www.science-education.ru/123-20066) (дата обращения: 27.10.2015).

3. *Лавина, Т. А.* Развитие компетентности учителя в области информационно-коммуникационных технологий в условиях непрерывного педагогического образования / Т. А. Лавина // *Информатика и образование*. – 2012. – № 1 (203). – С. 72–74.

4. *Лавина, Т. А.* Формирование ИКТ-компетентности преподавателей вуза / Т. А. Лавина, И. А. Таерова // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2015. – №4. – С. 141–143.

5. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050130 «Музыкальное образование»*. – URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_09/prm514-1n.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm514-1n.pdf).

УДК 37

*Е. Т. Логинова*

*Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина*

**МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА-ИНТЕРНАТА**

В статье рассматриваются вопросы организации образовательного пространства для обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями в условиях детского дома-интерната. Раскрываются особенности структуры адаптированных основных общеобразовательных программ и специальных индивидуальных образовательных программ. Предлагаются способы гибкого изменения учебного процесса с учетом особенностей проживания учащихся в детском доме-интернате. Анализируется система подготовки специалистов для обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями в условиях детского дома-интерната.

Детский дом-интернат, обучение, адаптированная основная общеобразовательная программа, специальная индивидуальная образовательная программа, коррекционно-развивающая работа, адаптация, специалисты.

The paper considers the issues of organization of education for children with severe multiple disabilities in the orphanage. The features of the structure of the adapted educational programs and special individual educational programs are revealed. The ways of changing the educational process of students' living in the orphanage are suggested in the paper. The system of training the specialists for educating children with severe multiple disabilities living in the orphanage is analyzed by the author.

Orphanage, education, adapted educational program, special individual educational program, correctional-development work, adaptation, specialists.

**Введение.**

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья является приоритетным направлением системы образования Российской Федерации. Современные представления о лицах с тяжелыми множественными нарушениями развиваются в трех основных направлениях:

- 1) изучение нарушения в его биологическом и психологическом измерениях;
- 2) институциональный подход, акцентирующий проблемы социоэкономического статуса и социальных ролей инвалидов;

3) историко-культурологический анализ, сопоставление различных представлений о лицах с нарушениями здоровья и социальных аттитюдов.

В рамках модернизации российского образования создается образовательная среда, обеспечивающая доступность и качество образования для всех лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья.

В соответствии с письмом Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 мая 2014 года «О порядке получения образования воспитан-

никами детских домов-интернатов», воспитанники с ТМНР, проживающие в детских домах, обучаются в организациях, реализующих общеобразовательные программы и (или) адаптированные основные общеобразовательные программы при создании специальных условий для получения образования.

### Основная часть.

Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ОВЗ понимаются условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ.

Сегодня, благодаря социальному курсу федерального правительства, направленному на развитие интеграции детей-инвалидов в общество и поддержке региональной власти, а также активности общественных организаций, жизнь воспитанников детских домов-интернатов Санкт-Петербурга изменилась: в их жизнь пришла школа.

Разработанная модель организации образовательного процесса детей с тяжелыми множественными нарушениями в условиях детского дома-интерната включает в себя следующие структурные компоненты: цель, принципы, этапы и особенности обучения, деятельность учреждения. Основными целями структурно-содержательной модели образовательного процесса в условиях детского дома являются:

- формирование социально-значимых умений и навыков, необходимых для социализации, ориентации в социальной среде, повседневных жизненных ситуациях;
- формирование максимально возможного навыка самостоятельности;
- совершенствование качества жизни учащихся;
- приобретение элементарных знаний;
- формирование практических общеучебных знаний и навыков, обеспечивающих относительную самостоятельность детей в быту, их социальную адаптацию;
- развитие социально значимых качеств личности.

На основе вычленения структурных и динамических аспектов, связанных с функциями образования, в детском доме-интернате создаются и реализуются педагогические условия, в которых ресурсы и функции составляют в совокупности средства и условия, позволяющие выполнить все требования к деятельности образовательного учреждения. Важнейшие функции: образовательная поддержка, социально-

воспитательная активизация личностных ресурсов, общесоциальная поддержка.

В образовательный процесс включены воспитанники с 8 до 18 лет с выраженными и тяжелыми множественными нарушениями. Основным в картине тяжелого множественного нарушения является умственная отсталость. Кроме того, в разных сочетаниях выявляются двигательные нарушения, тяжелые нарушения речи (до полного ее отсутствия), нарушения функций анализаторных систем, повышенная судорожная готовность (эписиндром), расстройства эмоционально-волевой сферы, аутистические расстройства. Обучение осуществляется в форме классного и в форме индивидуального обучения, с учетом рекомендаций ЦМПК. Комплектование классов происходит с учетом возрастных и физических показателей, так как важно объединять детей в группы для наиболее оптимального взаимодействия во время фронтальной работы с учителем.

Наполняемость классов «Особый ребенок», в соответствии с Уставом школы, до 6 учеников. В каждом классе работает учитель, воспитатель и, по возможности, школьный волонтер от общественных организаций. Возможно объединение двух классов для проведения интегрированных уроков. Например, «Круг» – ритмически организованное, недлительное по времени занятие, эмоционально и сенсорно наполненное играми, направленное на стимуляцию активного участия ребенка в общей игре, на развитие его коммуникативных возможностей, эмоциональной сферы, возможностей саморегуляции, на формирование представлений об окружающем мире.

Учебный процесс должен строиться с учетом особенностей проживания учащихся в детском доме-интернате:

- перераспределение помещений под учебные классы;
- оборудование зоны для занятий АФК, логопедический кабинет;
- выработка рационального алгоритма перемещения учащихся к учебному классу (использование колясок, подъемника, способы действий при поломке подъемника, порядок использования подъемника);
- адаптирование расписания к режимным моментам детского дома-интерната.

Для совершенствования пространственно-предметных аспектов среды педагогической системы разработаны условия организации пространства всех кабинетов и помещений детского дома-интерната. Основным критерием является положение о том, что предметно-развивающая среда должна способствовать:

- ролевому и личностному общению и отношениям педагогов и детей;
- развитию навыков общения в стандартных социокультурных ситуациях.

В соответствии с требованиями ФГОС все воспитанники обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) или специальной индивидуальной образовательной программе (СИОП). В образовательное учреждение направляется

примерная адаптированная основная общеобразовательная программа (ПрАООП). В каждом образовательном учреждении разрабатывается адаптированная основная общеобразовательная программа с учетом специфики обучающихся. И для каждого ученика с тяжелой и глубокой умственной отсталостью разрабатывается специальная индивидуальная образовательная программа. В структуре СИОП выделяются такие разделы, как: общие сведения о ребенке, характеристика с оценкой развития на момент составления программы и приоритетные направления обучения и воспитания, индивидуальный учебный план на основе 10 учебных предметов из 6 предметных областей, включение в индивидуальный учебный план коррекционно-развивающих курсов (выбор из 5 КРК), содержание образования в условиях образовательного учреждения и семьи, потребность в уходе и присмотре, специалисты, участвующие в разработке СИОП, возможные задачи, мероприятия, формы сотрудничества образовательного учреждения и семьи ученика, необходимые технические средства и дидактические материалы.

Возможно изменение учебного плана как в сторону уменьшения количества часов в неделю, так и в сторону их увеличения, что связано с особенностями развития обучающихся, с характером протекания заболевания. По результатам диагностики достижений воспитанников возможна корректировка содержания СИОП.

Продолжительность учебной недели – 5 дней. Начало учебного года – 1 сентября. Учебный год строится по четвертям. Продолжительность урока определяется с учетом рекомендаций специалистов: психологов, медиков, но не может превышать: в 1 классе – 35 мин. (пп. 2.9.4–2.9.5 САНПИН 2.4.2.2821-10), число уроков в день: в сентябре – октябре – 3, в последующие месяцы – не более 4; во 2–11 классах – 35–40 мин.

Одной из форм образовательного процесса является проектно-ориентированное занятие. Структура занятия может изменяться в зависимости от психофизического состояния ребенка с тяжелыми множественными нарушениями. Каждое проектно-ориентированное занятие состоит из индивидуальных и групповых по следующим направлениям: язык, самообслуживание, когнитивное развитие (познавательные способности), моторика. Все направления включают занятия по музыкотерапии, арттерапии, мотопедии, игротерапии, логопедии.

Процесс обучения детей с глубокой умственной отсталостью осуществляется с учетом возможности широкого привлечения сохранных анализаторов для получения информации об окружающем мире. Это положение определяется как полисенсорный подход, который обеспечивает использование максимально возможного количества анализаторов (зрительный, слуховой, моторный (речедвигательный), кинестетический (тактильный) и проприоцептивные (осознание, обоняние вкусовой и вестибулярный аппараты) при знакомстве с предметами и явлениями окружающего мира.

В коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями применяются:

1) базальная стимуляция, направленная на создание условий для возникновения импульсов во всех областях восприятия при помощи хорошо организованных стимулов:

- соматическая область (вся поверхность тела);
- вестибулярная область (чувство равновесия);
- вибрационная область (колебания);
- оральная область (ротовая полость);
- акустическая область (слух);
- тактильно-осозательная область (чувство осязания);
- визуальная область (зрение).

2) сенсорная интеграция (Джин Айрис), направленная на стимуляцию работы анализаторов в условиях координации различных органов чувств.

При определении ведущих видов деятельности основное внимание направлено на выработку новых форм взаимодействия на всех уровнях («ребенок – ребенок», «ребенок – взрослый», «малая группа – ребенок», «общество – ребенок»), которые обеспечивали бы слияние в неделимый комплекс мероприятий по медико-социальной реабилитации и педагогической коррекции, систему мер для постоянного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения. В целях создания условий для реализации всех функций образования все сотрудники и преподаватели детского дома-интерната используют трансдисциплинарный подход, когда все специалисты опираются на представление о ребенке как о целостной, уникальной, развивающейся в своем собственном темпе личности.

Важным условием обеспечения включенности ребенка с тяжелыми множественными нарушениями в образовательный процесс является уровень подготовленности педагогов, представляющих и защищающих права ребенка во многих социальных институтах. Для работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями в условиях детского дома-интерната педагоги должны пройти курсовое обучение. Ресурсное обеспечение программы о представлено 10 модулями (темами). Содержание каждого модуля и его место в программе обусловлено спецификой профессиональной деятельности с детьми с тяжелыми множественными нарушениями: широтой сферы деятельности (педагоги коррекционных школ, волонтеры, тьюторы) и необходимостью реализации опережающей функции образования в соответствии с изменением социокультурной и экономической ситуации в обществе. Все модули четко соответствуют качественным показателям компонентных критериев знания и имеет уровневую основу: уровень общего теоретического представления, уровень учебной дисциплины и уровень учебного материала. Содержание всех модулей разработано в соответствии с квалификационной характеристикой специалиста. При этом основополагающими являются три критерия: профессиональные задачи, которые будет

решать специалист; объем знаний и умений, необходимый специалисту; требования к умениям и знаниям специалиста, работающего с детьми с тяжелыми множественными нарушениями. Содержание всех модулей расширяет знания о современных педагогических системах обучения и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями, знакомит с новыми технологиями познания через мир звуков, мир вещей, мир движений; формирует эмоционально-ценностное отношение к миру, другим людям, самому себе как личности.

Системообразующим стержнем подготовки специалистов для работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями является практическая деятельность, поскольку общечеловеческие и профессиональные ценности становятся достоянием личности педагога лишь в том случае, если они присваиваются, вырабатываются не только в познавательной, но и в преобразовательной деятельности. Это позволяет за короткий период сформировать у слушателей знания о психомоторном развитии детей с тяжелыми множественными нарушениями, диагностическом инструментарии, о современных педагогических системах обучения и воспитания, новых технологиях познания мира.

**Выводы.**

Таким образом, представленная модель образовательного процесса детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии в условиях детского дома-интерната включает систему подготовки специалистов, разработку и реализацию специальной индивидуальной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС, совершенствование пространственно-предметных аспектов среды.

Литература

1. *Логинова, Е. Т.* Организация ресурсного центра на базе специального (коррекционного) образовательного учреждения / Е. Т. Логинова // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование: Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (19–20 декабря 2014). – М., 2014. – Т. 2. – С. 82–86.
2. *Логинова, Е. Т.* Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (метод. разработка) / Е. Т. Логинова, Л. Б. Баряева, Н. Н. Яковлева. – СПб., 2011.
3. *Логинова, Е. Т.* Реабилитационное пространство для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного образования (монография). – Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы: Коллективная монография / под ред. Т. Г. Богдановой, Н. М. Назаровой. – М., 2013. – С. 150–156.
4. *Логинова, Е. Т.* Социально-педагогическое содержание обучения как фактор повышения качества жизни ранее «необучаемых» детей. – Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / Е. Т. Логинова, Т. В. Лисовская; за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврілова. – Вип. XXIII в трьох частинах, частина 3. – Кам'янець-Подільський: Медобори - 2013. – С.158–165.
5. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 мая 2014 г. «Нэвк-1048/07 «О порядке получения образования воспитанниками детских домов-интернатов». – URL: [http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty\\_minobrnauki\\_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-26052014-no-vk-104807](http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-26052014-no-vk-104807)
6. *Dreher, W.* Denkspuren. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – Basis einer integralen Pädagogik / W. Dreher. – Aachen, 2006
7. Special education // The development of education. – 2011. – September.

УДК 37.013.2+378.4-057.87(477.61)+37.012

**В. П. Мороз**

*Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор С. В. Савченко  
Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко*

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ  
В ПРОЦЕССЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ:  
ЭКСПЕРТНЫЙ ОПРОС**

В статье рассматриваются эмпирические исследования особенностей формирования лидерских качеств студентов в процессе деятельности органов студенческого самоуправления. В качестве метода использовался педагогический эксперимент, в рамках которого использовался экспертный опрос.

Студенческое управление, лидерские качества, лидерские качества студента.

The article considers the empirical studies of formation of leadership qualities of students in the process of activity of the student's self-government. The pedagogical experiment was used as the method using an expert survey.

Student management, leadership qualities, leadership qualities of a student.

**Введение.**

В период долгой и всеобъемлющей процедуры европейского оценивания Луганского национального университета им. Тараса Шевченко, протяженностью в десять лет, администрация учебного заведения приняла решение о формировании органов студенческого самоуправления, что привело к организации сильного действующего аппарата, который требует отдельного исследования.

По законодательству Украины студенческое самоуправление объединяет всех студентов соответствующего высшего учебного заведения. Все студенты, обучающиеся в высшем учебном заведении, имеют равные права и могут избираться и быть избранными в рабочие, совещательные, выборные и другие органы студенческого самоуправления. Студенческое самоуправление обеспечивает защиту прав и интересов студентов и их участие в управлении высшим учебным заведением. Студенческое самоуправление осуществляется студентами непосредственно и через органы студенческого самоуправления, избираемых путем прямого тайного голосования студентов.

Для достижения цели исследования необходимо дать определение лидерских качеств. На основе анализа научно-педагогических трудов мы пришли к выводу, что лидерские качества являются разновидностью социально-психологических свойств личности, поскольку они действительно отражают отношение к людям и общества в целом и проявляются в ее общественном поведении и поступках. По нашему мнению, формирование лидерских качеств должно стать стержневым направлением в подготовке будущего специалиста.

Например, Д. Креймс определяет лидерские качества как «внутренние черты или способности, позволяющие лидеру действовать эффективно, способствуя при этом развитию организации» [1, с. 83]. Н. Мараховская, Н. Семченко определяют лидерские качества как совокупность характеристик личности, которые помогают ей занимать лидирующие позиции в группе, оказываются в организаторских способностях, умении оказывать значительное влияние на поведение и настроение людей, быть примером для подражания [2], [3].

**Основная часть.**

В процессе исследования мы ставили перед собой задачу – исследовать уровень сформированных лидерских качеств студентов высших учебных заведений. Для этого нами был проведен эксперимент, в котором приняли участие студенты 4 вузов. Всего было задействовано 372 студентов: 185 чел., которые составили контрольную группу (КГ), 187 чел. – экспериментальную (ЭГ). Также было задействовано 38 представителей руководства органов студенческого самоуправления.

Среди них нами было проведено анкетирование представителей руководства органов местного самоуправления с целью выяснения особенностей формирования лидерских качеств студентов высших

учебных заведений в процессе деятельности органов студенческого самоуправления.

Объем выборки (количество студентов экспериментальной и контрольной групп) обеспечивает репрезентативность получаемых данных. Состав контрольной и экспериментальной групп определенно с помощью квотной выборки, когда в экспериментальную и контрольную группы студентов отбирали с соблюдением квот (курс учебы – первый, включение к активу органов студенческого самоуправления). Расхождение между численностью в экспериментальной и контрольной группах является незначительной (2 студента), что несущественно влияет на результаты исследования ( $P < 0,001$ ).

Особенности развития современного общества, социально-экономические изменения ставят перед образовательной системой цель – совершенствование методов педагогической диагностики индивидуальных возможностей и достижений студентов высших учебных заведений. Стратегия развития современного образования определяет потребность в разработке качественных методов диагностирования уровней сформированности лидерских качеств студентов высших учебных заведений, а также их учебных достижений в целом. Особенно важно диагностировать показатели сформированности лидерских качеств студентов высших учебных заведений на таких образовательных этапах, как начало учебы в учебном заведении, а также при его окончании. На этапе выявления уровня сформированности лидерских качеств студентов высших учебных заведений нами были использованы следующие методы и методики исследования: «Интерес к общественной жизни» (О. Ступак), методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Елерса, диагностика коммуникативной толерантности (В. Бойко), методика диагностики уровня эмпатии (В. Бойко), методика диагностики саморегуляции и коммуникативного контроля (М. Шнайдер), тест коммуникативных умений Михельсона, методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС), методика диагностики лидерских способностей (Есть. Жариков, Есть. Крушельницкий), методика оценки стиля лидерства, разработанные нами анкеты оценки уровня сформированности лидерских качеств студентов высших учебных заведений, экспертной оценки уровня сформированности лидерских качеств студентов высших учебных заведений и выявления особенностей формирования лидерских качеств студентов высших учебных заведений в процессе деятельности органов студенческого самоуправления, метод наблюдения и диагностического интервью. Эти методы активно использовались нами в течение всего исследования с целью дополнения и уточнения диагностических данных, полученных за результатами вышеуказанных методик, а также был применен метод математической обработки результатов.

В ходе исследования было обнаружено, что знание и представление студентов о лидерстве формируются по большей части на основе собственного опыта деятельности в студенческом самоуправлении

(включение в лидерскую деятельность или наблюдение за другими лидерами), а также под влиянием социальных условий. Именно этим объясняется, что образ лидера у студентов имеет характер стереотипа. Когда студентам было предложено нарисовать лидера и его атрибуты, то 67 % студентов изображают его в центре композиции как лицо в костюме, с галстуком и дипломатом. То есть студенты часто отождествляют лидерство и руководство, формальное и неформальное лидерство. Только часть студентов (18 %) воспринимают лидера в инновационном образе, как преобразователя мира. Среди лидерских качеств подавляющее большинство студентов выделяют (69 %): целенаправленность, коммуникативность, уверенность, в себе, ответственность. Причем лидерские умения (умения влиять на окружающих, их поведение), организаторские умения (способность к организаторской работе, организаторская проницательность, способность активно влиять на других, умение принимать ответственные решения в любых ситуациях, решительность, готовность, к самостоятельному выполнению заданий, готовность к риску, умению управлять собой). Рефлексивные умения (способность к самопознанию, самоанализ и анализ деятельности других, адекватная самооценка, самоконтроль и саморегуляция, выделили лишь в 8 % ответов. Отвечая на открытый вопрос «Я лидер, потому что...» студенты, которые принимают участие в студенческом самоуправлении, утверждают: «меня избрали студенты, потому что я умею направить студенческую инициативу, организовать работу» (60 %), «всегда иду на помощь студентам» (54 %) «коммуникабельный, умею быстро приспосабливаться к переменным условиям, могу принимать оптимальные решения» (47 %), «являюсь социально активным и деятельным человеком, стремлюсь усовершенствовать себя и общество, умею нестандартно, оперативно и творчески решать любые жизненные ситуации» (35 %), «имею четкую позицию, собственное мнение и цель, для достижения которой прилагаю все усилия» (33 %), «имею авторитет среди людей» (30 %), «беру на себя ответственность принимать важные решения и нести за них ответственность» (28 %), «стремлюсь получить уважение среди людей, самореализоваться» (25 %). То есть студенты тесно связывают лидерство с организаторской деятельностью, социальной активностью, альтруистичными устремлениями, управленческими функциями, волевыми усилиями, стремлением изменить себя и мир на лучшее, желанием самореализации, независимостью, авторитетностью, ответственностью.

Как видно из приведенных данных (табл. 1) у студентов ЭГ и КГ отмечается по большей части низкий (55,6 и 56,1 % соответственно) уровень сформированности лидерских качеств за мотивационным критерием.

Следующим шагом нашего исследования было определение уровня сформированности лидерских качеств студентов высших учебных заведений за коммуникативным критерием (Диагностика коммуникативной толерантности (В. Бойко), методика диагностики уровня эмпатии (В. Бойко), диагностика

саморегуляции и коммуникативного контроля (М. Шнайдер), тест коммуникативных умений Михельсона.

Таблица 1

**Обобщенные результаты сформированности у студентов лидерских качеств по мотивационному критерию (констатирующий эксперимент)**

№ з/п	Уровни сформированности	Экспериментальная группа (187 лиц)		Контрольная группа (185 лиц)	
		чел.	%	чел.	%
1	Высокий	33	18,1	32	17,4
2	Средний	50	26,3	49	26,5
3	Низкий	104	55,6	104	56,1

Данные тестирования студентов за методикой диагностики коммуникативной толерантности (В. Бойко) приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Обобщенные результаты сформированности у студентов коммуникативной толерантности (констатирующий эксперимент)**

№ з/п	Уровни сформированности	Экспериментальная группа (187 лиц)		Контрольная группа (185 лиц)	
		чел.	%	чел.	%
1	Высокий	18	9,7	18	9,8
2	Средний	67	35,8	67	36,0
3	Низкий	102	54,5	100	54,2

Данные таблицы свидетельствуют, что у студентов ЭГ и КГ отмечается по большей части низкий (54,5 и 54,2 % соответственно) уровень сформированности коммуникативной толерантности. По результатам тестирования студентов по методике диагностики уровня эмпатии (В. Бойко) были получены следующие данные (см. табл. 3).

Таблица 3

**Обобщенные результаты сформированности у студентов эмпатии (констатирующий эксперимент)**

№ з/п	Уровни сформированности	Экспериментальная группа (187 лиц)		Контрольная группа (185 лиц)	
		чел.	%	чел.	%
1	Высокий	40	21,4	40	21,8
2	Средний	63	33,7	62	33,5
3	Низкий	84	44,9	83	44,7

Как видно из приведенных данных, у студентов ЭГ и КГ отмечается по большей части низкий (44,9 и 44,7 % соответственно) уровень сформированности эмпатии. Данные тестирования студентов за методикой диагностики саморегуляции и коммуникативного контроля (М. Шнайдер) приведены в табл. 4.

Таблица 4

**Обобщенные результаты сформированности у студентов саморегуляции и коммуникативного контроля (констатирующий эксперимент)**

№ з/п	Уровни сформированности	Экспериментальная группа (187 лиц)		Контрольная группа (185 лиц)	
		чел.	%	чел.	%
1	Высокий	23	12,3	23	12,5
2	Средний	69	36,9	68	36,8
3	Низкий	95	50,8	94	50,7

Данные свидетельствуют, что у студентов ЭГ и КГ отмечается по большей части низкий (50,8 и 50,7 % соответственно) уровень сформированности саморегуляции и коммуникативного контроля. Данные тестирования студентов за методикой коммуникативных умений Михельсона приведены в табл. 5.

Таблица 5

**Обобщенные результаты сформированности у студентов лидерских качеств по коммуникативным критериям (констатирующий эксперимент)**

№ з/п	Уровни сформированности	Экспериментальная группа (187 лиц)		Контрольная группа (185 лиц)	
		чел.	%	чел.	%
1	Высокий	29	15,2	29	15,8
2	Средний	68	36,4	66	35,5
3	Низкий	92	48,4	90	48,7

Как видно из приведенных данных, у студентов ЭГ и КГ отмечается по большей части низкий (48,4 и 48,7 % соответственно) уровень сформированности лидерских качеств по коммуникативному критерию.

Следующий шаг нашего исследования – диагностика показателей сформированности лидерских качеств студентов высших учебных заведений по личностно-операционному критерию, которая осуществлялась при помощи методик: диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС), диагностики лидерских способностей (Есть. Жариков, Есть. Крушельницкий), методики оценки стиля лидерства, разработанной нами анкеты оценки уровня сформированности лидерских качеств студентов высших учебных заведений и экспертной оценки уровня сформированности лидерских качеств студентов высших учебных заведений.

По итогу работы можно говорить о следующих результатах. У студентов ЭГ и КГ отмечается по большей части низкий (54,5 и 54,2 % соответственно) уровень сформированности лидерских способностей. Причем преимущественным у большинства студентов ЭГ и КГ (78,8 %) отмечается непоследовательный стиль лидерства (за методикой оценки стиля лидерства), что обусловлено отсутствием опыта управленческой деятельности. В ходе работы проводилось анкетирование, которое показало, что у сту-

дентов ЭГ и КГ отмечается по большей части низкий (56,1 и 56,2 % соответственно) уровень сформированности лидерских качеств. Результаты изучения экспертной оценки руководства студенческого самоуправления относительно уровня сформированности лидерских качеств у студентов с помощью разработанной нами анкеты экспертной оценки уровня сформированности лидерских качеств студентов подтверждают результаты анкетирования студентов ( $r=0,91$ , при  $p<0,001$ ).

У студентов ЭГ и КГ отмечается по большей части низкий (60,1 и 60,2 % соответственно) уровень сформированности лидерских качеств по личностно-операционному критерию. Полученные данные свидетельствуют о том, что сегодня крайне необходимо определить и экспериментально проверить организационно-педагогические условия формирования лидерских качеств студентов в процессе деятельности органов студенческого самоуправления, которое нуждается в последующем изучении и внедрении в системе высшего образования.

**Выводы.**

По итогу исследования можно сказать о том, что общий уровень сформированности лидерских качеств студентов за всеми критериями (когнитивным, мотивационным, коммуникативным и личностно операционным) находится на низком уровне (55,1 и 54,5 % соответственно). При этом по когнитивному критерию у студентов ЭГ и КГ на высоком уровне находятся 9,1 и 9,3 % соответственно, на среднем уровне – 34,7 и 33,5 % соответственно и низкому – 56,2 % студентов ЭГ и 57,2 % КГ; по мотивационному критерию у студентов ЭГ и КГ на высоком уровне находятся 18,1 и 17,4 % соответственно, на среднем уровне – 26,3 и 26,5 % соответственно и низкому – 55,6 % студентов ЭГ и 56,1 % КГ; по коммуникативному критерию на высоком уровне находятся 15,2 % студентов ЭГ и 15,8 % КГ, среднем уровне – 36,4 % студентов ЭГ и 35,5 % КГ, и низкому – 48,4 % и 48,7 % студентов ЭГ и КГ соответственно; по личностно-операционному критерию у студентов ЭГ и КГ на высоком уровне находятся 8,4 и 8,7 % соответственно, на среднем уровне – 31,5 и 31,1 % соответственно и низкому – 60,1 % студентов ЭГ и 60,2 % Кг [4].

Литература

1. Креймс, Д. А. 4 правила лидерства Джека Уэлча / Д. А. Креймс. – М., 2007.
2. Мараховська, Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Мараховська. – Харків, 2009.
3. Мороз, В. П. Особенности формирования лидерских качеств студентов органов студенческого самоуправления в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко / В. П. Мороз // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie. – № 2. – 2015. – Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności.
4. Семченко, Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. О. Семченко. – Харків, 2005.

## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ

В статье рассматривается проблема эмоционального развития детей 5–7 лет в дошкольном образовательном учреждении. С учетом мнений общепризнанных в психологии и педагогике ученых таких, как: В. А. Сухомлинский, В. Г. Ражников, О. П. Радынова, К. В. Тарасова, В. О. Усачева, Б. Л. Яворский, раскрывается возможность использования художественной импровизации как средства эмоционального развития детей. Представлены три позиции на эстетическое чувство, сформулированные в монографии И. Л. Вахнянской, на которые автор опирается при описании возможностей передачи эстетических эмоций и чувств посредством художественной импровизации. Процесс эмоционального развития детей 5–7 лет рассматривается как целостное, динамическое, личностное образование, имеющее собственную структуру, состоящую из взаимосвязанных компонентов: когнитивно-подражательного, инициативно-подражательного, продуктивно-личностного. В публикации приведены обобщенные результаты экспериментального исследования.

Эмоциональное развитие посредством художественной импровизации, эстетическое чувство, художественное настроение-образ, «словарь эмоций», эмпатия, самовыражение, уровни эмоционального развития детей 5–7 лет (начальный, неустойчивый, достаточный).

The paper considers the problem of emotional development of 5-7 year old children in preschool educational institution. Taking into account the opinion of such scholars as V.A. Sukhomlinsky, V.G. Razhnikov, O.P. Radynova, K.V. Tarasova, V.O. Usacheva, B.L. Yavorsky, the author of the paper reveals the possibility of using art improvisation as the means of children's emotional development. Three positions set out in I.L. Vakhnyanskaya's monograph are used by the author when describing the possibilities of conveying aesthetic emotions and feelings by means of art improvisation. The process of emotional development of 5-7 year old children is considered as an integral, dynamic, personal formation having its own structure and consisting of interrelated components: cognitive - imitative, initiative - imitative, efficiently personal. The paper presents the summary results of the pilot study.

Emotional development by means of art improvisation, aesthetic feeling, artistic mood-image, «dictionary of emotions», empathy, self-expression, levels of emotional development of 5-7 year old children (initial, unstable, sufficient).

### **Введение.**

В настоящее время современная социальная ситуация российского общества характеризуется размытостью нравственных ориентаций, эмоциональной напряженностью, неустойчивостью норм эмоциональной культуры, повышением тревожности населения, что, в свою очередь, не может не отражаться на детях. Ребенок, присваивая определенные эталоны и правила поведения, накапливает обобщенные переживания, которые влияют на его самочувствие, на возможность быть самобытным. Отклонения в эмоциональной жизни детей побуждают педагогов и психологов искать формы и методы работы с чувствами ребенка. Обсуждение новых средств и форм специально организованной работы с детскими эмоциями, с эмоциональной сферой ребенка задает проблему личностного контекста обучения и развития.

Возрастной период ребенка с 5 до 7 лет считается благоприятным для организации работы по эмоциональному развитию. Он характеризуется как период эмоционального познания мира, когда чувства преобладают над логикой, причем основой для этого процесса выступают эстетические эмоции, которые появляются в онтогенезе ребенка раньше других видов эмоциональных проявлений, создают основу для становления социальных, моральных, интеллектуальных чувств. Исходя из этого, эмоциональное развитие детей, воспитание эмоционального опыта ребенка должно происходить на художественно-

образном материале (синтезе искусств). Искусство как образная модель человеческой жизнедеятельности дает возможность детям 5–7 лет осуществлять эмоциональное освоение окружающего мира и саморазвитие по этим законам (Н. А. Ветлугина, М. А. Гладунцова, М. С. Каган, В. Г. Ражников, О. П. Радынова, К. В. Тарасова, Л. В. Школяр, В. А. Школяр и др.).

В нашем экспериментальном исследовании изучалась возможность эмоционального развития детей 5–7 лет в дошкольном образовательном учреждении посредством художественной импровизации, а точнее, следующими ее видами: цветовой, моторно-двигательной, пластической, темброво-инструментальной, звукоречевой, вокальной и синтезом импровизаций. Понятие «художественная импровизация» применялось в исследовательской работе в общеэстетическом плане, а не в конкретном (искусствоведческом).

Использование разных видов импровизации в работе с детьми отражено в трудах Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, З. Н. Новлянской (поэтическая и литературная); Л. Н. Алексеевой, А. М. Айламазян, А. Дункан, И. В. Лифиц, С. Д. Рудневой (танцевальная); Н. Н. Гиляровой, Е. А. Дубровской, В. Г. Ражникова, О. П. Радыновой, К. В. Тарасовой, В. О. Усачевой, Л. В. Школяр (музыкальная – вокальная, инструментальная); А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунской, А. А. Мелик-Пашаева, Б. Л. Яворский (рису-

ночная). Данные исследования отражают многообразие научных идей и подходов к пониманию эмоционального развития детей, роли художественной импровизации в эмоциональных переживаниях и чувствах человека. Вместе с тем В. Г. Ражников, В. О. Усачева, К. В. Тарасова обращают внимание на то, что художественная импровизация широко не применяется в работе с детьми, и в практике ее отсутствие на занятии не считается недостатком в работе педагога.

Проблема целенаправленного использования разных видов художественной импровизации (цветовой, моторно-двигательной, пластической, темброво-инструментальной, звукооречевой, вокальной, а также синтеза импровизаций) как средства эмоционального развития детей 5–7 лет изучена недостаточно и предметом специального самостоятельного исследования не являлась.

#### Основная часть.

В ходе нашего исследования анализировались и обсуждались технологии, формы и методы эмоционального развития детей 5–7 лет в дошкольном образовательном учреждении посредством художественной импровизации; пути развития детских способностей распознавания, понимания и выражения быденных и эстетических эмоций, художественных настроений-образов в разных видах художественной импровизации; методический материал, необходимый для организации этого процесса; обогащение развивающей предметно-пространственной образовательной среды и ее влияние на эмоциональное развитие детей посредством художественной импровизации; выделение, уточнение и использование специальных педагогических условий, необходимых для успешного эмоционального развития детей 5–7 лет в дошкольном образовательном учреждении посредством художественной импровизации.

Мы рассматриваем художественную импровизацию как форму общения и действия, возникающую как эмоциональный отклик, эмоциональное отношение личности к произведению искусства. «Следовательно, произведение искусства может быть представлено как содержательная форма – не только причина, вызывающая у ребенка эстетические чувства, но источник и исходная форма детского эстетического чувства, его материальное выражение» [2, с. 40]. «Материальное выражение» (И. Л. Вахнянская) осуществлялось ребенком при помощи деятельности и знаков. Дети, участвующие в нашем исследовании, создавали цветное пятно карандашом или красками, комбинировали звуки и тембры на детских музыкальных инструментах и в процессе вокализации, осмысливали выбор позы, мимики, пластических движений с помощью разнообразных атрибутов, завершали настроение-образ с помощью элементов костюмов, грима и слов, обозначающих художественное настроение.

В своей монографии И. Л. Вахнянская рассматривает эстетическое чувство с трех позиций:

а) *эстетическое чувство как форма общения*: «Эмоциональное общение предполагает спо-

собность к сопереживанию и самовыражению людей. Эмоциональное общение опосредуется художественным предметом (музыкой) и имеет выработанные культурой формы (пение, исполнение, слушание)» [2, с. 44];

б) *эстетическое чувство как способ деятельности*: «Использование разных видов деятельности под музыку – широко распространенный в музыкальной педагогике прием. <...> В новом контексте известные приемы стали нести новую развивающую нагрузку, стали формами эмоционально-эстетической деятельности» [2, с. 45];

в) *эстетическое чувство как рефлексия*: «Эстетическое чувство как рефлексия выступает в нескольких моментах, главным из которых является осознание собственных переживаний. Ребенок начинает осознавать себя партнером по эмоциональному общению. <...> Устанавливается связь между чувством и слухом – между эмоциональными, сенсорными и двигательными компонентами воспроизведения музыкальной формы» [2, с. 45].

Ситуации, позволяющие ребенку войти в форму общения и действия, требовали яркого эмоционально-эстетического насыщения. Поэтому большая часть разработанных нами занятий по развитию проходила как игра, сказка, сюжетное приключение. Задача самовыражения в художественной импровизации требует особой эмоциональной атмосферы, которая настраивает и развивает у детей потребность эмоционального высказывания как обращение к настроению другого. Взаимодействие сказочных «героев», личное участие и наблюдение за выразительными действиями другого дает возможность выделить элемент музыкального языка, который «ответственен» за смену выразительного звучания, смену настроения, образа и поведения. Так, например, настроения-образы «медведя» и «зайца» в ситуации, когда «зайчик дразнит медвежонка», «совенка» и «храброго гусенка» в ситуации страха перед угрозой; «сказочных горошин из стручка» в ситуации разных мнений; «разбойника Мордакадама» и «короля страны Музыкалии» в ситуации противостояния и последующего примирения увлекают детей в эмоциональную игру. Роли, исполненные ярко и адекватно настроению-образу, являются показателем развитого эмоционального отношения.

При разработке последовательного раскрытия возможностей художественной импровизации в эмоциональном развитии детей 5–7 лет мы опирались на идеи развивающего обучения, разработанные В. В. Давыдовым, Д. Б. Элькониним, в том числе о логике восхождения от абстрактного к конкретному [1]; на положения об эстетическом чувстве, выделенные И. Л. Вахнянской [2]; на мнение В. Г. Ражникова о том, что дети 5–7 лет восприимчивы к эмоциональным впечатлениям и способны мыслить чувствами и целостными образами достаточно легко [4]; на заключения Н. Н. Гиляровой [3], К. В. Тарасовой [3], В. О. Усачевой [5] о готовности ребенка 5–7 лет к импровизированию как спонтанной детской игре. С учетом генезиса творческого процесса нами выделены три ступени художественной импровизации:

- 1) когнитивно-подражательная (импровизация-подражание художественно-эстетическому эталону);
- 2) инициативно-подражательная (импровизация с элементами творческой инициативы);
- 3) продуктивно-личностная (импровизация – личностная история).

В проведенном экспериментальном исследовании процесс эмоционального развития детей 5–7 лет рассматривался как целостное, динамическое, личностное образование, имеющее собственную структуру, состоящую из взаимосвязанных компонентов: *когнитивно-подражательного* (получение знаний об обыденных и эстетических эмоциях, о художественных настроениях-образах, характеризующих произведение искусства (словарь эмоций); об элементарных способах передачи настроения в творческой деятельности (подражательно по образцу – художественно-эстетическому эталону); *инициативно-подражательного* (первоначальное понимание эмоционального состояния и эстетических эмоций в искусстве и жизни, тонкое дифференцирование их с помощью взрослого, понимание своего личностного отношения и сопереживания художественному настроению-образу, проявление эмпатии через творческую инициативу; расширение словаря эмоций, увеличение тезауруса; обогащение эмоционального опыта); *продуктивно-личностного* (подразумевает овладение ребенком способностью выражать свое эмоционально-эстетическое суждение, осознание собственного переживания и перевод его в эмоционально-эстетическую оценку; самовыражение в виде целостных образов-настроений; осознание, понимание и чувствование себя состоявшимся партнером эмоционального общения, свободно использующим словарь эмоций в различных ситуациях; регулирование своих эмоций).

Разработанные экспериментальные методики по выявлению уровней отдельных показателей (готовности заниматься импровизацией; определение объема «словаря эмоций»; выявление представлений о средствах музыкальной и цветовой выразительности; наличие способностей распознавать, понимать и выражать эстетические эмоции, художественные настроения-образы в разных видах художественной импровизации; наличие навыков сотрудничества, рефлексии в ходе коллективной деятельности – синтезе импровизаций и др.) позволили выявить общий уровень эмоционального развития детей до и после экспериментального исследования и сделать вывод о развивающем эффекте экспериментального обучения и развития.

В пилотажном исследовании приняли участие 314 человек; в эксперименте – 60 детей МБДОУ «Детский сад развивающего вида №91». Обобщенные результаты эмоционального развития детей 5–7 лет в экспериментальной группе (ЭГ) в дошкольном обра-

зовательном учреждении посредством художественной импровизации распределились по уровням: *констатирующая диагностика* – начальный уровень (50 % чел), неустойчивый (36,6 % чел), достаточный (13,3 %); *контрольная диагностика* – начальный (13,3 %), неустойчивый (53,3 %), достаточный (33,3 %). Данные, полученные при обследовании детей контрольной группы (КГ), показывают менее значимые изменения: *констатирующая диагностика* – начальный уровень (50 % детей), неустойчивый (40 %), достаточный (10 %); *контрольная диагностика* – начальный уровень (43,3 %), неустойчивый (46,6 %), достаточный (10 %).

Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о том, что постепенно в ЭГ снижалось количество детей с начальным уровнем эмоционального развития, за счет чего наблюдался значительный прирост детей во втором (неустойчивом) уровне. Количество детей с достаточным уровнем развития к концу исследования выросло в 2,5 раза, что доказывает эффективность проведенного эксперимента, направленного на эмоциональное развитие детей 5–7 лет в дошкольном образовательном учреждении посредством художественной импровизации.

#### Выводы.

Таким образом, полученные в ходе экспериментального исследования результаты подтвердили возможности использования художественной импровизации как средства эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста, позволили уточнить и внести изменения в программу эмоционального развития детей 5–7 лет «Эмоциональные шедевры», сформулировать рекомендации по ее внедрению, разработать семинары-практикумы для педагогов и консультации для родителей, описать и проанализировать диагностические материалы, скорректировать и обосновать педагогические условия эмоционального развития детей 5–7 лет в дошкольном образовательном учреждении посредством художественной импровизации.

#### Литература

1. Вахнянская, И. Л. Эмоционально-эстетическое развитие младших школьников в учебной деятельности / И. Л. Вахнянская. – М. ; Ижевск, 1999.
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М., 1986.
3. Психология музыкальной деятельности / под ред. Г. М. Цыпина. – М., 2003.
4. Ражников, В. Г. Практика эстетической антропологии. Новая профессия: детский арт-психолог / В. Г. Ражников. – М., 2006.
5. Школяр, Л. В. Теория и методика музыкального образования детей / [Л. В. Школяр и др.]. – М., 1998.

## ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

На основании результатов лонгитюдного изучения двигательного, эмоционально-личностного, познавательного развития, функциональной независимости дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями вследствие детского церебрального паралича установлено качественное своеобразие их развития, определяющие особые образовательные потребности. Наряду с этим выявлены компенсаторные возможности – потенциал развития, что опровергает сложившееся мнение о низких способностях к обучению и доказывает целесообразность включения детей с множественными нарушениями в образовательный процесс.

Тяжелые двигательные нарушения, мультифакториальность структуры ведущего дефекта, особые образовательные потребности, потенциал развития.

Based on the results of longitudinal study of motoric, emotional, personal, cognitive development and functional independence of preschoolers with severe motoric disorders caused by cerebral palsy (CP), a qualitative distinction of their development is established defining the special educational needs. Alongside with that the compensatory possibilities are revealed; this refutes an existing opinion of low educational capabilities and proves expediency of inclusion of children with multiple disorders into educational process.

Severe motoric disorders, multiple factors of leading disorder structure, special educational needs, development potential.

### Введение.

Дети с тяжелыми двигательными нарушениями – наиболее зависимая от качества специального образования категория. Они имеют стойкие органические расстройства формирования базовых моторных функций (навыков сидения и стояния) в сочетании с нарушениями речевой, глазодвигательной и мелкой моторики, что ограничивает их возможности в самообслуживании, общении, познавательной, игровой и учебной деятельности и обуславливает потребность в постоянной специальной медико-психолого-педагогической помощи, которая отличается по объему, содержанию и организации от оказываемой при менее выраженных двигательных нарушениях [5].

Закон об образовании РФ №273-ФЗ провозглашает создание условий для общедоступности образования лицам с ограниченными возможностями здоровья. Однако большинство детей с тяжелыми двигательными нарушениями получают только медико-социальную и психолого-педагогическую помощь на дому, что обрекает их на социальную изоляцию и, тем самым, существенно снижает качество их жизни. Тяжелую физическую инвалидность ребенка устранить вряд ли возможно. Но «ситуация инвалидности», в которой он оказывается, может быть минимизирована, если ребенок включен в социальные отношения [1], [2], [3], [4].

Включение в социокультурную и образовательную среду детей с тяжелыми двигательными нарушениями требует применения адекватных их возможностям и потребностям современных технологий, методов, приемов, форм воспитания и обучения.

Диагностика психического развития этой категории детей вызывает большие трудности, кроме того, процесс развития этих детей отличается нестабильностью и неоднозначным прогнозом результатов.

### Основная часть.

Для выявления качественного своеобразия психического развития детей с тяжелыми проявлениями ДЦП, их особых образовательных потребностей в период с 1995 по 2013 гг. было проведено лонгитюдное экспериментальное исследование, в котором участвовало 440 дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями.

Для разработки диагностического комплекса адаптировались традиционные методы оценки развития детей с ДЦП, отдельные задания из зарубежных методик, а ряд методик и заданий был разработан специально [5], [9], [10], [11].

Оценка функциональной независимости проводилась с помощью авторской методики по степени потребности ребенка в посторонней помощи в 8 видах жизнедеятельности (передвижении, общении, самообслуживании, игровой деятельности и др.) [6]. Диагностический комплекс включал четыре блока заданий для оценки двигательного, эмоционально-личностного, сенсорно-перцептивного познавательного развития, речи. Задания оценивались по пятибалльной шкале Ликерта от 1 – крайне низкого, до 5 – высокого балла. Средняя арифметическая суммы баллов по каждому блоку являлась обобщенным коэффициентом: общим моторным, коэффициентом мотивационной готовности к деятельности, успешности сенсорно-перцептивной деятельности и функциональной независимости. Использовался уровеньный подход к оценке всех линий развития: I уровень – крайне низкий, II уровень – низкий, III уровень – средний, IV уровень – недостаточный, V уровень – высокий.

Для обработки данных применялись методы математической статистики (изучение распределения переменных с помощью критерия Колмогорова-Смирнова, Вилкоксона; достоверных различий с по-

мощью критерия Фридмана, Т-критерия Стьюдента,  $\chi^2$  – критерия Пирсона; корреляционных связей с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена).

Доминирующей формой ДЦП у детей с тяжелыми двигательными нарушениями была спастическая диплегия, второе место заняла смешанная (спастико-гиперкинетическая) форма. Представленность атактической формы (6 %) весьма значима, так как, имея благоприятный прогноз, она в существующей классификации не отделяется от атонически-астатической формы. Эти данные опровергают распространённое мнение о преобладании двойной гемиплегии среди детей с тяжелыми двигательными нарушениями, которая в нашем исследовании занимает лишь седьмое место.

Среди детей выявилась внутригрупповая дисперсия, позволившая разделить их на три подгруппы по характеру дефекта. Так, в подгруппе «А» (62 %) оказались дети с ДЦП без сопутствующих нарушений. Подгруппу «Б» составили 18 % детей с ДЦП, имевших сенсорные нарушения – слепоту, глухоту, слабозрение, нейросенсорную тугоухость. Подгруппа «В» включала 20 % детей с выраженным отставанием в психическом развитии, поведенческими нарушениями, эпилептическим синдромом.

Большинство детей соответствовало долокомоторному периоду, 67 % могли перемещаться в пределах ковра или комнаты с помощью ползания, 36 % – могли сидеть с поддержкой. Выраженные нарушения моторики рук выявлены у 80 % детей, графическими навыками владели только 13 % детей.

Анализ экспериментальных данных показал, что тяжесть нарушений моторики у детей обусловлена преимущественно расстройством антигравитационной функции, что затрудняло овладение навыками сидения, стояния, активной рабочей позы.

Оценка эмоционально-личностной сферы выявила специфические страхи (гравитационные, телесные, сенсорные), поведенческие нарушения (аутоагрессию, эмоциональную отгороженность, застенчивость, избегание умственных усилий, повышенную тревожность и др.).

По коэффициенту мотивационной готовности к деятельности (*кМГ*), служащему количественным показателем уровня эмоционально-личностного развития ребенка, крайне низкий его уровень был у детей с двойной гемиплегией, смешанной и атонически-астатической формой, низкий – при остальных формах ДЦП.

Установлено преобладание у детей несформированной и низкой самооценки, саморегуляции (46,7 %), крайне низкого уровня коммуникативной активности (48 %).

Нарушения речевой функции проявлялись в различных формах дизартрии (71,7 %), сенсо-моторной алалии (28 %) в сочетании с нарушением жевания и глотания (23 %). К вербальному общению были способны только 43 % детей, у 22 % экспрессивная речь отсутствовала полностью.

Познавательное развитие детей затрудняли нарушения зрительной функции: слабозрение, слепота

(18 %), косоглазие (43 %), недостаточность фиксации, прослеживания и переключения взгляда (49 %), нистагм (25,6 %). Нарушения зрительного восприятия формы (38 %), величины, пространственных признаков предметов (44,7 %) приводили к гностическим расстройствам.

В процессе изучения зрительно-ориентировочной стратегии мы получили новые данные о механизмах нарушения зрительного гнозиса, затрагивающих не только звено получения и переработки информации, но и операциональное звено, саму поисковую стратегию, что обуславливало неполноценность, фрагментарность, ситуативность воспринимаемой информации, затруднение в выделении основных признаков предметов.

У 22 % детей выявлены нарушения ориентировочно-исследовательской деятельности – хаотичная стратегия исследовательских действий, трудности выделения информативных точек при обследовании предметов, «застревание» на этапе узнавания предмета по отдельным характеристикам с опорой на словесное обозначение предмета взрослым.

При выполнении заданий на визуально-кинестетическое и тактильно-кинестетическое сопоставление установлено преобладание тактильно-кинестетической дезинтеграции.

У 39,7 % детей крайне неустойчивым было зрительное внимание, которое в значительной степени зависело от положения тела ребенка. Оно быстро истощалось в положении «лежа» и значительно возрастало в положениях «сидя» и «стоя» в постуральных ортезах. Это специальные средства медицинского назначения, изготавливаемые по гипсовому слепку, в которых ребенок находится по 30–60 минут несколько раз в день во время коррекционных занятий и режимных моментов. Данные средства используются в рамках авторской реабилитационной методики [8].

При анализе структуры социальной недостаточности детей дошкольного возраста с тяжелыми двигательными нарушениями выявлено, что, помимо ограничений способности к передвижению и владению своим телом, имевшихся у всех детей, она была обусловлена:

- снижением способности к приобретению знаний (68 %);
- снижением способности действовать руками (78 %);
- снижением памяти (53,5 %);
- ограничением способности ухаживать за собой (92,7 %);
- ограничением контроля функций тазовых органов (39 %);
- снижением способности принимать пищу (69 %);
- снижением способности общаться (71 %).

Выявлено наличие прямых корреляций между уровнем *эмоционально-личностного развития* и уровнем познавательной способности ( $p < 0,001$ ), что свидетельствует об их тесной связи и объясняет причину регрессирующего влияния негативного эмо-

ционального состояния на познавательное развитие ребенка с тяжелыми двигательными нарушениями.

Корреляционный анализ параметров по каждому диагностическому блоку с помощью непараметрического коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволил выявить предикторами прогноза развития детей дошкольного возраста с тяжелыми двигательными нарушениями:

- потенциальные моторные способности ( $k = 0,850775$ ;  $p < 0,000000$ ), отражающие биологические свойства индивида, являющиеся исполнительным элементом развития;

- мотивационная готовность к деятельности ( $k = 0,731434$ ;  $p < 0,000000$ ) как показатель эмоционально-личностного компонента развития;

- познавательная способность ( $k = 0,794282$ ;  $p < 0,000000$ ), отражающая зону ближайшего развития и являющуюся когнитивным компонентом развития;

- произвольная регуляция ( $k = 0,640002$ ;  $p < 0,000000$ ), обеспечивающая работоспособность и результативность деятельности субъекта как организационный компонент развития.

Поскольку все эти параметры в совокупности обуславливают ход развития ребенка и определяют целевые направления комплексной помощи, мы сгруппировали их в один показатель – *потенциал развития (ПР)* как неразрывное единство внутренних психофизических и психологических задатков и свойств, способных к саморазвитию в процессе воспитания и обучения при наличии специальных педагогических условий, позволяющих уменьшить или компенсировать имеющиеся ограничения жизнедеятельности ребенка с ТДН.

*Крайне низкий уровень ПР* (9,2 % детей) характеризовался отсутствием потребности к познавательной активности, общению, совместной со взрослым деятельности, к выражению даже примитивных потребностей, попыток к осуществлению всех видов повседневной деятельности, а также отсутствием целенаправленности действий и поведения.

*Низкий уровень ПР* (50,8 % детей) отличался слабым познавательным интересом, потребности в общении, кратковременностью внимания, заниженной самооценкой, выраженным расстройством произвольной регуляции поведения, позы, всех видов моторики, неумением выражать свои потребности с помощью вербальных и невербальных средств общения, слабыми нерезультативными попытками к осуществлению всех видов повседневной активности.

*Средний уровень* (40 % детей) проявлялся достаточно высокой коммуникативной и познавательной активностью, которые, однако, отличались нестойкостью, зависимостью от физического и эмоционального состояния ребенка. Были характерны недостаточность произвольной регуляции поведения, моторики и позы, концентрации внимания, трудности организации деятельности, слабость волевых усилий. При этом отмечалось преобладание положительного эмоционального фона, адекватность эмоциональных

реакций, побуждение выражать свои потребности вербальными или невербальными средствами.

*Высокий уровень ПР*, которого достигло 25 % детей после проведения коррекционно-педагогической работы, характеризовался активным и стойким интересом к окружающему, способностью регулировать свое эмоциональное состояние, поведение, увлеченно принимать любую познавательную задачу, действовать самостоятельно в соответствии с намеченным планом, выбирая для этого адекватные средства, добиваясь положительного результата; способностью к самоконтролю при выполнении повседневных занятий с незначительной помощью; адекватной оценкой своей деятельности; заинтересованностью во взаимодействии со сверстниками в игре, общении.

Мы соотнесли понятие «потенциал развития детей с тяжелыми двигательными нарушениями» с уже известными научными категориями.

1. Он дополняет «зону ближайшего развития», включая и биологические задатки, определяющие развитие моторных функций, закрепленные онтогенетически и проявляющиеся с рождения спонтанно, без обучения в условиях гравитационной среды за счет воздействия внешнего энергоинформационного потока, который способствует саморазвитию внутренних функциональных структур.

2. Он принципиально отличается от понятия «реабилитационный потенциал» внутренним единством входящих в него компонентов, оказывающих синергетическое действие друг на друга, что обеспечивает его саморазвитие.

3. От понятия «адаптационный потенциал» его отличает смещение смыслового центра в сторону внешних социально-средовых факторов, ограничивающих внутренние ресурсы ребенка. Устранение социально-средовых барьеров обеспечивает способность к динамическому росту потенциала развития.

#### **Выводы.**

Таким образом, особые образовательные потребности детей с ТДН обусловлены комплексом факторов:

- нарушением постуральной функции, что препятствует становлению базовых двигательных навыков и проявлению потенциальных моторных способностей;

- сохранением ранних поведенческих реакций и базальных эмоций, обуславливающих низкую мотивацию к взаимодействию с окружающим и выраженность эмоционально-личностных нарушений, вплоть до аутизма;

- диссинхронией стадийных переключений психических процессов, трудности формирования устойчивых межсенсорных связей, ведущих к диссоциированному развитию интеллектуальных и познавательных функций.

Однако наряду с негативными проявлениями у этих детей имеется потенциал развития, способный к росту в специальных педагогических условиях, обеспечивающий саморазвитие личности ребенка. Ориентация на создание условий для его выявления и реализации при разработке индивидуальных про-

грамм реабилитации позволяет социализировать детей, ранее изолированных от общества сверстников и включать их в образовательное пространство.

Полученные нами данные позволяют существенным образом изменить представления об особых образовательных потребностях детей с тяжелыми двигательными нарушениями и приводят к выводу о необходимости изменения подходов к их обучению и воспитанию. Результаты исследования показали, что наибольшей эффективностью обладает синергетический подход [7], согласно которому жизнедеятельность ребенка с тяжелыми двигательными нарушениями рассматривается как целостность, раскрывающаяся в ситуациях совместного творческого освоения мира в различных видах деятельности. Участники коррекционно-образовательного процесса объединяются в единую систему в функционально-ориентированной коррекционно-развивающей среде для получения общего результата, благодаря взаимосвязанности целей, взаимообусловленности задач, взаимопроникновения методов решения проблем ребенка с тяжелыми двигательными нарушениями и его семьи.

### Литература

1. *Выготский, Л.С.* Проблемы развития психики / Л. С. Выготский // Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2 т. / под ред. В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской. Т. 1. – М., 2006.
2. *Денисова, О. А.* Комплексное многоуровневое пространство для социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями: монография / О. А. Денисова. – Череповец, 2007.
3. *Леханова, О. Л.* Невербальная пропедевтика в коррекции и компенсации нарушений речевой деятельности у

дошкольников с общим недоразвитием речи / О. Л. Леханова // Инновации в образовании: региональный аспект / под ред. В. Г. Маралова. – Череповец, 2012. – С. 337–351.

4. *Матасов, Ю. Т.* Исследования социальной перцепции детей с отклонениями в развитии / Ю. Т. Матасов // Диагностика, профилактика и коррекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Сб. науч. статей. – СПб., 1999.

5. *Симонов, В. Г.* Способ статической проприоцептивной стимуляции постуральных рефлексов у детей с детским церебральным параличом / В. Г. Симонов, Т. Н. Симонова // Медико-социальная экспертиза и реабилитация: Сб. науч. ст. / под ред. проф. В. Б. Смычка. – Мн., 2005. – Вып. 7. – С. 140–143.

6. *Симонова, Т. Н.* Дети с тяжелыми двигательными нарушениями. Сравнительное комплексное исследование / Т. Н. Симонова. – Астрахань, 2010.

7. *Симонова, Т. Н.* Комплексная оценка функциональной независимости детей с психоневрологической инвалидностью / Т. Н. Симонова, В. В. Белопасов // Методические рекомендации. – Астрахань, 1999.

8. *Симонова, Т. Н.* Синергетическая модель психолого-педагогической помощи дошкольникам с тяжелыми двигательными нарушениями: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. Н. Симонова. – М., 2011.

9. *Симонова, Т. Н.* Формирование графических навыков у дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями вследствие детского церебрального паралича / Т. Н. Симонова, Н. Р. Андреева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №2(29). – Т. 1. – С. 132–135.

10. *Le Metayer M.* De l'évaluation clinique de l'infirmité motricité cérébrale au pronostic fonctionnel. – L'infirmité motricité cérébrale / M. Le Metayer // Acte du colloque. – Paris, 1996. – P. 53–63.

11. *Mazeau, M.* Déficit visio-spatiaux et dyspraxie de l'enfant. Du trouble à la reéducation / M. Mazeau. – Paris, 1996.

УДК 372.881.1

*А. Н. Тиханович, Н. В. Штыкова*

*Череповецкое высшее военное инженерное училище радиоэлектроники*

### ИНОСТРАННЫЙ БЫ ВЫУЧИЛ, ТОЛЬКО ... (К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВКАХ КУРСАНТОВ)

В статье предлагается анализ объективных и субъективных факторов, определяющих степень мотивации курсантов в процессе овладения иностранным языком. Исследование прагматических, личностно-социальных и других мотивов позволяют представить конкретные предложения, обеспечивающие успешность лингвопрофессиональной подготовки курсантов.

Компетенции, мотивация, иностранный язык, объективные/субъективные факторы, развитие личности, формирование профессионала.

The article presents an analysis of objective and subjective factors that determine the degree of students' motivation in the process of mastering the foreign language. Investigation of pragmatic, personal and social as well as other reasons makes it possible to present concrete suggestions to ensure the success of professional linguistic training of cadets.

Competence, motivation, foreign language, objective / subjective factors, personal development, formation of a professional.

#### Введение.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) третьего поколения предъявляет новые требования к высшему образованию: раньше

традиционной была задача дать студенту вуза определенную сумму знаний, умений и навыков, необходимых для его социализации и профессиональной деятельности; в настоящее время методологическую

основу образования составляет системно-деятельностный подход, предполагающий формирование общекультурных и профессиональных компетенций современного выпускника, среди них – информационная, коммуникативная, компетенции самоорганизации, самообразования и др. Вся образовательная среда должна быть ориентирована на формирование эрудированной, умеющей думать, творческой личности, ответственной за свои действия и обладающей навыками самостоятельного обучения новому [2, с. 50]. В свете новых, компетентностных, подходов важно понимать, что знание иностранного языка рассматривается как один из способов познания окружающего мира, воспитания и самовоспитания и, прежде всего, развития ответственного отношения к труду и общению. Это понимание отражается и в задачах обучения иностранному языку в вузе, которые заключаются в формировании коммуникативной общекультурной компетенции (ОК-7): *выпускник должен овладеть способностью к письменной и устной деловой коммуникации, чтению и переводу текстов по профессиональной тематике на одном из иностранных языков* [5, с. 7]. Эта компетенция может быть уточнена, детализирована в зависимости от конкретной профессиональной специализации – в этом плане ФГОС дает преподавателю определенную свободу. Так, в Череповецком высшем военном инженерном училище радиозлектроники (ЧВВИУ-РЭ) курсанты, обучающиеся по специальности «радиотехника», должны *«порождать высказывания, отвечающие целям коммуникации и социокультурным нормам, характерным для изучаемого иностранного языка в конкретных ситуациях профессионального общения»*, т. е. овладеть профессиональной компетенцией.

Однако компетенции выпускников – это результат освоения дисциплины «иностраный язык», эффективное достижение которого невозможно при отсутствии мотивации – заинтересованности в изучении «чужого» языка, наличия определенных установок, целей и убеждений. Вопросам формирования мотивации к изучению иностранного языка был посвящен научно-методический семинар «Проблемы мотивации учебной работы курсантов», который состоялся в марте 2015 г. в ЧВВИУРЭ и явился своеобразной формой эмпирического обобщения педагогического опыта исследования мотивационных установок курсантов. Поскольку учебная деятельность курсантов, получающих квалификацию «переводчик в сфере профессиональной коммуникации», предполагает обязательное овладение одним из иностранных языков – английским, немецким, китайским, персидским, турецким или арабским, – для решения профессиональных задач, данная тема представляется весьма актуальной. Анализ выявленных в педагогической практике объективных и субъективных факторов, определяющих степень мотивации курсантов при изучении иностранного языка, и определяет цель представленной статьи.

#### Основная часть.

Безусловно, мотивация, как компонент структуры иноязычных способностей, есть важнейший побуж-

дающий фактор, который влияет на успешность всего процесса обучения и фактически определяет конечный результат. В процессе профессиональной подготовки курсантов вопросы изучения мотивов овладения иностранным языком (шире – профессиональной мотивации деятельности) – это не только вопросы управления процессом усвоения знаний, но и вопросы воспитания специалиста, формирования его личности, активного субъекта профессиональной деятельности. В связи с этим очень важно, какими побуждениями управляется процесс овладения иностранным языком, с какими целями связывают обучаемые работу над языковым материалом, каков личностный смысл этой деятельности для них как для будущих военных специалистов. При этом учебный предмет может оцениваться курсантами с нескольких позиций, например, с точки зрения важности его для будущей профессии, личного познавательного интереса к определенной области знаний, качества преподавания, собственных возможностей и способностей, определяющих степень трудности той или иной учебной дисциплины [1, с. 154].

В ходе исследования были выявлены объективные и субъективные факторы, которые, на наш взгляд, снижают степень мотивации курсантов в процессе изучения иностранного языка:

1. Одним из самых значимых мотивов курсанта должно быть желание приобрести прочные и глубокие знания по предмету, которые обеспечили бы успешность профессиональной деятельности, однако многие курсанты точно уверены в том, что знание иностранного языка не пригодится в процессе их будущей служебной деятельности, поэтому «рейтинг» данного профессионального мотива, безусловно, является крайне низким.

2. Процесс изучения иностранного языка в условиях военного вуза не способствует усилению прагматического мотива: у курсантов нет потребности применять полученные знания на практике, нет объективной (естественной) возможности общаться с носителями языка, друг с другом, студентами других учебных заведений города на иностранном языке; нет возможности читать художественную литературу и периодические издания на языке оригинала (заметим, что пользование Интернет-ресурсами в училище ограничено и свободного доступа к всемирной паутине курсанты не имеют, а библиотечный фонд не располагает иностранной литературой). Отсутствие внеаудиторной речевой практики, безусловно, негативно сказывается на учебной деятельности курсантов.

3. Недостаточно устойчивыми, на наш взгляд, являются и мотивы личностно-социального характера: курсанты, к сожалению, не считают стимулы для получения хороших оценок по иностранному языку весомыми, не видят необходимости, вынужденности в том, чтобы хорошо изучать иностранный язык, делать какие-то дополнительные задания (курсанта, например, не лишат денежного довольствия, в отличие от студента гражданского вуза, который имеет материальную мотивацию!), не стараются быть примером для сокурсников в знании иностранного язы-

ка, не испытывают неловкости при осуждении (наказании) за незнание предмета. Отсутствие мотивов одобрения, достижения, поощрения, честолюбия, вероятно, свидетельствует о независимости от окружения и преобладании собственных убеждений. Как нам кажется, это весьма тревожный факт, поскольку стремление человека заслужить одобрение, поощрение является одной из значимых потребностей, и чем выше эта потребность, тем больше должно проявляться стремление СООТВЕТСТВОВАТЬ одобряемому образцу.

4. Кроме того, следует заметить, что для изучения иностранного языка требуется достаточно высокий уровень развития определенных психических процессов: памяти, мышления (способности к лингвистическому обобщению, вероятностному прогнозированию), слуховой чувствительности; высокий уровень коммуникативных способностей и индивидуальных характеристик (усидчивости, любознательности, трудолюбия). Необходимый для овладения иностранным языком уровень этих качеств, конечно, будет способствовать повышению общей мотивации учебной работы курсанта. Эти качества определяют способность к изучению иностранного языка в вузе, которая проверяется на этапе поступления в ЧВВИУРЭ методом лингвистического прогнозирования. Однако надо понимать, что лингвистический прогноз (который, кстати говоря, проходят все абитуриенты, а не только те, кто желает получить дополнительную квалификацию переводчика и, следовательно, уже имеет и большую мотивацию, и большой объем знаний по иностранному языку), все-таки не экзамен и не может давать полной объективной картины сформированности языковой и речевой компетенции будущего курсанта. Тем не менее, учитывать данные лингвистического прогноза при формировании учебных групп просто необходимо, в первую очередь потому, что другой возможности проверить иноязычные способности абитуриентов, по крайней мере, в настоящее время не существует.

Еще один аспект исследования, вызвавший интерес при обсуждении на семинаре, – вопросы, связанные с тем, как повысить уровень мотивации, как помочь курсантам добиться больших успехов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Прежде всего, хотелось бы особо отметить, что значимость самого главного – профессионального – мотива при изучении иностранного языка была определена Министром Обороны РФ, который приказом № 2617 от 31 августа 2012 года ввел для всех курсантов военно-учебных заведений обязательный государственный экзамен по дисциплине «Иностранный язык», таким образом обозначив зависимость мотивации курсантов от общесоциальных установок: в условиях постоянного расширения и глобализации информационного пространства выпускник вуза должен быть готов к межнациональному общению, к межкультурной коммуникации. К сожалению, данный приказ, вполне отвечающий современным реалиям, в настоящее время утратил свою силу, и профессиональная подготовка переводчиков в военных учебных заведениях регламентируется

приказом Министра Обороны РФ № 863 от 26 ноября 2014 г. По этому приказу право получить диплом переводчика в сфере профессиональной коммуникации считается привилегией «избранных», поскольку программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» получила статус дополнительной, и обучаться по ней теперь имеют право не более 10 курсантов в год, причем «проявивших способности к изучению иностранных языков и осваивающих основную образовательную программу подготовки по специальности без удовлетворительных оценок» [4].

Изучение феномена мотивации применительно к условиям военного высшего учебного заведения позволило нам сделать выводы о том, реализация каких предложений позволила бы обеспечить успешность деятельности курсантов при изучении иностранного языка.

Во-первых, в плане повышения профессиональной мотивации курсанты при прохождении войсковой стажировки должны иметь возможность не менее одного раза принять участие в боевом дежурстве воинской части, выступив в роли дублера дежурного переводчика (помощника оперативного дежурного командного пункта), выполнить перевод с иностранного языка на русский информационного материала (текста) военно-политической (военно-специальной) тематики.

Во-вторых, повышению прагматической мотивации курсантов будет способствовать внеаудиторная речевая практика, которая может быть реализована в различных формах: беседы по определенным темам между курсантами разных отделений, групп и даже курсов; посещение отдела иностранной литературы Центральной городской библиотеки им. Верещагина, на базе которого проводятся недели иностранного языка; чтение и обсуждение иностранных газет, журналов военной тематики (правда, для этого вуз должен обеспечить современной иностранной периодикой библиотеку училища); взаимодействие с кафедрой германской филологии и межкультурной коммуникации Череповецкого государственного университета, в процессе которого можно проводить совместные мероприятия на изучаемом языке (научные конференции и семинары, страноведческие мероприятия, КВН и др.).

Позволим заметить, что к одному из видов внеаудиторной речевой практики вполне может быть отнесено участие курсантов в олимпиаде по иностранному (английскому) языку, особенно если такая олимпиада имеет статус региональной или всеармейской. В ЧВВИУРЭ уже три года успешно работает «Клуб английского языка», члены которого как раз и являются участниками «номер один» всеармейских и международных олимпиад. В процессе подготовки к олимпиаде, конечно, используются разные виды заданий, но, пожалуй, самым интересным и полезным для курсантов является регулярный просмотр и обсуждение аутентичных военно-политических новостных роликов зарубежных стран, которые записываются в училище благодаря имеющемуся спутниковому телевидению. Такая работа способствует не только формированию навыков аудирования ориги-

нального текста, но и развитию аналитического мышления, критического отношения к существующей ситуации в мире и ее освещению как в наших, так и в иностранных СМИ. Конечно, работа, которая связана с участием курсантов в олимпиадах и уже активно ведется на кафедре, должна продолжаться. Так, в начале учебного года преподаватели определяют уровень владения английским языком курсантов первого курса всех факультетов, выявляют среди них лучших и организуют дополнительные занятия по аудированию, говорению, чтению, письму, лексико-грамматическое наполнение которых выходит за рамки учебных программ, что, безусловно, повышает мотивацию курсантов, способствуя совершенствованию их профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции.

В-третьих, усилению личностно-социальных мотивов могут способствовать:

- увеличение времени на самостоятельную подготовку курсантов по иностранному языку, что позволило бы курсантам выучить большее количество лексических единиц и грамматических конструкций, без знания которых невозможно изучение языка, закрепить навык работы с различными словарями, выполнить творческие задания, формирующие коммуникативные умения;

- предоставление курсантам возможности заниматься во время самостоятельной подготовки по иностранному языку на кафедре, где имеется хорошая учебная и материально-техническая база для совершенствования всех видов речевой деятельности, осознанной и целенаправленной тренировки речевых навыков и умений. Использование мультимедийных средств в организации самостоятельной работы как необходимое условие интерактивного обучения – это сильный мотивирующий фактор для современных курсантов. Например, учебная электронная среда Moodle позволяет обеспечить дифференцированный подход к курсантам, использовать разнообразные педагогические средства (справочные материалы, опросы, тесты и др.). Данная программа дает возможность создавать задания любой формы: альтернативные, множественного выбора, с кратким ответом, клоуз-тесты и т. п., главное преимущество которых – автоматическая обработка результатов выполнения заданий, их проверка по ключу, возможность многократного выполнения до получения наилучшего результата [7].

В нашем вузе создана интерактивная программа на базе пользовательского словаря в мультимедийной оболочке ABBYY Lingvo, которая получила название «Комплекс информационно-лингвистической поддержки процесса радиомониторинга»<sup>1</sup>. Эта программа имеет сугубо прикладную направленность, и ее использование в аудиторной и самостоятельной работе, ее роль в повышении уровня мотивации всех

видов деятельности курсантов трудно переоценить. «Комплекс...», являясь уникальной в военно-специальной сфере базой данных, позволяет обучаемым дифференцированно, в соответствии с тематикой и задачами занятия, самостоятельно отбирать лексический и грамматический материал; проводить лингвокультуроведческую работу не только с отдельными словами и словосочетаниями, но и с фразами, предложениями, необходимыми для эффективного чтения, аудирования и перевода аутентичными материалами по военной, военно-политической, военно-технической тематике и др. Преподаватель имеет возможность составлять и интегрировать в словарную карточку, являющуюся своеобразной единицей обучения в составе «Комплекса...», текстовые задания, грамматические упражнения, тесты и т. п., оперативно добавлять новые лексические единицы, исключать устаревшие или ненужные, вводить комментарии и переводы многозначных слов [3]. Безусловно, использование мультимедийных средств позволяет одновременно организовать и обучение, и контроль курсантов, обладающих различными способностями и возможностями.

Наконец, познавательная-развивающая мотивация возможна лишь в том случае, когда у курсанта есть способности к изучению иностранного языка, которые, как мы уже отметили, проверяются во время лингвистического прогноза на этапе набора. Однако во вновь сложившейся ситуации, связанной с жестким отбором курсантов для получения специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», вероятно, назрела необходимость учитывать при отборе претендентов результаты ЕГЭ по иностранному языку.

#### Выводы.

Итак, в настоящее время овладение иностранным языком становится важной составляющей будущей профессиональной деятельности военного специалиста, о чем свидетельствуют и требования ФГОС, предъявляемые к выпускнику технического профиля. В связи с этим проблема формирования мотивации к изучению иностранного языка является одной из наиболее актуальных в современном высшем образовании.

Анализ сущности мотивационных установок курсантов, связанных с овладением иностранным языком, позволяет сделать вывод о том, что достаточно низкими являются в среде курсантов такие мотивы, как профессиональный, прагматический, мотив личностно-социального характера. Вопросы же повышения эффективности мотивации являются определяющим фактором в условиях профессионально ориентированного обучения, поэтому представляется необходимым следование выработанным в ходе изучения данной темы рекомендациям, которые позволили бы повысить значимость профессиональной мотивации курсантов (прохождение войсковой стажировки с целевой установкой на работу с иноязычной информацией, участие в боевом дежурстве в воинской части в роли дублера дежурного переводчика

<sup>1</sup> В настоящее время этот комплекс, созданный на базе английского языка, активно используется в учебном процессе военных вузов и в воинских частях; в процессе создания находится аналогичный комплекс лингвистической поддержки на немецком языке.

и др.); прагматической мотивации (внеаудиторная речевая практика, выход в межкультурную коммуникативную среду и др.) и усилили личностно-социальных мотивы (увеличение времени на самостоятельную подготовку курсантов по иностранному языку, использование мультимедийных средств в организации самостоятельной работы и др.).

### Литература

1. *Акопова, М. А.* Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ: дис. ... д-ра пед. наук / М. А. Акопова. – М., 2004.
2. *Ариян, М. А.* Стратегии модернизации иноязычного образования в России / М. А. Ариян // Современные аспекты лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: Учебное пособие / отв. ред. О. В. Гончарук. – Н. Новгород, 2012. – С. 50–56.

3. *Долгов, А. Н.* Комплекс информационно-лингвистической поддержки процесса радиомониторинга / [А. Н. Долгов и др.]. – Череповец, 2014.

4. Приказ Министра обороны РФ от 26 ноября 2014 г. № 863 «Об организации подготовки курсантов образовательных организаций высшего образования министерства обороны Российской Федерации по дополнительной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»».

5. Приказ Минобрнауки России от 17 января 2011 г. № 61 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 210602 Специальные радиотехнические системы (квалификация (степень) "специалист")».

6. *Швалова, Г. В.* Формирование мотивации студентов технического вуза при изучении профессионального иностранного языка / Г. В. Швалова // Концепт. – 2012. – №11. – URL <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsii-studentov-tehnicheskogo-vuza-pri-zuchenii-professionalnogo-inostrannogo-yazyka>.

УДК 37.02; 378

*В. А. Трухачева, А. И. Назаров*

*Петрозаводский государственный университет*

### ВИЗУАЛЬНЫЙ И ВЕРБАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТЫ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

*Работа выполнена при финансовой поддержке Программы стратегического развития  
ПетрГУ на 2012-2016 гг. в рамках реализации комплекса мероприятий  
по развитию научно-исследовательской деятельности*

Стремительное развитие информационных технологий приводит к непрерывному росту объемов информации, которую надо подвергать интерпретации и анализу. Эффективность восприятия информации существенно зависит от способа ее репрезентации. В статье анализируется влияние «визуального поворота» в культуре на тенденции развития современных образовательных технологий.

Визуализация, вербальная репрезентация, клиповое мышление, образовательные технологии, мультимедийная лекция.

The rapid development of information technologies leads to a continuous increase of the quantity of information that is to be interpreted and analyzed. Efficiency of perception of information essentially depends on the way it is represented. Influence of the “visual turn” in culture on the tendencies in the modern educational technologies is analyzed in the article.

Visualization, verbal representation, clip thinking, educational technologies, multimedia lecture.

#### **Введение.**

Современная педагогика переживает эпоху поиска эффективных образовательных технологий [22], инновационных методов, способных повысить интенсивность образовательного процесса [1], [9], [19]. Происходит переосмысление таких ключевых понятий, как знание, образование. Появились направления – образование для всех, образование на всю жизнь, образование через всю жизнь [10] и т. д. Исследования в данных направлениях связаны, в первую очередь, с новыми информационными технологиями, которые массово внедряются в систему образования. Отсутствие ясного и однозначного ответа на вопрос, какой должна быть система образования в

условиях современного информационно развитого общества, приводит к возникновению принципиальных проблем при формировании методического обеспечения учебного процесса. Современные образовательные технологии должны

– формировать умение эффективной работы с информацией, но в условиях информационного взрыва, исключая при этом информационные перегрузки;

– обеспечивать качественное усвоение учебного материала, но в условиях тотального сокращения часов, отводимых на изучение фундаментальных дисциплин.

Всеобщий закон развития природы, материального мира и мышления – это закон перехода количества в качество. Необходимость решения проблем обеспечения качественного образования в условиях дефицита времени исключительно за счет информационных технологий приводит к трансформации образовательной среды. Вот некоторые из хорошо известных сегодня ключевых тенденций:

- появилась модульная педагогическая технология как основная составляющая информационных технологий;
- учебные пособия, как правило, представляют краткое изложение теории;
- есть тенденция в методических пособиях с расчетно-графическими заданиями приводить подробные ответы на задаваемые студентам вопросы и готовые решения домашних задач;
- классическая лекция вытесняется лекцией-презентацией;
- устные экзамены заменяются тестированием.

Очевидно, современные дидактические средства большей частью строятся по принципу жесткого структурирования учебной информации, ее сжатия, уплотнения. Усилия преподавателей направлены на разработку материалов, которые обеспечивали бы кратчайший маршрут к знаниям для массовой категории обучающихся. Происходит, а реально уже произошел, отход, а, точнее, уход от классических учебников. Именно избыточность информации классических учебников во все времена способствовала освоению материала и позволяла творческому студенту прокладывать собственную индивидуальную траекторию обучения. На лицо тенденция к унификации образования, его минимизации [17]. Есть ли выход из сложившейся ситуации? Как сочетать несочетаемое: качество без количества? До каких пределов можно сжимать информацию, накопленную веками, без потери ее ценности и смысла?

#### Основная часть.

В течение многовековой эволюции образования сложилась классическая педагогическая система, состоящая из трех степеней свободы: слова, текста и изображения. В разные времена удельный вес отмеченных степеней свободы был не одинаков. В античности образование сводилось к обучению искусству письменного и устного слова. В средние века в образовании доминирует вербальная репрезентация, т. е. слово и текст. Наконец в 1658 г. Ян Амос Коменский вводит в книгу иллюстрированный мир [11]. Таким образом, к XX веку образовательная среда содержит все три степени свободы. Безусловно, преобладающую роль играл вербальный компонент. Ситуация сохранялась до наступления эпохи компьютеризации. На современном этапе классическая педагогическая парадигма, т. е. традиционная лекция, стабильная структура учебных дисциплин, опора на книгу как основное средство обучения, все чаще отвергается [16]. Происходит переход к парадигме гибкого открытого обучения. Какой же должна быть репрезентация (трансляция) знаний в XXI веке?

На рубеже XX–XXI вв. научно-техническая революция кардинально преобразовала возможности визуализации в европейской культуре. Данная ситуация объявляется визуальным поворотом [2], [3], [12], [20], культура ориентируется на зрительный образ. Это означает, что репрезентация знаний вербальным способом становится необязательной. Зачеркивается не просто учебник, зачеркивается текст как таковой. Визуальная репрезентация объявляется особым способом видения мира, причем, первичным. Этот способ наделяется многомерной сложностью, синкретичностью, одномоментностью восприятия, интернациональностью [2], [3].

Проникает визуализация и в педагогическую среду. Доминирование словесных методов и вербальных дидактических средств рядом авторов объявляется тормозом в педагогике. Именно визуализация объявляется одним из наиболее перспективных способов обучения [13], [14]. С применением визуализации в образовании связывают возможность существенно сжимать возрастающий поток учебной информации, что актуально, а технические средства и информационная насыщенность интернета позволяют легко подобрать картинки для иллюстрации любого учебного материала. Квинтэссенцией визуализации в учебном процессе является лекция-презентация. Как правило, в диссертациях и статьях отмечается существенное повышение эффективности усвоения материала и энтузиазм студентов при просмотре слайдов. «Студенты из пассивных приемников информации, как это часто происходит в рамках традиционной лекции, превращаются в «генераторов новых знаний» [14].

Всплеск визуальности в современной культуре вызывает огромный интерес ученых различных отраслей. Перечисленные выше достоинства визуального способа репрезентации информации вызывают опасения у сторонников вербального компонента. Да, визуальный образ более убедителен, ему труднее противостоять, чем слову, и потому он «усыпляет» критичность мышления, а многозначность информации допускает неоднозначность ее интерпретации, и как следствие, приводит к исчезновению смыслов [4], [6], [24]. Неязыковые объекты становятся по-настоящему значимыми лишь постольку, поскольку они дублируются или ретранслируются языком — утверждает знаменитый лингвист Р. Барт [4].

В трудах ученых с мировыми именами подчеркивается: визуальный компонент сопровождается минимальной мыслительной активностью и не требует размышлений, глубина восприятия определяется богатством тезауруса адресата и не однозначна. В работе [23] мы найдем убедительный пример: память и воображение усиливаются, когда дети слушают рассказы по радио, а не смотрят их по телевидению. Звуковая версия рассказа помогла ученикам создать динамичные зрительные образы, а видеоизображение не сделало этого, так как детям была предоставлена уже готовая картинка. Каждый знает, как неоднозначно воспринимается фильм по любимому роману. Это значит, что один и тот же образ получит тысячи вариантов. Физикам и математикам хорошо

известно, что при решении любой некорректной задачи результат интерпретации во многом опирается на априорную информацию самого наблюдателя, которая меняется от эпохи к эпохе, от культуры к культуре, от автора к автору, от наблюдателя к наблюдателю и от состояния самого наблюдателя.

Приведем еще один пример. Студенты часто ищут в интернете готовое решение задач по физике, воспринимаемое ими как единое целое. Такое решение – это «готовая картинка», и студенты акцентируют внимание только на представленном ответе. Если такового решения не находится, то задача остается нерешенной.

Итак, в очередной раз в истории, культура становится полярной: слово (текст) или изображение (картинка)? Оба способа репрезентации информации (вербальный и визуальный) специфичны. На протяжении многих веков степени свободы культуры взаимодействовали. Современное противопоставление двух степеней свободы пугает, возникает опасение – вторая убьет первую.

Отметим, эйфория от презентаций далеко не всеобщая – студенты часто предпочитают слушать лектора. На первый взгляд этот выбор странный: красивые слайды вряд ли что-то могут испортить. Приведем ряд примеров, которым можно доверять [8], поскольку в естественной среде обитания человек не сглаживает и не приукрашивает свою позицию. Студенты отмечают: массивное применение слайдов ведет к утомлению, к рассеиванию внимания; не тренируется моторная память. Лекции с использованием слайдов не пишутся. Компьютерная презентация лишает студентов возможности вести традиционный конспект, который всегда носит индивидуальный характер, и не является копией лекции. Фундаментальные курсы воспринимаются лучше, когда все объясняется «в живую», когда формулы выводятся, а графики строятся вместе со студентами. Студенты рекомендуют презентацию на лекции, содержащую не более 10 слайдов для «краткой выписки» или «развернутого плана». Однако преподаватели нередко используют от 40 до 90 слайдов за лекцию. Итак, лекция-презентация пока уступает по интерактивности «живому» преподавателю. Что интересно, этот вывод делают студенты, молодые люди, выросшие в эпоху тотальной визуализации.

В работе [21] справедливо отмечается, что наметился путь «деградации» лектора в диктора; слайды сужают информационную избыточность традиционной лекции, разрушают целостность ее изложения. Очевидно, что такое применение дистанционных технологий «не облегчает и не повышает эффективность учебного процесса. И надо хорошо подумать над тем, что иногда лучшая презентация – это ее отсутствие [23].

Но может быть не так уж и страшно выпадение одной степени свободы из культуры? Может действительно сегодня мы наблюдаем глобальное изменение культуры, в которой отводится место только «людям экрана»? Выросло новое поколение, воспитанное на культуре видео, телевидения, компьютеров, т. е. на культуре визуальных технологий. Каков

он – представитель медиа-поколения? Отмечают его «рассеянный» или «блуждающий взгляд». Мир кино обнаруживает нового типа зрителя, который уже обрел определенный навык смотреть, но, возможно, утратил способность видеть. Рождаются броские эпитеты – смотреть против чтения [4], видения без взгляда [5]. Но А. Болтер [3] за блуждающим взглядом видит способность принимать разные точки зрения, что для него является наивысшей ценностью. Может не стоит бороться с клиповым мышлением, может за ним будущее, а новые образовательные технологии должны быть ориентированы именно на клиповое мышление?

Мы убеждены, с клиповым мышлением не рождаются. Оно результат воспитания современной техновизуальной средой, рожденное новой фазой индустриализации — «индустриализацией не-взгляда» [5]. Клиповое мышление мировая наука определила понятием «перманентное частичное внимание» или синдромом расстройства внимания. Синдром рассеянного внимания все чаще заставляет говорить о себе. Но это медицинский термин, болезнь, от которой лечат медикаментозно [7].

Хотим подчеркнуть, мы не противники визуализации информации. В логических науках (математике, физике) симбиоз визуальной и вербальной репрезентаций существовал всегда и очень эффективно. Визуализация в физике и в математике многогранна. В физическом эксперименте зачастую именно оптическая картинка является первичным результатом исследований. А дальше эта визуальная информация трансформируется в цифровую, табличную, графическую, формульную и, наконец, вербальную. В результате рождается новая теория или новый закон. Мы не против визуализации, мы за симбиоз всех степеней свободы. Взаимодействие визуального и вербального компонентов в истории развития физики естественно, и вопрос о том, что важнее, здесь не возникает.

К счастью, вопрос о таком однозначном выборе не должен стоять. Современные интерактивные ресурсы, например, на платформе электронного обучения Blackboard, содержат все необходимое для комфортного изучения физики:

- вербальный компонент: тексты лекций, построенные по модульному принципу;
- визуальный компонент: иллюстрации физических явлений и экспериментов с помощью графики, презентаций, анимаций;
- дистанционная возможность общения с преподавателем и т. д.

Студент в соответствии со своими индивидуальными особенностями может отдавать предпочтение любому компоненту. Выходной контроль по курсу общей физики в ПетрГУ показал, что студент в лучшем случае может пройти тестовый рубежный контроль, но решение практических задач дается ему с большим трудом. Заложенные в образовательной среде потенциалы вербального и визуального компонентов не взаимодействуют между собой и оказываются не востребованными студентами. Возможно, проблема заключается в неподготовленности совре-

менного студента к восприятию физики. Понятийным языком на занятиях по физике студенты владеют слабо. Тексты лекций воспринимаются с трудом и не превращаются в оформленное знание.

В связи с этим необходимо трансформировать образовательную среду так, чтобы электронный ресурс был сфокусирован на студента и существенно расширял возможности его самостоятельной работы. В связи с этим в структуру электронного ресурса на платформе Blackboard был введен дополнительный блок – тренажер ключевых понятий.

На первом этапе обрабатывается знание (запоминание) ключевых понятий. С этой целью в виде таблицы составляются «сертификаты» понятий. В сертификате информация о понятии представлена многогранно: символично, с помощью формулы, словесно и визуально, указан основной признак, применение, связь с другими понятиями, иногда история создания. В таблице приводится пример сертификата оптической длины пути.

Второй этап работы с понятием нацелен на его концептуальное понимание. Студенту предлагается проанализировать пошаговое решение простой задачи. Далее студент выполняет набор контрольно-обучающих упражнений, с помощью которых отрабатывается алгоритм использования ключевых понятий. Студенту предоставляются подсказки, но ответ он ищет самостоятельно.

Третий уровень представляет собой электронное тестирование. Выполняя тестовые задания, студент осваивает умение связывать вербальный и визуальный информационные компоненты. Например, любая задача по волновой оптике, представленная в текстовой форме, в ходе решения требует отображения: схемы эксперимента, хода когерентных лучей и интерференционной картины. И, наоборот, по заданной схеме эксперимента оценить оптические длины путей, установить условия наблюдения четкой интерференционной картины.


Нам кажется, что самостоятельная работа студента с физической терминологией в визуальном и вербальном представлении в гипертекстовом виде является одной из интересных технологий обучения физике. Но, безусловно, это только первый этап интеграции в наш электронный образовательный ресурс интерактивных элементов, стимулирующих самостоятельную работу студентов.

Удивляет, однако, обилие статей, в которых объявляется о применении визуализированных дидактических средств на занятиях по физике как новое направление в педагогике. Вызывает протест предложение использовать визуализацию в качестве доминирующего средства обучения. Мы за визуализацию, но там, где это необходимо. На лекциях по информатике, где важна каждая точка и запятая, визуализация необходима. На наш взгляд, презентация уместна для представления докладов на научных конференциях, форумах и т. д., где слушатели и докладчики равны по уровню образования, где всем понятно, о чем идет речь. Логично использовать слайды при закреплении уже знакомого студентам материала или при подготовке к экзамену при наличии учебника и конспекта. Именно визуальная интерпретация

событий в физических задачах способствует их успешному решению. Но такая визуализация рождается в процессе решения, в творческих муках, она не одномоментна и обязательно опирается на текст.

Таблица

Сертификат понятия «Оптическая длина пути»

Характеристики понятия	Оптическая длина пути
Символ	$L$
Формула	$L = ns$ – в однородной среде; $L = \sum n_i s_i$ – для набора сред с разными показателями преломления
Определение	Произведение геометрической длины пути $s$ , пройденного светом, на показатель преломления среды $n$
Образ	Волна – это <i>особый пешеход</i> . Она перемещается в пространстве равномерно со скоростью $V = c/n$ , проходя путь $s = Vt$ . Тогда $L = sn = ct$ – это расстояние, на которое свет распространился бы в вакууме за время его прохождения между двумя точками
Дополнительное правило	При отражении от более плотной среды (среды с большей величиной $n$ ) оптическая длина увеличивается на $\lambda/2$
Иллюстрация	 $L = d \cdot 1 + d \cdot n + d \cdot 1 = d(2 + n)$ <p><math>L</math> – оптическая длина пути, <math>d</math> – длина пути в данной среде, <math>n</math> – показатель преломления среды</p>
Связь с другими величинами	Определяет разность фаз $\Delta\varphi = k \Delta$ между когерентными волнами, что позволяет рассчитать распределение интенсивности, порядок максимума и т. д. в интерференционной картине
Значение	При известной геометрии установки легко рассчитывается, что позволяет определить разность фаз. Играет большую роль как в геометрической, так и в волновой оптике

**Выводы.**

Приведенные рассуждения убеждают, современные компьютерные технологии в образовании выигрывают во времени, но проигрывают в качестве, в интерактивности живому преподавателю. Творческие элементы, присущие классическому вузовскому образованию, постепенно вытесняются современными компьютерными технологиями. Умение вести конспект уходит в прошлое, во многих вузах студенты не знают, что такое экзаменационные билеты, которые исчезли из школьного процесса с вводом

ЕГЭ, не понимают, что значит вывести формулу и т. д.

В этой тревожной ситуации вопрос об эффективных образовательных технологиях в информационную эпоху особенно актуален [15]. У визуального и у вербального компонентов есть защитники. Имеет место эйфория по поводу лекции-презентации, но есть замечательные работы, защищающие классическую лекцию [18]. По нашему мнению, симбиоз двух ветвей культуры и трех степеней свободы неминуем. Современный этап можно считать переходным моментом в развитии культуры, флуктуацией, после которой все три компонента (слово, текст, изображение) обретут единство, заняв свое подобающее место в обновленной культуре.

#### Литература

1. *Андерсен Бент, Б.* Мультимедиа в образовании / Б. Андерсен Бент, К. ван ден Бринк. – М., 2007.
2. *Арнхейм, Р.* Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М., 2007.
3. *Болтер, Дж. Д.* Степени свободы / Дж. Д. Болтер // Университетская площадь. – URL: <http://pus.vsu.ru/pdf/2010/2010-01-22.pdf> (дата обращения 11.10.2015).
4. *Вершинин, С. Е.* Приключения разума в постсоветском обществе, или Смотрение против чтения / С. Е. Вершинин // Дискурс-Пи : Науч.-практ. альм. – Екатеринбург, 2002. – Вып. 2. – С. 8–12.
5. *Вирильо, П.* Машина зрения / Поль Вирильо. – СПб., 2004.
6. *Ворошилова, М. Б.* Креолизованный текст: аспекты изучения / М. Б. Ворошилова // Политическая лингвистика. Екатеринбург. – 2006. – Вып. 20. – С. 180–189.
7. *Ильин, Ю.* Маятник внимания / Ю. Ильин // КомпьютерраOnline. 12.12.2005. – URL: <http://old.computerra.ru/features/243301/> (дата обращения 11.10.2015)
8. Как часто на лекциях Вы используете презентации? – URL: <http://www.aspirantura.spb.ru/forum/showthread.php?t=7381>.
9. *Каптерев, А. И.* Мультимедиа как социокультурный феномен / А. И. Каптерев. – М., 2002.
10. *Кинелев, В. Г.* Образование для информационного общества / В. Г. Кинелев // Открытое образование. – 2007. – № 5. – С. 46–57.
11. *Коменский, Я. А.* Мир чувственных вещей в картинках, или изображение и наименование всех важнейших

предметов в мире и действий в жизни / Ян Амос Коменский. – М., 1957.

12. *Круткин, В. Л.* Кит Мокси: о визуальных исследованиях и иконическом повороте / В. Л. Круткин // Вестник удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. – 2011. – Вып. 2. – С. 30–36.

13. *Михайлишина, Г. Ф.* Мультимедийное представление учебного материала по физике в вузе. / Г. Ф. Михайлишина, Е. Ю. Бахтина. – URL : [http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2012/2012\\_1/23.pdf](http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2012/2012_1/23.pdf) (дата обращения 11.10.2015).

14. *Манько, Н. Н.* Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности / Н. Н. Манько // Известия алтайского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2009. – № 2. – С. 22–28.

15. *Назаров А. И.* Физическое образование в вузах в условиях информатизации: качество и эффективность / А. И. Назаров, С. Д. Ханин // Физическое образование в вузах. – 2006. – Т. 12. – №4. – С. 3–11.

16. *Окушова, Г. А.* Смена педагогических парадигм как методологический резонанс изменения типов философского мышления / Г. А. Окушова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – №2. – С. 7–10.

17. *Ритцер, Дж.* Макдональдизация общества / Дж. Ритцер. – М., 2011.

18. *Роботова, А. С.* Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее / А. С. Роботова // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 127–133.

19. *Сазонова, З. С.* Информационно образовательное пространство новой педагогики / З. С. Сазонова, Е. В. Матвеева // Высшее образование в России. – 2011. – №2. – С. 103–108.

20. *Сарна, А. Я.* Образ и медиум. Визуальный текст в массовой коммуникации / А. Я. Сарна. – М., 2011.

21. *Стародубцев, В. А.* Создание и применение электронного конспекта лекции: Учебное пособие / В. А. Стародубцев. – Томск, 2010.

22. *Трухачева, В. А.* Роль визуального и вербального компонентов в современных образовательных технологиях / В. А. Трухачева, В. И. Бородин // Материалы XII Международной научной конференции «Физика в системе современного образования». – Петрозаводск, 2013. – Т. 1 – С. 266–269.

23. *Халперн, Д.* Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб., 2000.

24. *Эко, У.* Роль читателя. Исследования по семиотике текста / У. Эко. – СПб., 2007.

УДК 004.85:378.09.147:81'243

*Н. Ю. Фоминых*

*Севастопольский государственный университет*

### ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИКИ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ

В статье представлены результаты SWOT-анализа компьютерно ориентированной среды (КОС) иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники, определены сильные и слабые стороны КОС, на основании чего выявлены возможности и угрозы. Также авторы анализируют соответствие спроектированной КОС тенденциям развития мировой системы образования.

Компьютерно-ориентированная среда (КОС), иноязычная профессиональная подготовка (ИПП), рефлексивный подход, SWOT-анализ.

The results of SWOT-analysis of computer orientated language learning environment (COLLE) of prospective IT-specialists are presented in the article, strengths (advantages), weaknesses (disadvantages), threads and opportunities of COLLE are defined and described in the paper. The authors analyze the designed COLLE according to the trends in the world educational system.

Computer orientated language learning environment (COLE), foreign language professional training, reflective approach, SWOT-analysis.

**Введение.**

Необходимость самооценивания проектировщиком полученных в процессе проектирования результатов, а именно: компьютерно ориентированной среды (КОС) иноязычной профессиональной подготовки (ИПП) будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники, обусловила определение рефлексивного подхода в качестве методологической основы исследования. Сторонники данного подхода к образованию – Ю. В. Громыко [2], Г. И. Давыдова [3], Н. В. Инова [4], М. А. Петренко [5] – понимают под рефлексией свойство активного практического мышления личности, необходимое для осуществления оценки и самооценки, основанное на умениях оценивать, анализировать, соотносить полученный результат с идеалом и поставленными целями.

**Основная часть.**

Преследуя цель рефлексии проделанной проектировщиком работы, рационально провести SWOT-анализ процесса проектирования и полученных результатов. SWOT-анализ является методом стратегического планирования на основе комплексного изучения факторов, которые влияют на развитие системы (угрозы и возможности) и внутренние факторы, которыми система может управлять (сильные и слабые стороны). Использование данного метода, первоначально сугубо экономического, в педагогических исследованиях объясняется тенденцией междисциплинарной интеграции научного знания.

Итак, целью SWOT-анализа считаем позиционирование потенциальных возможностей и угроз КОС с последующим выстраиванием стратегии и тактики использования и тенденций развития сильных сторон для реализации выявленных возможностей и предотвращения угроз. Результаты проведенного анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты SWOT-анализа КОС ИПП**

<p><b>Сильные стороны:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– реализация демократических основ общественного устройства государства: право выбора содержания образования, лингвообразовательной траектории, обеспечение гибкости и доступности образовательных услуг;</li> <li>– полилогичность и полисубъектность КОС, обеспечивающие всесторонний охват сопровождения обучения, воспитания, социализации, развития лучших качеств личности;</li> <li>– обеспечение доступности иноязычных образовательных ресурсов для всех участников компьютерно ориентированной среды;</li> </ul>
--

<ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие реальных условий для иноязычной коммуникации, профессиональной мобильности, сотрудничества и социализации педагогов и обучающихся;</li> <li>– расширение сферы коммуникации и социализации, и, как следствие, сплочение мирового образовательного сообщества;</li> <li>– появление новых векторов профессионального развития учителей и преподавателей иностранного языка;</li> <li>– студентоцентризм, направленность на удовлетворение всевозможных образовательных потребностей обучающегося;</li> <li>– обеспечение подлинной индивидуализации и дифференциации ИПП;</li> <li>– обмен опытом, быстрое распространение передовых педагогических практик, мгновенное усовершенствование, дополнение и изменение образовательного контента;</li> <li>– разработка содержания иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов на основе анализа международного рынка труда и требований работодателей</li> </ul>
---

**Слабые стороны:**

<ul style="list-style-type: none"> <li>– неготовность значительной части молодых преподавателей к преподаванию иностранных языков в неязыковом высшем учебном заведении;</li> <li>– недостаточный уровень развития информационной компетенции учителей, преподавателей и студентов;</li> <li>– низкий «стартовый» уровень владения иностранным языком выпускников общеобразовательных школ;</li> <li>– сложность осуществления контроля качества реализации многообразия учебных модулей иноязычной профессиональной подготовки и лингвообразовательных траекторий студентов в едином временном формате;</li> <li>– «размытые» границы профессиональной ответственности преподавателя, осуществляющего координацию обучения, развития, социализации личности студента;</li> <li>– низкое материально-техническое обеспечение ВУЗов для полномасштабной реализации возможностей использования ИКТ, компьютерных классов, специального лингфонного оборудования в процессе ИПП будущих специалистов;</li> <li>– недостаточная гибкость учебных планов и программ отдельных ВУЗов для предоставления студентам права выбора в процессе ИПП</li> </ul>
--

**Возможности:**

<ul style="list-style-type: none"> <li>– повышение доступности высшего образования;</li> <li>– расширение международных контактов в сфере образования и производства;</li> <li>– изменение образовательной ситуации в целом по стране и в регионе, в частности;</li> <li>– совершенствование системы профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы;</li> <li>– расширение возможностей: для учащихся школ – профориентации, для студентов – трудоустройства, для педагогов – профессионального развития, для работающих инженеров – конкурентоспособности и выхода на мировой рынок труда;</li> <li>– позиционирование родительской общественности и работающих IT-профессионалов как равноправных участников учебно-воспитательного процесса;</li> </ul>
--

<ul style="list-style-type: none"> <li>– привлечение инициативных квалифицированных педагогов к разработке образовательного контента КОС;</li> <li>– улучшение имиджа и реклама ВУЗа посредством организации и проведения массовых онлайн курсов в КОС</li> </ul>
<b>Угрозы:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– коммуникативно-социальная комфортность компьютерно ориентированной среды может способствовать уменьшению доли реальной коммуникации участников;</li> <li>– нарушения психофизического состояния пользователей (Интернет-зависимость, игромания, информационная избыточность и перенасыщение, нарушение зрения и двигательного аппарата), спровоцированные нерациональным использованием информационно-коммуникационных технологий;</li> <li>– проблемы социально-этического характера (компьютерная преступность; качество, количество и валидность образовательного контента; социально-информационные манипуляции; дезинформация; плагиат; информационная безопасность), обусловленные неготовностью молодежи к виртуальному социально-информационному взаимодействию;</li> <li>– отток талантливой производительной и интеллектуальной рабочей силы за рубеж</li> </ul>

Следует отметить, что выявленные сильные и слабые стороны КОС определяют внутренние характеристики среды, детерминирующие ее развитие. В тоже время возможности и потенциальные угрозы характеризуют взаимодействие среды с внешними факторами, которые необходимо учесть при определении тенденций развития компьютерно ориентированной среды, как с точки зрения укрепления ее внутреннего состояния, так и с позиций поиска путей снижения или нивелирования внешних негативных проявлений и рисков.

Проведенный анализ делает возможным определение тенденций развития компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники. В этой связи представляет интерес исследование С. В. Сапожникова, которым выделены тенденции развития системы высшего образования: глобализация, демократизация, интеграция высшего образования в мировой образовательный простор, институализация и диверсификация высшего образования, создание рынка образовательных ресурсов, универсализация высшего образования и научно-педагогического обеспечения учебного процесса, индивидуализация и дифференциация обучения студентов, интернационализация, ориентация на опережение и непрерывность, трансформация традиционных форм учебного процесса, внедрение дистанционных форм обучения, переход от фронтальных и групповых форм работы к индивидуально-групповым занятиям, инновационная направленность содержания и образовательных технологий [6, с. 389]. Анализ сильных сторон и возможностей КОС позволил определить степень соответствия функционирования разработанной среды

тенденциям развития высшего образования в целом (см. табл. 2).

Как видно из табл. 2, разработанная компьютерно ориентированная среда функционирует в одном ключе с общими тенденциями развития системы высшего образования. Такие результаты проведенного анализа очередной раз засвидетельствовали своевременность, актуальность, необходимость, важность проведенного исследования. Однако, будучи явлением многогранным, разноплановым и полифункциональным, компьютерно ориентированная среда имеет свои характерные особенности, обуславившие дополнительные специфические тенденции развития КОС иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники, среди них:

- быстрая смена информации, необходимость постоянного оперативного обновления образовательного контента;
- устаревание информационно-коммуникационных технологий и технических платформ;
- значительное повышение интереса к владению иностранными языками на уровне свободного общения;
- перманентное пребывание индивида в разнообразных средах (профессиональная, информационная, социальная, экономическая, политическая, образовательная);
- опосредованная виртуальная коммуникация.

Охарактеризуем подробнее каждую из выявленных специфических тенденций КОС. Так, быстрая смена информации обусловлена стремительным развитием научно-технического прогресса, что наиболее характерно для специалистов именно в области информатики и вычислительной техники. Это, в свою очередь, влечет за собой необходимость постоянного оперативного обновления образовательного контента компьютерно ориентированной среды; предоставления доступа пользователям не только к учебной иноязычной информации, но и аутентичной; создание условий непрерывного образования и развития личности; изменение параметров учебного контента со смещением объема различных образовательных влияний в пользу взаимо- и самообучения. Вторая тенденция – устаревание информационно-коммуникационных технологий и технических платформ – также обусловлена стремительными изменениями, происходящими в мире науки и техники, непрекращающейся эволюцией ИКТ в сторону усложнения и повышения качества. Данная тенденция определяет необходимость соблюдения определенных требований к компьютерно ориентированным средствам обучения на трех уровнях: медиаподачи образовательного материала, требуемой автоматизации контроля и управления учебным процессом, методов и технологий обучения.

Интернациональный характер профессиональной деятельности IT-специалистов, глобализация экономических и социальных процессов обусловили третью тенденцию компьютерно ориентированной среды – значительное повышение интереса к владению

Соответствие КОС общим тенденциям развития высшего образования

Тенденции развития высшего образования	Характеристика КОС
Глобализация	Неограниченность процесса ИПП временем и местонахождением студента или высшего учебного заведения, открытость процесса обучения, возможность присоединения новых пользователей в любой момент времени
Демократизация	Радикальная демократизация и децентрализация авторитетов и власти в сетевых сообществах, обучение в партнерстве, в диалоге, в сотрудничестве, со-проектирование среды
Интеграция высшего образования в мировой образовательный простор, интернационализация	Возможность для студентов, преподавателей, учителей, выпускников школ обучаться в массовых открытых он-лайн курсах на площадках зарубежных высших учебных заведений, присоединение зарубежных студентов к учебным курсам КОС, коммуникация в сетях, международных социальных группах, участие в интернациональных проектах
Иституализация и диверсификация высшего образования	Комплементарность ИПП будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники, социальный характер и профессиональная направленность ИПП
Создание рынка образовательных ресурсов	Открытое распространение образовательного контента в сети Интернет, широкий банк компьютерно ориентированных средств обучения
Универсализация высшего образования и научно-педагогического обеспечения учебного процесса	Универсальность иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники
Индивидуализация и дифференциация обучения студентов	Возможность выбора лингвообразовательной траектории в КОС, обучение на основе анализа потребностей студента, определение входного уровня владения английским языком, широкий спектр разноуровневых заданий, мгновенная обратная связь, консультирование
Ориентация на опережение и непрерывность	Развитие и совершенствование банка образовательных ресурсов в соответствии с достижениями мировой цивилизации и научно-технического прогресса, непрерывность иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов, ориентация на самообразование, саморазвитие, обучение на протяжении всей жизни
Трансформация традиционных форм учебного процесса	Видеолекции, видеоконференции, вебинары, обучение в сетевых сообществах, массовых открытых он-лайн курсах, он-лайн дискуссии (устные и письменные, в реальном и отложенном времени), социализация в социальных группах, профессиональных сообществах, проектная деятельность, Webquests, интерактивные формы
Переход от фронтальных и групповых форм работы к индивидуально-групповым занятиям	Обучения, участие в конференциях он-лайн, автоматизация процедур контроля, создание собственных средств обучения на основе сервисов Web-2.0
Инновационная направленность содержания и образовательных технологий	

иностранным языком на уровне свободного общения. Удовлетворение данной тенденции требует организации подлинного иноязычного коммуникативного пространства в процессе иноязычной профессиональной подготовки, расширения содержания обучения за счет изучения различных стилей и сфер общения, социокультурной направленности учебного процесса, увеличения доли самостоятельной работы, организации поликультурного взаимодействия участников, подготовки студентов к эффективному устному и письменному иноязычному общению, как на бытовом, так и профессиональном уровнях.

Тенденция развития КОС – перманентное пребывание индивида в разнообразных средах (профессиональной, информационной, социальной, экономической, политической, образовательной) – определена философией информационного общества, где наивысшей ценностью является информация, а любая среда – информационной; взаимосвязью, взаимопроникновением и взаимообусловленностью данных

сред. Эта тенденция обусловила необходимость проектирования разнообразных учебных предметных сред, интегрирующихся, с одной стороны – в глобальное информационное пространство, с другой – в личное пространство индивида, обеспечивая тем самым проникновение процесса обучения и познания во все сферы жизнедеятельности человека.

Характерной чертой технократической культуры является широкое использование аппаратных и программных средств информационно-коммуникационных технологий для решения разнообразных бытовых и профессиональных задач, соответственно тенденция – опосредованная виртуальная коммуникация – является признаком современного мира, в котором общение человека происходит посредством электронной почты, телефонной и видеосвязи, в чатах и форумах, социальных сетях и сообществах. В этой связи можно утверждать о появлении нового вида речевой деятельности – виртуальной речи, представляющей собой синтез устной и письменной. Вирту-

альная речь характеризуется возможностью личного общения в реальном времени с множеством партнеров одновременно, с мгновенной или отложенной реакцией; избирательностью коммуникации, редуцированием и упрощением языковых средств. Следовательно, вдобавок к коммуникативному иноязычному барьеру у пользователей КОС присутствуют определенные трудности письменного и устного общения, опосредованного компьютером и телекоммуникационными каналами связи.

Таким образом, в процессе иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в компьютерно ориентированной среде предусмотрены специальные мероприятия, направленные на изучение особенностей Интернет-дискурса, правил электронной переписки, языковых и речевых правил компьютерных текстов, особых способов оформления иноязычных видео- и аудиосообщений.

С целью обеспечения дальнейшей жизнедеятельности и совершенствования компьютерно ориентированной среды считаем необходимым конкретизировать выявленные тенденции в стратегии и тактике развития КОС. Так, к приоритетным стратегическим векторам развития среды относим:

- приумножение сильных (достоинств) и устранение слабых (недостатков) сторон КОС;
- реализацию открывшихся возможностей и компенсацию выявленных угроз;
- оптимизацию влияния среды на обучение и развитие социально значимых качеств личности студента и преподавателя;
- нивелирование негативных воздействий и влияний среды;
- повышение уровня информационно-личностной безопасности участников среды;
- трансформацию и наращивание ресурсов и условий среды в соответствии с изменяющимися образовательными потребностями личности, общества, государства.

Обозначенные стратегические векторы развития КОС должны реализовываться в следующих тактических шагах:

- организация специальной, совместной со специалистами-психологами работы по снижению степени выраженности манипулятивного отношения участников в компьютерно ориентированной среде;
- выработка личностных и групповых навыков пользователей безопасного поведения в КОС, развитие умений противостояния негативным информационным воздействиям и влияниям путем психологических и коммуникативных тренингов, специальных семинаров;
- расширение широты охвата компьютерно ориентированной среды за счет привлечения будущих учителей иностранных языков к участию в КОС, как на уровне обучающихся студентов, так и сопроектировщиков среды;
- заинтересованность общества в подготовке студентов-филологов к преподаванию иностранного языка для специальных целей и делового общения;

– увеличение доли проектных заданий, участниками которых могут выступить родители и школьники более младшего возраста;

– повышение транслируемости и тиражирования отдельных компонентов компьютерно ориентированной среды путем предоставления ссылок на различных сайтах, в блогах, Интернет-изданиях;

– развитие сотрудничества с представителями отечественной IT-индустрии, профессиональными ассоциациями, центрами занятости населения;

– грантовая поддержка образовательных инициатив по информатизации и продвижению новых методик иноязычной профессиональной подготовки студентов технических высших учебных заведений;

– привлечение структур IT-бизнеса в качестве ресурсной поддержки информатизации образования целиком и ИПП в частности;

– организация и проведение комплексных исследований:

1) частно-методических по изучению возможностей среды для формирования отдельных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции студентов;

2) психолого-педагогических по снижению негативных рисков информатизации образования;

3) технических по проектированию новых образовательных сервисов и платформ;

– расширение сферы использования компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки для специалистов других областей, а также изучения отличных от английского языков (немецкий, испанский, итальянский);

– создание долгосрочных программ развития кадрового потенциала: учителя и преподаватели – повышение квалификации в области использования ИКТ, работающие специалисты в области информатики и вычислительной техники – изучение иностранного языка; студенты – эффективная иноязычная профессиональная подготовка, регулярные стажировки на реальных рабочих местах (региональных и зарубежных);

– развитие международных связей ВУЗа через организацию постоянно действующей системы студенческих и преподавательских обменов, сетевых программ, участие в международных проектах.

### Выводы.

Таким образом, проведенный анализ позволил установить стратегические векторы и тактические шаги, продвижение по которым имеет потенциал обеспечить желаемый рост эффективности компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов, а также четко охарактеризовать детерминанты и тенденции развития КОС, еще раз подчеркнуть актуальность и своевременность изучаемого вопроса для системы высшего профессионального образования.

Литература

1. Горбунова, Н. В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заве-

дения / Н. В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта, 2015. – Вып. 46. – Ч. 1. – С. 223–229.

2. Громыко, Ю. В. Проектирование и программирование развития образования / Ю. В. Громыко. – М., 1996.

3. Давыдова, Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе ВУЗа: дис. ... д-ра пед. наук / Г. И. Давыдова. – М., 2009.

4. Ионова, Н. В. Развитие рефлексивной компетентности у студентов в процессе преподавания психолого-педагогических практикумов / Н. В. Ионова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 2 (63). – С. 117–120.

5. Петренко, А. М. Теория педагогической интеракции: дис. ... д-ра пед. наук / М. А. Петренко. – Ростов н/Д., 2010.

6. Сапожников, С. В. Вищапедагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність: монографія / С. В. Сапожников. – Дніпропетровськ, 2013.

7. Фоминых, Н. Ю. Модернизация иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов на основе мобильного обучения / Н. Ю. Фоминых // Гуманитарные науки. – 2014. – № 1 (27). – С. 69–76.

8. Fominykh, N. What We are Learning from Online Education? / N. Fominykh // English Online (EOL): Methodological newspaper for English instructors. – 2015. – № 5. – С. 10–20.

УДК 37.013.77

*В. А. Худик, Ю. А. Фесенко*

*Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина*

## ДИДАКТОГЕНИЯ КАК ОШИБКИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В представленной статье описываются возрастные стадии развития, которые обуславливают динамику успешной адаптации или дезадаптации личности подрастающего человека в процессе общения и деятельности. Рассматривается проблема риска формирования неврозов в аспекте возрастной периодизации. Раскрывается роль привычек в формировании поведенческих реакций. Дается оценка конфликтным ситуациям в условиях профессионально-педагогической среды. Обсуждается понятие дидактогении как результат ошибок со стороны участников образовательного процесса.

Дидактогения, возрастная периодизация, привычки, биологические и социально-психологические факторы, профилактика.

The article describes the stages of development that determine the dynamics of successful adaptation or disadaptation of the personality of the young man in the process of communication and activity. The authors consider the problem of formation of neuroses in the aspect of age periodization. The role of habits in formation of behavioral responses is revealed. Conflict situations are assessed in conditions of professional and pedagogical environment. The concept of didactogenia is discussed as a result of errors on the part of participants of the educational process.

Didactogenia, age periodization, habits, biological and socio-psychological factors, prevention.

### Введение.

В обыденной жизни поведение человека рассматривается как определенные нормативы, которые выработаны и приняты обществом для воспитания. Однако сами по себе эти нормы поведения в отрыве от среды, ее культурных особенностей не могут быть представлены как завершенная модель стиля поведения, к которому, например, необходимо стремиться в процессе воспитания.

В нашей работе мы постараемся показать влияние внутренних (биологических) и внешних (социально-психологических) факторов на формирование привычек поведения невротического генеза. При этом проблема риска формирования неврозов будет рассматриваться в аспекте возрастной периодизации. Нас интересует то, как возраст, или возрастные стадии развития, обуславливают динамику успешной адаптации или дезадаптации личности подрастающего человека в процессе общения и деятельности, насколько проблема учебной адаптации лежит в плоскости дидактогении, как невроза, обусловленного ошибками воспитания и обучения в детском возрасте.

Кроме того, насколько сам возраст может выступать критическим фактором в изменении установок и стиля поведения, при котором могут иметь место как позитивные, так и негативные привычки поведения, отражающие неврозоподобный регистр аффективно-личностного развития в детском, подростковом и юношеском возрасте.

### Основная часть.

Поведение конкретной личности обуславливается следующими факторами:

1. Возраст. Чем младше индивидуум, тем очевиднее отсутствие поведенческого опыта. Значимыми также являются аффекты, т. е. когда рассудочная деятельность менее всего контролирует поступки, действия, мотивы поведения.

2. Культурные условия развития. Это, прежде всего, социальная ситуация воспитания, при которой происходит прижизненное формирование интеллектуальных и личностных свойств. В процессе жизни личность как бы проистекает из социальных условий, она проецирует ее проблемы в сферы отношений и деятельности.

3. Критические ситуации развития. Это те ситуации, которые качественно видоизменяют сам ход развития личности. Принято считать, что они могут быть детерминированы влиянием как эндогенных (внутренних), так и экзогенных (внешних) причин. К критическим ситуациям развития относят: кризисы психического развития; эндокринологические и другие психосоматические кризисы, обусловленные половозрастной динамикой развития; конфликтные переживания, обуславливающие невротическое развитие личности и пр.

Таким образом, в динамике феноменологии становления поведенческих реакций четко прослеживается влияние как внутренних (биологических), так и внешних (социально-психологических) факторов.

Феноменология формирования личности в возрастном аспекте получила в психологической, педагогической, медицинской, юридической литературе самое разное толкование. Так, в частности, в отечественной психологии эта проблема рассматривается в соответствии с положениями, сформулированными Л. С. Выготским и П. П. Блонским, об историческом характере возрастных периодов, которые на том или ином этапе становления личности способствуют прижизненному формированию интеллектуальных и индивидуально-типологических свойств. При этом развитие человека рассматривается не как простое накопление знаний, навыков, способов поведения, а как культурно-исторический процесс, в котором особое место занимают постоянно изменяющиеся общие социальные условия. К последнему относится и смена возрастных этапов развития человека.

Видный отечественный психолог Л. С. Выготский [3] рассматривал этапы онтогенеза психического развития как определенную эпоху (ступень) развития, значение которой определяется ее местом в общем цикле развития и в которой общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение. При переходе от одного онтогенетического этапа развития к другому возникают новые образования, не существовавшие на предыдущем этапе, перестраивается и изменяется самый ход развития. Таким образом, в онтогенезе психического развития каждый возраст представляет собой качественно особый этап, характеризующийся множеством изменений, составляющих в совокупности своеобразие структуры личности подрастающего человека на данном этапе его развития (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, В. С. Мухина, Н. И. Непомнящая, Д. Б. Эльконин и др.).

Особенности формирования навыков поведения на том или ином возрастном этапе определяются совокупностью многих условий. К ним относят:

- 1) систему требований, которые предъявляются к ребенку на данном этапе его жизни;
- 2) определенные отношения, которые складываются между ребенком и окружающими его сверстниками и взрослыми;
- 3) тип знаний и деятельности, которыми он овладевает, способы усвоения знаний;
- 4) особенности различных сторон физического развития ребенка (например, созревание определен-

ных морфологических образований в раннем возрасте, особенность перестройки организма в подростковом и юношеском возрасте и т. п.).

Внешние и внутренние условия, определяющие особенности онтогенеза психического развития, действуют на развивающегося человека как непосредственно, так и опосредованно. Известно, что объективно одни и те же элементы среды влияют по-разному на каждого ребенка в зависимости от того, через какие ранее развивавшиеся психологические свойства они преломляются. Совокупность внешних и внутренних условий определяет специфику каждого этапа онтогенетического развития, а изменение отношения между ними обуславливает необходимость и особенности перехода от одного возрастного этапа к другому.

Кризисные состояния психики ребенка, т. е. состояния, при которых повышается риск к становлению отклоняющегося поведения, становятся более выраженным в тех случаях, когда в условиях воспитания не учитываются изменившиеся отношения, нарушается соответствие между сложившимися и характерными для предыдущего этапа способами взаимоотношений с окружающими и развивающимися в течение этого периода возможностями ребенка. Расширение возможностей деятельности ребенка, включение его в новую систему отношений со взрослыми будут благоприятно сказываться на уровне психического развития ребенка, создавать постоянно меняющиеся условия дальнейшего развития.

При изучении роли возрастных этапов в становлении личности в литературе по возрастной и педагогической психологии чаще используют периодизацию, основанную на педагогических критериях [8]. С одной стороны, это обусловлено устоявшейся традицией взрослых к восприятию периодов детства с учетом существующих программ обучения и воспитания в дошкольных и школьных заведениях; с другой, – педагогическая периодизация касается лишь этапов онтогенеза психического развития детского, подросткового и юношеского возраста.

В педагогической периодизации принято выделять следующие периоды: дошкольный (ранний, младший, средний, старший); школьный (младший – от 1 класса до 3–4 класса; средний – от 4–5 класса до 7–8 класса, старший от 8 класса до 11 класса).

В психологии развития выделяемые этапы онтогенеза психического развития в детском и подростковом возрасте представлены с позиций качественных психических новообразований того или иного возраста, как они согласуются с уровнем физического развития, с процессами обучения и воспитания, а также с состояниями кризисов развития, при которых возможны позитивные и негативные личностные образования (Л. И. Божович, В. В. Давыдов, И. С. Кон, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.). В зарубежной сравнительно-возрастной психологии этапы онтогенеза психического развития ребенка рассматриваются с учетом формирующихся физических и психических новообразований (К. Buhler, A. Gesell, J. Piaget, H. Vallon).

Так, в возрастной периодизации, предложенной швейцарским психологом J. Piaget [10] выделены:

- 1) сенсомоторный период (от 0 до 15 мес.);
- 2) период недеятельного интеллекта (2–8 лет);
- 3) период конкретного интеллекта (9–12 лет);
- 4) период логических операций (с 13 лет).

Более интегральный характер имеет периодизация развития детской психики, разработанная французским психологом H. Vallon (А. Валлон) [2], который выделяет: стадию моторной импульсивности (1-й год жизни); эмоциональную стадию (1-я половина 2-го года жизни); сенсомоторную стадию (2-я половина 2-го года жизни); стадию подражания и противопоставления (3–4 года); начальный школьный период (5–6 лет); период замены синкретизма мышления объективностью (7–14 лет). На основании данных экспериментально-психологических исследований, где используются различные методы, описываются особенности психического развития, новообразования в интеллектуальной и личностной сферах, характерные для того или иного возраста.

В самих периодах подросткового возраста выделяются фазы, позволяющие сравнивать соответствие и несоответствие физического развития подростка указанному периоду [6]. Опережение или ускорение физического созревания рассматривается как акселерация, что нередко в подростковом возрасте сопровождается различными социально-психологическими особенностями. Задержка же физического и сексуального развития рассматривается как инфантилизм, который может сопровождаться нервно-психическими расстройствами. По мнению ряда авторов [5], [6], физический инфантилизм, как правило, сочетается с психическим инфантилизмом, т. е. незрелостью для данного возраста поведения, интересов, недоразвитием чувства долга, ответственности при вполне удовлетворительно развитых интеллектуальных способностях.

Поведение человека представляет собой сложную систему его отношений с окружающими его людьми, где известную роль играют сложившиеся стереотипы личностного реагирования, сформировавшиеся под влиянием воспитания и обучения в коллективе, а также присущие личности индивидуально-типологические свойства, унаследованные генетически и формирующиеся прижизненно в структуре характера. Составной частью поведенческих реакций являются привычки, которые могут быть положительными или отрицательными. Происхождение тех или иных привычек в жизни человека всегда имеет свою историю. В онтогенезе психического развития поведение человека изменяется под влиянием социально-культурных условий его быта, микросоциального окружения, особенностей воспитания, собственных личностных позиций и установок.

*Генезис привычек в младенческом возрасте.* Первые поведенческие реакции человека связаны с инстинктивной деятельностью организма и направлены на собственное сохранение, отражают также особенности физической адаптации к среде. Уже в первые дни, недели и месяцы жизни ребенка формирующаяся условно-рефлекторная деятельность играет важ-

ную роль в дальнейшем развитии генезиса поведения. Так, например, мать кормит ребенка в установленное время. Это способствует выработке устойчивого рефлекса на пищу. Своевременно осуществляет санитарно-гигиенические требования по уходу за новорожденным, что также способствует формированию у него общего комфорта. В случаях, когда питание, сон, гигиенические требования не совсем упорядочены, в поведении ребенка все чаще начинают наблюдаться реакции негативно окрашенного характера: он становится раздражительным, плаксивым, крикливым, обнаруживает дискомфорт в соматическом и психическом состоянии. Эти условно-рефлекторные физиологические реакции не проходят бесследно, они фиксируются в коре головного мозга по типу «следовых запечатлений» [9] и воспроизводятся в дальнейшем при возникновении тех или иных условий. В памяти ребенка запечатлеваются и положительные эмоционально-двигательные реакции, обусловленные общением со взрослыми и сверстниками, собственной активностью, игровой деятельностью. Поэтому своевременная и правильная организация социально-бытовых условий жизни ребенка, его воспитания и обучения будет способствовать выработке у него здоровых привычек поведения, положительно влиять на формирование его высших психических функций и личности в целом.

*Генезис привычек в раннем детстве.* Привычки поведения детей первых лет жизни тесно связаны не только с социально-культурными условиями их воспитания, но и с формирующимися индивидуально-типологическими свойствами. Следует отметить, что многие привычные действия ребенок изначально воспроизводит по принципу повторяемости за взрослыми, как бы подражая им. Тем самым он накапливает опыт взаимодействия с окружающими его людьми, опыт манипулирования с различными предметами, игрушками, формируя и выражая свое определенное отношение к происходящему. Все это находит свое отражение в тех или иных характеристиках его личности. Чрезмерная подвижность, активность или медлительность, вязкость могут быть обусловлены свойствами темперамента, особенностями протекания основных нервных процессов. Индивидуальная реактивность ребенка проявляется, таким образом, с учетом конкретных средовых условий и конституционально-генетических факторов.

Особое место в формировании стиля поведения ребенка имеют переживаемые им возрастные кризисы психического развития. Так, в частности, кризис 3-х лет знаменуется качественным скачком в психическом развитии. К периоду 3-х лет завершается формирование предпосылок познавательной, потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой сфер личности. Именно с кризисом психического развития 3-х лет связывают качественный скачок от первого этапа (этапа развития предпосылок интеллекта и личности) ко второму, длящемуся на протяжении всей последующей жизни (этап развития интеллектуальных способностей и формирования личности). Ведь не случайно в психологии принято считать возрастом рождения личности возраст 3-х лет

[10], [11]. В этот период времени ребенок не только начинает выделять себя из окружающей действительности, говорить о себе не от имени третьего лица, а пытается активно противостоять, продемонстрировать свое «Я», проявляя известную активность и эгоцентризм личности. Подобные реакции нередко приходилось наблюдать родителям и воспитателям детских садов. Ребенок падает на пол, стучит ногами и руками, кричит, требуя разрешения продолжить игру в то время, когда нужно ложиться спать. Эти реакции тем более усиливаются, когда в доме присутствуют гости. Нередко родители для того, чтобы успокоить ребенка, разрешают ему делать все, что он захочет. Данные позиции во взаимоотношениях легко усваиваются ребенком и в дальнейшем используются как имеющийся опыт общения.

*Генезис привычек в дошкольном и начальном школьном возрасте.* Когда мы говорим о развитии и формировании личности в детском возрасте, то предполагаем воспитание необходимых свойств, отражающих структуру личности ребенка. Одним из таких свойств, представляющимся очень важным в формировании характера человека, является критичность [1]. Дети, в частности дошкольного возраста, не обладают достаточно развитой способностью оценивать свои поступки, т. е. у них еще не сложилась оценочная структура так называемых «хороших» и «плохих» поступков или действий. В то же время они вполне адекватно воспринимают различные поступки, совершаемые, например, взрослыми или сверстниками. Однако одни дети их усваивают как необходимость закрепления в собственном поведении, другие же, наоборот, проявляют отчуждение и не обращают внимание.

Привычки поведения у многих детей зачастую носят недостаточно осознанный характер, их запечатление и воспроизведение нередко осуществляется по типу условно-рефлекторной деятельности. Так, например, ребенок грызет ногти на пальцах рук, не фиксируя на этом свое внимание. Он выполняет эти действия как бы машинально. Однако анализ настоящей привычки у данного ребенка свидетельствует о том, что в анамнезе присутствует фобия (страх), когда он испытывал боль во время стрижки ногтей. Мать ребенка отмечает, что он отдергивал всякий раз руку, когда она пыталась отрезать ногти. В дальнейшем она обратила внимание на то, что у ребенка постоянно обкусанные пальцы. Можно привести и другие примеры, где та или иная привычка легко индуцируется в детской среде.

*Генезис привычек поведения в подростковом и юношеском возрасте.* Выше мы преднамеренно остановились на описании некоторых особенностей поведения детей младшего и среднего дошкольного возраста. Все дело в том, что именно в этом возрасте закладываются основы человеческого поведения, нравственно-этической сферы, создаются предпосылки для будущего формирования личности, ее характера. И для того, чтобы понять особенности поведения детей старшего возраста, подростков и юношей, нам необходимо будет постоянно возвращаться в мир их детства, т. е. пытаться проанализировать

жизненный путь, изначальные условия их воспитания и обучения в семье, детском саду, школе, других микросоциальных окружениях.

Далее потребуются составление и анализ моделей поведения с выделением, присущих подростку или юноше привычек, изучение условий, способствовавших возникновению и формированию негативных привычек и стереотипов поведения. Следует отметить, что на этих возрастных этапах уже приходится говорить о привычках, как о сложной системе поведения, реализуемой в общении и деятельности. При этом проявление привычных стереотипов поведения отражает динамику приобретенных характерологических свойств, структуру ценностей и личностных установок. А они, как показывает практика, изменяются в соответствии с социальными условиями жизни подростка, зависят от особенностей принятия им определенных норм поведения.

Термин «дидактогенная» в отечественной психиатрии и клинической психологии появился относительно недавно и обнимает различный спектр регистр-синдромов психогенного, невротического происхождения. Причем в этой ситуации обе стороны конфликта находятся в условиях формирующейся фрустрационной толерантности (устойчивости к конфликту), последствиями которой является пошатнувшееся здоровье, а порой даже более глубокие проблемы с возникновением и течением тяжелых соматических и хронических заболеваний.

Каждый в своей жизни, участвуя в педагогическом процессе либо как учащийся, либо как педагог, испытывал на себе иронию судьбы адекватно или неадекватно складывающихся отношений, конфликтных педагогических ситуаций, которые даже такие видные педагоги как Антон Семенович Макаренко, Василий Александрович Сухомлинский и другие не считали возможным рассматривать с точки зрения готовых «рецептов» их разрешения. Так, в частности, А. С. Макаренко, работая в среде «трудных» подростков и каждодневно сталкиваясь с конфликтными ситуациями писал: «Я во всю жизнь не прочитал столько педагогической литературы как зимой 1920 года... У меня главным результатом этого чтения была крепкая и почему-то вдруг основательная уверенность, что в моих руках никакой науки нет и никакой теории нет, что теорию нужно извлечь из всей суммы реальных явлений, происходящих на моих глазах. Я сначала даже не понял, а просто увидел, что мне не нужны ни книжные формулы, которые я все равно не мог привязать к делу, а немедленный анализ и немедленное действие» [7, с. 12–13].

Конфликтные ситуации в условиях профессионально-педагогической среды разного уровня, начиная с дошкольного образовательного учреждения и заканчивая высшей школой, есть ни что иное, как эгоцентрически направленная, личностно-психопатизированная, амбициозная установка субъектов, в нашем случае – это лиц, участвующих в образовательном процессе: и педагогов, и обучающихся. В свое время еще известный русский психиатр П. Б. Ганнушкин отмечал, что эгоцентрически на-

правленная сущность конфликта исходит от примитивных детских и подростковых поведенческих реакций, которые с возрастом конкретной личности свидетельствуют в пользу формирующейся нескритичности, эмоциональной неустойчивости, подавляющих рассудочную деятельность аффективными вспышками [4]. Следовательно, если абстрагироваться от аффективно-волевых установок личности конфликтующих сторон, то на аванс-сцену выступают истинные лейтмотивы поведения, смыслоценностные ориентации, маскирующие истинную психогенную природу конфликта в образовательной среде.

В этиологии (происхождение) и клинике (течение) дидактогении хотелось бы выделить следующих два варианта:

1. Дидактогении обучающихся как следствие нарушенных отношений педагогического такта со стороны педагога.

2. Дидактогении педагогов как следствие конфликтных ситуаций в профессионально-педагогической деятельности, т. е. нарушение отношений в кругу общения, как между самими педагогами, так и провоцирующих факторов со стороны обучающихся.

3. Как в первом, так и во втором варианте стимулами конфликта (фрустрационными агентами) выступают личностные предDispositionи (побуждения) одного из участников (конфликта) конфликтной ситуации, иерархически выстраивающиеся в условиях (педагогических) субъект-субъектных отношений, объектом которых выступают притязания, давление и прочие негативные эмоционально-мотивационные установки зачинщика конфликта. К сожалению, последний со своей стороны не готов признать за собой факт того, что он является источником и началом собственного агрессивного поведения с цепочкой изошренно принимаемых решений и поступков с точки зрения наказания субъекта, который подвергнут давлению, исправлению и другим дисциплинарным методам. В конечном итоге, потерпевшая сторона является (по мнению зачинщика конфликта) собственно его источником.

Все эти нюансы затрудняют понимание истинной природы конфликта другими лицами, пассивно или активно наблюдающими за тем, чем все это закончится. И нередко бывает так, что если одна из сторон оказывается вне условий учебной ситуации или в условиях лечебного учреждения, а еще хуже – в условиях судебного-следственного преследования, эти наблюдатели, кто с сожалением, а кто с радостью, пожинают для себя «плоды» конфликта.

Рассматривая проблему дидактогении, следует выделить еще одну составляющую – ее гендерный аспект. Поскольку в сфере профессиональной педагогической деятельности большую часть составляют лица женского пола, то конфликты, неврозы и связанные с ними последствия имеют далеко идущее продолжение не только для них самих, но и для их ближайшего семейного окружения. Женщины-педагоги наиболее уязвимы и склонны переживать

конфликтные отношения с потерей здоровья, снижением социальной активности, а иногда и с риском изменения профессиональных предпочтений.

#### Выводы.

При анализе этапов онтогенеза психического развития в детском, подростковом и юношеском возрасте прослеживаются объективно существующие предпосылки формирования индивидуальных свойств личности, которые в зависимости от конкретных социальных условий, т. е. «социальной ситуации развития», могут выступать как факторы предDispositionи к усвоению определенной культуры, поведения в том числе и в сфере нравственных отношений, поведения в целом.

Медицинский аспект дидактогении связан с обследованием, лечением и реабилитацией лиц, оказавшихся в условиях конфликтных переживаний, приведших к развитию на этой почве невроза. Однако предупреждение (профилактика) – не доведение человека до этого состояния, – одна из задач нормально функционирующего коллектива. Поэтому в образовательном процессе будет целесообразно как преподавателям, так и руководителям использовать такие методы предупреждения, как: педагогическое и управленческое прогнозирование, личностно-ориентированный подход, для некоторых студентов – индивидуальный образовательный маршрут. Не приглашать же для профилактики дидактогений на постоянную работу в образовательные учреждения психотерапевтов, психиатров, клинических психологов, которые помогли бы корректировать систему формирующихся межличностных отношений в педагогической среде. Если педагогический коллектив «здоров», то и система выстраиваемых отношений между участниками педагогического процесса носит «здоровый» характер.

#### Литература

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб., 2008.
2. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М., 1967.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М., 1983. – Т. 3.
4. Ганнушкин, П. Б. Клиника психопатий, их статика, динамика и систематика / П. Б. Ганнушкин. – М., 1933.
5. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста / В. В. Ковалев. – М., 1979.
6. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Л., 1983.
7. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Л., 1976. – С. 12–13.
8. Петровский, А. В. Психология и время / А. В. Петровский. – СПб., 2007.
9. Фрумкин, Я. П. Следовые влияния в психопатологии / Я. П. Фрумкин, С. М. Лившиц. – Киев, 1979.
10. Piaget, J. (Пиаже Ж.) Речь и мышление ребенка / J. Piaget. – СПб., 1997.
11. Zazzo, R. Les jumeaux, le couple et la personne / R. Zazzo. – 1960. – Vol. 1–2.

*Н. Н. Шаяхметова, З. Б. Ишембитова*  
*Салаватский колледж образования и профессиональных технологий*  
*Г. Г. Саитгалиева*  
*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются современные подходы в организации профессиональной ориентации, образования и социальной адаптации обучающихся с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации инклюзивного подхода в среднем профессиональном образовании.

Профессиональная ориентация, социальная адаптация, социальная успешность, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное образование, реабилитация, профессиональное самоопределение.

The article deals with modern approaches in the organization of professional orientation, education and social adaptation of students with disabilities in conditions of implementation of an inclusive approach to secondary vocational education.

Professional orientation, social adaptation, social success, student with disabilities, vocational education, rehabilitation, professional self-determination.

### **Введение.**

Одной из приоритетных целей социальной политики России является модернизация системы образования в направлении повышения его качества и доступности для всех категорий граждан. Возможный путь реализации этой задачи – образовательная инклюзия, которая может рассматриваться как средство социальной реабилитации людей с инвалидностью. Развитие инклюзивного образования обеспечивает равные права, доступность, возможность выбора подходящего образовательного маршрута для человека вне зависимости от его физических возможностей.

Традиционно российская система образования предполагала обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, создающих благоприятные условия для их развития и коррекции нарушений психофизического развития, но затрудняющих процесс последующей адаптации и социализации ребенка. В условиях модернизации российского образования разработка механизмов адаптивных стратегий для людей с ограниченными возможностями здоровья является закономерным этапом, связанным с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая профессиональное образование [8, с. 79].

### **Основная часть.**

В российских условиях начала XXI в. профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как совокупность следующих процессов:

– профессиональная ориентация, основанная на развитии профессиональных потребностей, способствующая осознанию профессионального выбора,

ценностей предпочитаемой профессиональной деятельности, профессионального самоопределения;

– вооружение знаниями и умениями, способствующими пониманию значимости и смысла профессиональной деятельности, овладение конкретной специальностью или профессией;

– развитие адаптационных механизмов, свидетельствующих о необходимости закрепления человека на рабочем месте [1], [2], [3], [11].

Таким образом, процесс профессионального образования обучающихся с инвалидностью является процессом профессиональной реабилитации в единстве профессиональной ориентации, профессионального обучения, социальной адаптации и трудоустройства.

Исследователи рассматривают профессиональную реабилитацию лиц с ограниченными возможностями здоровья как один из видов социальных практик [10], [12]. В. Д. Зайцев, Е. Р. Ярская-Смирнова, А. Е. Лысенко выделяют четыре этапа профессиональной реабилитации (см. таблицу) [7, с. 12].

1 этап – профессиональная ориентация – предполагает развитие профессиональных потребностей, способствующих осознанию профессионального выбора, ценностей предпочитаемой профессиональной деятельности, профессионального самоопределения. Он является пусковым в процессе профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Профориентационная работа – процесс сложный, противоречивый, в колледже он начинается задолго до выбора специальности и продолжается после окончания колледжа. Профориентация ведется с детьми дошкольного возраста через получение образовательных услуг в учебных фирмах, благотворительных акциях для детей-инвалидов и их родителей, представляющих городскую общественную организацию «Материнское сердце». Со школьниками инк-

люзивных образовательных организаций, специальных (коррекционных) общеобразовательных школ проводятся элективные и предпрофильные курсы по направлениям образовательных программ, реализуемых в колледже.

Таблица

Этапы профессиональной реабилитации

Этапы	Содержание	
Профессиональная ориентация	Профессиональное информирование	
	Профессиональное консультирование	
	Профессиональный подбор	
	Профессиональный отбор	
Профессиональное обучение и переобучение	По программам профессионального образования	По программам дополнительного профессионального образования
	– профессиональная подготовка, – среднее профессиональное образование, – высшее профессиональное образование	– повышение квалификации, – переподготовка, – дополнительное профессиональное образование
Рациональное трудоустройство	Поиск и подбор рабочего места	
	Создание специального рабочего места	
	Организация трудоустройства по специальным программам	
Социально-профессиональная адаптация	Содействие в формировании социальных навыков, позволяющих закрепиться на рабочем месте. Содействие в организации предпринимательской деятельности	

Специалисты Центра профориентации колледжа с абитуриентами из числа инвалидов и их родителями проводят консультации, психодиагностическую работу с применением компьютерного профтестирования. На основе полученных данных предоставляют рекомендации по выбору специальности и профессии колледжа. Профориентация завершается на этапе подготовки выпускников-инвалидов к обучению в высшем профессиональном учреждении.

Профориентационная работа включает взаимодействие колледжа с детскими садами, общественными организациями инвалидов, школами, реабилитационными центрами, высшими образовательными организациями, специалисты которых являются участниками конференций, семинаров и международных проектов колледжа.

При профконсультировании широко используются психодиагностические методики, с помощью которых выявляются профессиональные склонности и интересы лиц с ограниченными возможностями здоровья, характер их общей и трудовой мотивации, особенности обучаемости, общие и специальные способности, личностные характеристики. Профподбор заключается в предоставлении рекомендаций о

возможных направлениях деятельности, наиболее соответствующей психологическим и физиологическим особенностям специальности или профессии. При поступлении в колледж и в период обучения происходит профессиональный отбор.

Эффективно организованный этап профессиональной ориентации создает организационную основу формирования готовности обучающихся с инвалидностью к профессиональному самоопределению. В этой связи сущность профессионального самоопределения можно определить как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения [9, с. 58].

2 этап – профессиональное образование – вооружение знаниями и умениями, формирование профессиональных компетенций, овладение конкретной профессией/специальностью. Особенности колледжа является то, что профессиональное обучение осуществляется в условиях инклюзии, в интегрированных группах.

В результате приоритетного национального проекта «Образование», Государственной программы «Доступная среда» на 2011–2015 гг. созданы специальные условия для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья:

- улучшена материально-техническая база (проведены работы по обеспечению безбарьерной среды);
- содержание образования адаптировано к потребностям инвалидов (разработаны учебно-методические комплексы в электронном виде и на бумажных носителях, предоставлена возможность дистанционного обучения с применением электронных образовательных ресурсов с помощью тьютора);
- организовано психолого-педагогическое сопровождение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- проведена переподготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзии.

Комплексный характер самого процесса профессиональной реабилитации предполагает выделение следующих групп методов:

- 1) педагогические, связанные непосредственно с учебно-воспитательным процессом и обеспечивающие академическую успеваемость и освоение выбранной профессии/специальности обучающимися с инвалидностью;
- 2) коррекционно-педагогические (специальные педагогические), предполагающие проведение групповой, подгрупповой или индивидуальной коррекционно-педагогической работы с обучающимися в соответствии с характером и степенью тяжести нарушений психофизического развития;
- 3) технические/эргономические, обеспечивающие комфортность среды жизнедеятельности и обучения;
- 4) психолого-педагогические, адаптирующие обучающихся с инвалидностью в учебном коллективе, корректирующие их личностные качества в про-

цессе занятий с психологом, социальных проектов, благотворительных акций;

5) социально-педагогические, помогающие оптимизировать связи лиц с ОВЗ в микро- и макросоциуме [10].

Механизмами реализации методов профессиональной реабилитации выступают различные средства и способы индивидуализации учебной работы обучающихся с инвалидностью, которые дополняются комплексом методов психолого-педагогического сопровождения.

3 этап – рациональное трудоустройство – предполагает поиск и подбор для выпускников с ограниченными возможностями здоровья подходящей работы как в обычных организациях, предприятиях, имеющих специальные рабочие места, так и на специализированных предприятиях. С выпускниками с ограниченными возможностями здоровья проводятся элективные курсы «Основы эффективного трудоустройства», «Основы предпринимательства», в ходе которых у них формируется ориентировочная основа действий при их вступлении в трудовую деятельность и организации собственного дела.

Центр содействия трудоустройству и занятости выпускников сотрудничает с Центрами занятости по поиску учреждений и индивидуальных предпринимателей по вопросам занятости инвалидов на вновь созданные специальные рабочие места. Имеются положительные примеры трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья: тренерами, учителями, воспитателями, системными администраторами, консультантами салонов сотовой связи, операторами ЭВМ, менеджерами, воспитателями в Центрах творческого развития. Но не все инвалиды могут безболезненно интегрироваться в трудовую деятельность, где работодатель требует от них такой же производительности труда как от здоровых работников. Пока, к сожалению, многие из них не понимают, что для лиц с ограниченными возможностями здоровья необходимы особые условия профессиональной адаптации, которая к тому же должна быть более длительной.

Специалисты колледжа активно изучают опыт создания учебно-трудовых мастерских Германии. Сейчас на базе колледжа создана учебно-трудовая мастерская по ткачеству. Ручное ткачество можно легко приспособить к конкретным потребностям инвалида. Труд дает возможность развивать навыки и умения, способствует формированию чувства удовлетворенности, развивает самооценку, дает возможность почувствовать себя членом общества и наладить контакт с людьми. Кроме трудовых навыков прививается терпение, развивается правильный импульс для координации глаз, рук и движения ног, высокая степень владения туловищем, внутренний контроль и управление.

Цель трудовой терапии – способствовать комплексному, целостному трудовому процессу, так как высокая степень инициативности и принятия решений создает условия для оптимального развития людей с инвалидностью.

4 этап – социально-профессиональная адаптация, т. е. развитие адаптационных механизмов, позволяющих человеку закрепиться на конкретном рабочем месте после овладения определенной специальностью или профессией. Этот этап играет важную роль в их закреплении на определенном производстве и рабочем месте. Чем быстрее выпускник с инвалидностью адаптируется к своей профессии/специальности, тем комфортнее и уверенней он будет чувствовать себя в конкретных производственных условиях и тем вероятнее, что такое рабочее место станет для него постоянным.

Готовность к успешной самореализации в профессии обучающихся с инвалидностью определяется формированием социальных компетенций, которые определяются следующими критериями: культура общения, социализированность, профессиональное самоопределение [4], [5], [6], [8], [9]. Показателями социальной успешности выпускника с инвалидностью являются взаимоотношения со студентами и преподавателями, управление своим эмоциональным состоянием, культура речи, самостоятельность и ответственность в решениях и поступках, социальная активность, соблюдение общественных правил поведения и внутреннего распорядка, трудолюбие, профессиональные намерения.

### Выводы.

Таким образом, профессиональная реабилитация представляет собой преемственность и последовательность этапов: профессиональная ориентация – профессиональная подготовка – рациональное трудоустройство – социально-профессиональная адаптация. С другой стороны, она демонстрирует связи и механизмы взаимодействия, которые существуют между образовательными учреждениями, осуществляющими общее и профессиональное образование лиц с инвалидностью, работодателями, т. е. производственными предприятиями и организациями, которые позволяют адаптировать людей с ограниченными возможностями здоровья к жизни, интегрировать и социализировать их в обществе.

### Литература

1. Денисова, О. А. Миссия вуза в формировании детерминантов региональной готовности к инклюзивному образованию / О. А. Денисова, О. Л. Леханова // Вестник Дальневосточного федерального университета: психологические и педагогические науки. Вып. 6: Комплексное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: проблемы и перспективы: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Владивосток, 28–29 апреля 2015 г.) / под ред. И. В. Носко. – Владивосток, 2015. – С. 32–36.
2. Денисова, О. А. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – №1. – Т. 4. – С. 109–112.
3. Денисова, О. А. Современные тенденции высшего профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. А. Денисова,

О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова // Методология и стратегии развития современного образования: Материалы международного науч. конф., Минск, 11 декабря 2014 г. / отв. ред. Л. А. Худенко. – Мн., 2015. – С. 140–144.

4. *Ишембитова, З. Б.* Формирование социальной успешности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе непрерывного инклюзивного образования / З. Б. Ишембитова, Л. М. Кашапова, Н. Н. Шаяхметова // Вестник Уфимской государственной академии экономики и сервиса. Наука. Образование. Экономика. – 2013. – №1(3). – С. 109–118.

5. *Лебедева, С. С.* Развитие системы образования инвалидов // Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Т. 4. Кн. 3: Развитие систем образования социально незащищенных групп взрослого населения / под ред. Н. А. Тоскиной. – СПб., 2000. – С. 50–96.

6. *Старобина, Е. М.* Профессиональное образование инвалидов / Е. М. Старобина. – М., – 2003.

7. *Степанова, О. А.* Комплексная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях среднего профессионального образования / О. А. Степанова // Инновации в профессиональной школе. – 2012. – №8.

8. *Степанова, О. А.* Развитие теории и практики инклюзивного образования в России / О. А. Степанова // Теория и практика инклюзивного образования в России: проблемы и перспективы: Сборник научных статей I Межд. науч.-практ. конф. – Уфа, 2012. – С. 78–86.

9. *Ходусов, А. Н.* Профессиональная ориентация учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства / А. Н. Ходусов // Педагогика. – 2015. – №3. – С. 53–61.

10. *Хорошко, Л. В.* Формирование социальных компетенций у воспитанников школ-интернатов / Л. В. Хорошко // Педагогика. – 2015. – №3. – С. 46–53.

11. *Юсупов, Р. Г.* Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы»: инклюзивный контекст / Р. Г. Юсупов, О. А. Степанова // Вестник Уфимской государственной академии экономики и сервиса. Наука. Образование. Экономика. – 2013. – №1(3). – С. 109–118.

12. *Юсупов, Р. Г.* Развитие системы комплексной реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья: программно-целевой подход Р. Г. Юсупов, О. А. Степанова // Вестник Уфимской государственной академии экономики и сервиса. Наука. Образование. Экономика. – 2013. – №2(4). – С. 77–81.

УДК 37-056.263

*Е. З. Яхнина*

*Московский педагогический государственный университет*

### МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ С ГЛУХИМИ ДЕТЬМИ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ НА ОСНОВЕ ФГОС НОО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье раскрываются научно-методические подходы к проектированию музыкально-ритмических занятий – одной из обязательных дисциплин коррекционно-развивающей области начального общего образования глухих обучающихся.

Федеральный государственный стандарт, начальное общее образование, глухие обучающиеся, музыкально-ритмические занятия.

The article reviews theoretical and methodical approaches to developing the content of musical and rhythmic lessons. These lessons are a compulsory part of correctional – developing work according to adapted educational programs of primary education of deaf.

Federal State Educational Standard, primary education, deaf schoolchildren, musical-rhythmic lessons.

#### **Введение.**

Важнейшее значение для развития системы образования глухих детей имеет утверждение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В соответствии с требованиями ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания АООП НОО, является коррекционно-развивающее направление, содержание которого определяется с учетом особых образовательных потребностей каждой категории детей, их индивидуальных особенностей.

В АООП НОО для глухих обучающихся (варианты 1.2, 1.3, 1.4) в состав предметной области «Коррекционно-развивающая работа» как обязательный

учебный предмет включена дисциплина «Музыкально-ритмические занятия».

В статье рассматриваются научно-методические подходы к проектированию музыкально-ритмических занятий с учетом требований ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Разработка основных задач реализации содержания данного коррекционного курса и его результатов базировалась на теоретическом и научно-методическом отечественном и зарубежном опыте музыкально-ритмической работы с детьми, имеющими нарушения слуха (автор статьи входил в группу разработчиков ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ).

Отметим, что в нашей стране музыкально-ритмические занятия были разработаны и внедрены в систему образования глухих детей в последней четверти XX века как один из обязательных специаль-

ных (коррекционных) предметов в системе образовательно-коррекционной работы, направленной на всесторонне развитие обучающихся, наиболее полноценную их социальную адаптацию и интеграцию в обществе<sup>1</sup>. Задачи, поставленные перед музыкально-ритмическими занятиями, включали эстетическое и нравственное воспитание глухих детей, их приобщение к различным видам музыкально-ритмической деятельности, в процессе которой осуществлялась коррекция и развитие двигательной, эмоционально-волевой и познавательной сфер детей, их слухового восприятия и произносительной стороны речи, обогащение общего и речевого развития, воспитание творческой личности. Были разработаны государственные программы музыкально – ритмических занятий, методические пособия для учителей и учебные пособия для студентов, получающих сурдопедагогическое образование [1], [2], [3]. Однако, данные программно-методические материалы раскрывали, прежде всего, технологии образовательно-коррекционной работы с глухими детьми, не имеющими других первичных нарушений развития, что ограничивало использование возможностей музыкально-ритмической работы для более полноценного развития обучающихся со сложной структурой нарушения.

### Основная часть.

Проектирование музыкально-ритмических занятий с учетом общих и особых образовательных потребностей глухих обучающихся предполагает, прежде всего, учет четырех вариантов АООП НОО:

1) на основе варианта 1.1. получают начальное образование глухие дети, которые к моменту поступления в школу достигли уровня развития (в том числе и речевого), близкого возрастной норме, имеют положительный опыт общения со слышащими сверстниками; данный вариант АООП НОО предполагает получение ими образования полностью соответствующего по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию слышащих сверстников, находясь в их среде и в те же сроки обучения (1–4 классы), при обязательной систематической целенаправленной психолого-педагогической поддержке коллектива учителей, родителей, детского коллектива и самого обучающегося;

2) на основе варианта 1.2 получают начальное образование глухие дети, которые к моменту поступления в школу не достигли уровня развития (в том числе и речевого), близкого возрастной норме и не имеют дополнительных ограничений здоровья, препятствующих получению НОО в условиях, учитывающих их общие и особые образовательные потребности; данный вариант АООП НОО предполагает

получение образования, сопоставимого по конечным достижениям с образованием слышащих сверстников в пролонгированные сроки: пять лет (1–5 классы) – для детей, получивших дошкольное образование; шесть лет (1 подготовительный, 1–6 классы) – для детей, не получивших дошкольное образование, способствующее освоению АООП НОО;

3) на основе варианта 1.3 глухие обучающиеся с легкой умственной отсталостью получают образование в пролонгированные сроки – шесть лет (1–6 классы), которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями глухих сверстников, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья;

4) на основе варианта 1.4 получают образование глухие обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) – умственной отсталостью в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которая может сочетаться с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы и быть различной степени тяжести, осложненной текущими соматическими заболеваниями и психическими расстройствами; данный вариант АООП НОО предполагает получение образования в пролонгированные сроки – шесть лет (1–6 классы), которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями глухих сверстников, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья.

Известно, что в АООП НОО для глухих обучающихся (вариант 1.1) также предусмотрена коррекционно-развивающая работа с учетом особых образовательных потребностей детей, направленная на обеспечение полноценного слухоречевого развития обучающихся, преодоление коммуникативных барьеров, психолого-педагогическую поддержку в освоении АООП НОО. При проектировании содержания коррекционно-развивающей работы в условиях инклюзивного образования представляется важным включение специального направления, связанного с развитием у глухих детей восприятия музыки, доступных видов музыкально-исполнительской деятельности (с учетом их возможностей и индивидуальных особенностей), при использовании, в том числе, уроков «Музыки» и системы дополнительного образования (при специальной подготовке к ним учителей и обучающихся), привлечения к этой работе родителей (по заданиям сурдопедагогов). По нашему мнению, часто недостаточный учет значимости музыкально-эстетического воспитания глухих детей в системе инклюзивного образования, формальное их присутствие на уроках «Музыки» совместно со слышащими сверстниками без соответствующей предварительной подготовки в часы коррекционной работы или в условиях семейного воспитания по рекомендациям сурдопедагога существенно ограничивает развитие обучающихся, приобщение к обще-

<sup>1</sup> Отметим, что музыка использовалась в образовании глухих детей в нашей стране и за рубежом с середины XIX века. Принципиально новые возможности применения музыкальных средств в образовательно-коррекционной работе с глухими детьми были реализованы в условиях интенсивного развития их слухового восприятия при использовании электроакустической аппаратуры [2].

ловеческим духовным ценностям, полноценное формирование личности, социальную адаптацию.

При разработке музыкально-ритмических занятий в рамках АООП НОО для глухих обучающихся (варианты 1.2, 1.3, 1.4) необходимо учитывать, прежде всего, важнейшие ценностные ориентиры данного специального (коррекционного) предмета (с учетом возможностей и индивидуальных особенностей детей):

- его направленность на личностное развитие обучающихся в условиях приобщения к музыкальному искусству как части духовной культуры общества, формирование более целостной картины мира, осуществление эстетического и нравственного воспитания, расширение кругозора, активизацию познавательных возможностей, реализацию творческого потенциала, желания и умений участвовать в художественной деятельности, в том числе, совместно со слышащими детьми, развитие навыков взаимодействия в коллективе сверстников;

- осуществление коррекции и развития двигательной сферы обучающихся – формирование правильных, координированных и ритмичных движений, хорошей осанки и др.;

- целенаправленное формирование слухового восприятия музыки в исполнении учителя и аудиозаписи (от базовых сенсорных способностей, включающих выработку условной двигательной реакции на музыкальное звучание, обучение различению, опознаванию и распознаванию на слух резко отличающихся по звучанию элементов музыки, до восприятия фрагментов из известных музыкальных произведений, определения характера музыки и доступных средств музыкальной выразительности, включая звуковысотные, темпоритмические, динамические и тембровые отношения);

- развитие слухозрительного и слухового восприятия устной речи, ее произносительной стороны;

- развитие эмоционально-волевой и познавательной сфер обучающихся;

- активизация речевого развития детей, совершенствование навыков речевого поведения, устной коммуникации в разных видах музыкально-ритмической деятельности.

Таким образом, специальный (коррекционный) предмет «Музыкально-ритмические занятия» направлен на всестороннее развитие глухих обучающихся, что важно для полноценного формирования личности, качественного овладения АООП НОО с учетом возможностей и особенностей каждого ребенка, его социальной адаптации и интеграции в обществе.

Важнейшее положение, на котором базируется реализация ценностных ориентиров музыкально-ритмических занятий в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, состоит в том, что образовательно-коррекционная работа базируется на постоянном взаимодействии музыки, движений и устной речи в различных сочетаниях: музыка и движения, музыка и речь, движения и речь, музыка, движения и речь.

Взаимодействие музыки и движений предполагает, что развивающиеся в процессе специального обу-

чения возможности восприятия музыки – ее характера и доступных средств музыкальной выразительности, создают определенный эмоциональный настрой, способствуют ритмической организации движений детей, что содействует формированию у обучающихся выразительных и ритмичных движений под музыку (с учетом особенностей и возможностей глухих детей). В свою очередь, движения оказывают положительное влияние на развитие восприятия музыки: двигательное моделирование музыкальных структур является одним из основных приемов развития у глухих детей слухового восприятия музыки.

На занятиях обучающиеся овладевают основными, гимнастическими и танцевальными движениями, несложными их композициями, у них (по возможности) развиваются умения музыкально-пластической импровизации.

Особое значение придается обучению элементарному музицированию с использованием доступных глухим детям простых музыкальных инструментов (бубны, барабаны, маракасы, румбы, треугольники, детские ксилофоны, металлофоны, трещотки и др.): они учатся исполнять в ансамбле, прежде всего, ритмической аккомпанемент к музыкальной пьесе или песне, при возможности играют мелодию на инструментах со звукорядом.

Взаимодействие движений и устной речи базируется на том, что специальная (коррекционная) работа по развитию правильных, координированных, выразительных и ритмичных движений, чувства равновесия, формированию правильной осанки, умений расслаблять и напрягать мышцы положительно влияет на овладение глухими детьми произносительной стороной речи, в том числе, при широком использовании фонетической ритмики. В свою очередь, словесное определение движений влияет на их качество и запоминание.

Взаимодействие музыки и устной речи реализуется, прежде всего, при обучении глухих детей декламации песен под музыку (мелодекламации), что предполагает овладение ее выразительным и эмоциональным исполнением под музыкальное сопровождение учителя при точной передаче в достаточно внятной речи (при реализации произносительных навыков) ритмической структуры мелодии, характера звуковедения (плавно, отрывисто), динамических и темповых изменений. Мелодекламация способствует развитию более естественного звучания голоса, формированию ритмико-интонационной структуры речи, закреплению навыков воспроизведения звуковой структуры речи.

На музыкально-ритмических занятиях реализуется триада: музыка, движения и устная речь. В процессе работы над произносительной стороной речи (с использованием фонетической ритмики) проводятся специальные речевые упражнения под музыку, способствующие, прежде всего, развитию у детей более естественного звучания голоса, его модуляции по силе и высоте, формированию ритмико-интонационной структуры речи. В занятия включаются также театрализованные и музыкально-драматические этюды, инсценирование фрагментов

музыкальных сказок. Сочетание музыки, движений и устной речи способствуют развитию у детей выразительной пластики, эмоциональной и достаточно внятной речи (при реализации произносительных возможностей), более выразительному и ритмичному исполнению музыкально-пластических композиций и песен из инсценировки.

Таким образом, на музыкально-ритмических занятиях в работе со всеми категориями глухих обучающихся (с учетом их особенностей и возможностей) проводится работа по обучению четырем видам деятельности детей, связанным с музыкой: восприятию музыки, музыкально-ритмическим движениям, игре на элементарных музыкальных инструментах в ансамбле, декламации песен под музыку.

Важное значение на музыкально-ритмических занятиях придается развитию у обучающихся слухозрительного и слухового восприятия речи, закреплению навыков внятного, выразительного, достаточно естественного ее воспроизведения при реализации произносительных возможностей (с использованием фонетической ритмики и музыки): ведется целенаправленная работа по развитию речевого дыхания, голоса, закреплению звукового состава речи, восприятия на слух и воспроизведения элементов ритмико-интонационной структуры речи, воспроизведения слов и фраз, коротких диалогов преимущественно разговорного характера (не менее 20 минут на каждом занятии). Обучение строится на основе преемственности с индивидуальными занятиями: на индивидуальных занятиях формируются первичные произносительные умения, а их закрепление целенаправленно осуществляется как на индивидуальных, так и на музыкально-ритмических занятиях, фронтальных занятиях по развитию слухового восприятия и технике речи, фонетических зарядках, а также в ходе всего образовательно-коррекционного процесса в условиях специально педагогически созданной слухоречевой среды.

Приобретенный опыт в музыкально-ритмической деятельности и навыки устной коммуникации обучающиеся применяют не только в учебной деятельности при освоении АООП НОО, но и при реализации различных проектов содержательного досуга, в том числе в художественной деятельности совместной со слышащими сверстниками, что важно для их личностного развития.

При организации занятий учитывается необходимость постоянного пользования обучающимися индивидуальными слуховыми аппаратами в условиях применения FM-системы или индукционной петли, или оборудования на инфракрасном излучении, а также наличия фортепиано, аудио- и видеотехники, элементарных музыкальных инструментов, портретов композиторов, оборудования для исполнения танцевальных и гимнастических упражнений и др.

Важно, чтобы музыкально-ритмические занятия проводил учитель, имеющий сурдопедагогическое образование и определенную подготовку, позволяющую исполнять необходимые музыкальные произведения, вести образовательно-коррекционную работу по формированию у детей различных видов музыкально-исполнительской деятельности.

Содержание и требования к планируемым результатам обучения на музыкально-ритмических занятиях определяются на основе индивидуально-дифференцированного подхода с учетом особенностей и возможностей обучающихся.

Проанализируем дифференцированные требования к результатам образовательно-коррекционной работы по развитию восприятия музыки у разных категорий глухих обучающихся.

У глухих детей, получающих начальное основное образование на основе АООП (вариант 1.2), в результате обучения развивается восприятие характера музыки (веселый, грустный, торжественный, спокойный и др.), жанра (марш, танец, песня), доступных средств музыкальной выразительности (звуковысотных, метроритмических, динамических и темповых отношений, тембров некоторых певческих голосов и музыкальных инструментов). Они овладевают умениями словесно характеризовать неоднократно прослушанную музыку, высказывать к ней собственное отношение. У обучающихся формируются элементарные представления о выразительности и изобразительности в музыке, музыкальных жанрах (марш, танец, песня), об инструментальной и вокальной музыке, ее исполнении (хор, солист, симфонический оркестр, оркестр народных инструментов, ансамбль, отдельные музыкальные инструменты, певческие голоса и др.). Они получают представления о связи музыки с другими искусствами, их взаимосвязи с жизнью, подбирают к прослушанной музыке близкие по настроению произведения изобразительного искусства и литературы, знакомятся с музыкальными театрами и концертными залами. На занятиях используется высокохудожественный музыкальный материал, соответствующий возрасту и интересам обучающихся, возможностям восприятия ими музыки в данный период обучения, принципам педагогической целесообразности и воспитывающего обучения. Обучающиеся знакомятся с произведениями классической и народной музыки, знают название прослушиваемых произведений, фамилии композиторов, названия музыкальных инструментов.

Результаты образовательно-коррекционной работы по обучению восприятию музыки глухих детей с легкими интеллектуальными нарушениями и тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), получающих образование на основе АООП НОО (варианты 1.3 и 1.4), существенно отличаются, что обусловлено особенностями их психофизического развития. На музыкально-ритмических занятиях у этих детей, прежде всего, развивается эмоциональное отношение к музыке, базовые сенсорные способности (формируется условная двигательная реакция на звучание музыки при восприятии ее на слух, умения различать, опознавать и распознавать на слух доступные средства музыкальной выразительности – элементарные динамические, темповые, метроритмические и звуковысотные отношения в музыке). Возможности приобщения к музыкальному искусству зависят от общего и речевого развития обучающихся. Так, предусматривается знакомство глухих

детей с легкой умственной отсталостью с музыкальными жанрами (марш, танец, песня), формирование элементарных представлений о выразительности и изобразительности в музыке, о ее связи с жизнью, об исполнителях, музыкальных инструментах и др.

В процессе обучения восприятию музыки применяется специально разработанная методика, включающая обучение восприятию музыки как самостоятельному виду деятельности и как составной части других видов деятельности – музыкально-ритмических движений, игры на элементарных инструментах, декламации песен под музыку. Формирование восприятия музыки у глухих школьников осуществляется на основе сохранных анализаторов и развивающегося слухового восприятия (т. е. на полисенсорной основе) с обязательным введением упражнений, проводимых только на слух (при постоянном использовании обучающимися индивидуальными слуховыми аппаратами). Дети сначала учатся различать контрастные звучания, затем более близкие; условия ограниченного выбора (первоначально из двух – трех музыкальных фрагментов) постепенно расширяются; обязательным является определенная последовательность в работе, которая предполагает обучение различению музыкального материала в условиях ограниченного выбора, затем опознаванию знакомых музыкальных фрагментов, и в конце работы по теме – распознаванию нового, впервые воспринимаемого, музыкального материала [1], [3].

Рассмотрим дифференцированные требования к результатам работы по обучению музыкально-ритмическим движениям разных категорий глухих обучающихся. Подчеркнем, что для всех глухих детей принципиально важное значение имеет коррекция и развитие двигательной сферы, формирование правильных, координированных движений, хорошей осанки.

Глухие дети, получающие образование на основе АООП НОО (вариант 1.2), могут достичь весьма высоких результатов в овладении музыкально-ритмическими движениями: у них развиваются умения эмоционального, выразительного, правильного и ритмичного исполнения под музыку основных, гимнастических и танцевальных движений, построений и перестроений, композиций народных, современных и балетных танцев. Важное значение придается формированию музыкально-пластической импровизации.

У глухих детей, обучающихся на основе АООП НОО (вариант 1.3), формируется эмоциональное, правильное и (по возможности) ритмичное выполнение под музыку основных движений, элементарных гимнастических и танцевальных упражнений, построений и перестроений, они овладевают исполнением под музыку несложных танцевальных композиций, элементарной импровизацией движений под музыку.

Возможности глухих детей, обучающихся на основе АООП НОО (вариант 1.4) существенно ограничены, но они могут научиться эмоционально откликаться на музыку, получать удовольствие при выполнении под музыку основных движений (ходьба,

бег и др.), простых гимнастических и танцевальных упражнений, простейших танцевальных композиций, составленных с учетом их индивидуальных особенностей. На музыкально-ритмических занятиях, особенно с детьми, получающими образование на основе АООП НОО (варианты 1.3 и 1.4) широко используются музыкально-двигательные игры, в доступной и интересной для обучающихся форме способствующие закреплению сформированных умений восприятия музыки (ее характера, доступных средств выразительности), выполнения музыкально-ритмических движений.

В образовательно-кооррекционной работе на музыкально-ритмических занятиях со всеми глухими детьми (с учетом их возможностей и особенностей) реализуются требования к элементарному музицированию в ансамбле при использовании простых и доступных им музыкальных инструментов.

В системе музыкально-ритмической работы с глухими детьми используется декламация песен под музыку. При этом детям, получающим образование на основе АООП НОО (вариант 2), оказывается доступна эмоциональная, выразительная декламация песен под музыку в ансамбле под аккомпанемент и управление учителя при передаче в достаточно внятной речи (при реализации произносительных возможностей) темпоритмической структуры мелодии, характера звуковедения, динамических оттенков. Дети разучивают песни, которые поют слышащие сверстники, реализуются требования к отбору художественного репертуара. Глухие дети с легкой умственной отсталостью и дети с ТМНР разучивают простые детские песенки, доступные им по содержанию. При этом они учатся мелодекламации в ансамбле под аккомпанемент и управление учителя, побуждаются к эмоциональному исполнению, реализации произносительных возможностей, точному воспроизведению в речи простого ритмического рисунка мелодии.

#### Выводы.

Музыкально-ритмические занятия имеют важное значение для полноценного развития глухих детей, формирования личности, их социальной адаптации и интеграции в обществе. Достижение задач, поставленных в ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, обеспечивается, в том числе, реализацией индивидуально-дифференцированного подхода к обучающимся.

#### Литература

1. Яхнина, Е. З. Музыкально-ритмические занятия с глухими учащимися младших классов: Пособие для учителя / Е. З. Яхнина. – М., 1997.
2. Яхнина, Е. З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: Пособие для студентов дефектологических факультетов / под ред. проф. Б. П. Пузанова / Е. З. Яхнина. – М., 2003.
3. Яхнина, Е. З. Музыкально-ритмические занятия / Е. З. Яхнина // Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида. – М., 2003.

## Владимиру Васильевичу Мухину 70 лет!



18 июля исполнилось 70 лет известному ученому в области прикладной математики – доктору физико-математических наук, профессору Владимиру Васильевичу Мухину.

Владимир Васильевич родился 18 июля 1945 года в г. Вологде. В 1963 г. поступил на механико-математический факультет Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, который с отличием окончил в 1968 по специальности «Математика». Затем там же обучался в аспирантуре и по совместительству занимался преподавательской деятельностью.

С 1971 по 1999 гг. В. В. Мухин работал в Гомельском государственном университете им. Ф. Скорины, где прошел путь от старшего преподавателя до профессора. Из них 11 лет возглавлял кафедры «Теории функций и функционального анализа», «Математического анализа». Некоторое время работал профессором в Белорусском государственном технологическом университете.

Кандидатскую диссертацию на тему «Инвариантное интегрирование в полугруппах» защитил в 1979 г. в Совете по математике № 1 при Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова. За-

щита докторской диссертации на тему «Меры на топологических полугруппах» состоялась в 1998 г. в Совете при Белорусском государственном университете.

В 1999 г. Владимир Васильевич вернулся в родную Вологду, где работал заведующим кафедрой «Информационных систем и технологий» в Вологодском государственном техническом университете. С 2002 г. Владимир Васильевич Мухин сотрудник Череповецкого государственного университета, где в разное время он возглавлял кафедры «Алгебры и геометрии», «Прикладной математики». В последние три года – профессор кафедры математического и программного обеспечения ЭВМ.

Профессор В. В. Мухин опубликовал более 200 научных работ. Сфера научных интересов – область гармонического анализа на топологических полугруппах и их обобщениях, в которой получены основополагающие результаты. Статьи Владимира Васильевича Мухина представлены в ведущих математических журналах России, Белоруссии, Украины, США, Польши. Основные результаты, опубликованные на русском языке, переведены на английский язык и переизданы в США. Профессор В. В. Мухин – автор двух монографий. Трое его учеников защитили диссертации на соискание ученой степени кандидата физико-математических наук.

С 1971 по 1987 гг. в рамках хозяйственной деятельности профессор В. В. Мухин участвовал в прикладных научных исследованиях в области радиофизики. За время работы в Череповецком государственном университете им также были получены прикладные результаты, связанные с металлургией и теплоэнергетикой.

Владимир Васильевич Мухин – член диссертационного совета по защите кандидатских и докторских диссертаций Д 212.297.02, действительный член Международной академии наук экологической безопасности и жизнедеятельности. За заслуги в области образования награжден нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации».

Женат, имеет троих сыновей.

*Главный редактор журнала «Вестник ЧГУ»,  
доктор технических наук, профессор  
Н. И. Шестаков*

### Сведения об авторах

АНДРЕЕВ Александр Николаевич / ANDREEV Alexander Nikolaevich	Кандидат технических наук, доцент кафедры управляющих и вычислительных систем, Вологодский государственный университет (ВолГУ) / Candidate of Science (Technology), associate professor, department of the Control and calculation systems, Vologda state university. E-mail: aanccs@mail.ru
АНДРЕЕВА Валерия Геннадьевна / ANDREEVA Valeriya Gennadyevna	Кандидат филологических наук, докторант кафедры литературы Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова / Candidate of Science (Philology), doctoral candidate of the department of Literature, Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. E-mail: lanfra87@mail.ru
АНТРОПОВА Любовь Васильевна / ANTROPOVA Lubov Vasilievna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики и управления бизнес-школы (института), Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Pedagogy), professor, department of Economy and Management, Business-school, Cherepovets state university.
БЕЛОВА Анна Викторовна / BELOVA Anna Victorovna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Pedagogy), department of Russian Philology and Applied Communications, Cherepovets state university. E-mail: abelova@inbox.ru
БОЛЬШАКОВ Олег Сергеевич / BOLSHAKOV Oleg Sergeevich	Аспирант кафедры математического и программного обеспечения электронных вычислительных средств, Рыбинский государственный авиационный технический университет им. П. А. Соловьева / Postgraduate student, department of mathematical software of electronic computing means, Rybinsk state Aviation technical university named after P. A. Solovyov. E-mail: bolsh.os@gmail.com
ВАТУТИН Эдуард Игоревич / VATUTIN Eduard Igorevich	Кандидат технических наук, доцент кафедры вычислительной техники, Юго-Западный государственный университет / Candidate of Science (Technology), associate professor, department of Computer Sciences, Southwest state university. E-mail: evatutin@rambler.ru
ВЛАСОВА Надежда Анатольевна / VLASOVA Nadezhda Anatolievna	Аспирант кафедры психологии и педагогики, Вологодский государственный университет / Postgraduate student, department of Psychology and Pedagogy, Vologda state university. E-mail: maknadezhda@mail.ru
ВОЛКОВ Валерий Николаевич / VOLKOV Valeriy Nikolaevich	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и экономики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, докторант кафедры педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена / Candidate of Science (Pedagogy), associate professor, department of Management and Economy, Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education; doctoral candidate, department of Pedagogy, Russian States Pedagogical University named after A. I. Herzen. E-mail: vvn2000@hotmail.com
ГЛАДЦИНОВА Мария Николаевна / GLADTSINOVA Maria Nikolaevna	Аспирант кафедры русского языка, журналистики и теории коммуникации, Вологодский государственный университет / Postgraduate student, department of the Russian language, journalism and theory of communication, Vologda state university.
ГОЛОВЧИЦ Людмила Адамовна / GOLOVCHITS Lyudmila Adamovna	Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной дефектологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ) / Doctor of Science (Pedagogy), professor, head of the department of special education of preschool children, Moscow pedagogical state university. E-mail: golovchits@inbox.ru
ДОЛИННЫЙ Юрий Алексеевич / DOLINNIY Yury Alekseevich	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, Донбасской государственной машиностроительной академии, (г. Краматорск, Украина) / Candidate of Science (Pedagogy), associate professor, department of Physical education and sport, Donbass state engineering Academy, Kramatorsk, Ukraine. E-mail: dya69@mail.ru

ДОРОФЕЮК Наталья Венеровна / DOROFUYUK Natalya Venerovna	Доцент кафедры дизайна архитектурной среды, Череповецкий государственный университет / Associate professor, department of Design of architectural environment, Cherepovets state university. E-mail: dorofenv@mail.ru
ЕЛИСЕЕВА Марина Борисовна / ELISEEVA Marina Borisovna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры языкового и литературного образования ребенка, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена / Candidate of Science (Philology), associate professor, department of Language and literary education of a child, Russian state pedagogic university named after A. I. Herzen. E-mail: melyseeva@yandex.ru
ЗАХАРОВА Татьяна Васильевна / ZAKHAROVA Tatyana Vasilyevna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Pedagogy), associate professor, department of Defectology education, Cherepovets state university. E-mail: tvzaharova.63@mail.ru
ИВАНОВА Наталия Витальевна / IVANOVA Natalia Vitalievna	Доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Pedagogy), professor, director of the institute of Pedagogy and Psychology, Cherepovets state university. E-mail: natasha3561@mail.ru
ИШЕМБИТОВА Зулфия Биктимеровна / ISHEMBITOVA Zulfiya Biktimerovna	Кандидат педагогических наук, директор, Салаватский колледж образования и профессиональных технологий / Candidate of Science (Pedagogy), director, Salavat College of education and professional technology. E-mail: salpedkol@mail.ru
КАЛУГИН Константин Сергеевич / KALUGIN Konstantin Sergeevich	Аспирант кафедры вычислительной техники, Юго-Западный государственный университет / Postgraduate student, department of Computing science, Southwest state university. E-mail: kalugin_konstantin89@mail.ru
КАРПУШКИНА Елена Александровна / KARPUSHKINA Elena Alexandrovna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного, начального и дефектологического образования, Пензенский государственный университет / Candidate of Science (Pedagogy), associate professor, department of Pedagogy and Psychology of Pre-School, Junior School and Special Education, Penza state university. E-mail: karpuschkina@bk.ru
КОЛЕСНИЧЕНКО Дмитрий Александрович / KOLESNICHENKO Dmitry Alexandrovich	Старший преподаватель кафедры управляющих и вычислительных систем, Вологодский государственный университет (ВоГУ) / Senior lecturer, department of Control and calculation systems, Vologda state university. E-mail: dimakolesnichenko@gmail.com
КОЛЕСНИЧЕНКО Наталья Михайловна / KOLESNICHENKO Natalia Mikhailovna	Ассистент кафедры управляющих и вычислительных систем, Вологодский государственный университет (ВоГУ) / Assistant of the department of Control and calculation systems, Vologda state university. E-mail: tuska35@gmail.com
КОМАРОВСКАЯ Елена Владимировна / KOMAROVSKAYA Elena Vladimirovna	Кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и психофизиологии, Северный арктический федеральный университет им. М. В. Ломоносова / Candidate of Science (Biology), head of Psychology and Psychophysiology department, Institute of Humanities, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov.
КОПЫЛОВ Иван Владимирович / KOPYLOV Ivan Vladimirovich	Аспирант кафедры математического и программного обеспечения ЭВМ, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student, department of Mathematical Software of Computing Machines, Cherepovets state university. E-mail: ivv.kopylov@gmail.com
КОРОЛЕВ Тимур Викторович / KOROLEV Timur Victorovich	Старший преподаватель кафедры управляющих и вычислительных систем, Вологодский государственный университет (ВоГУ) / Senior lecturer, department of Control and calculation systems, Vologda state university. E-mail: t333@mal.ru

КОСОЛАПОВ Егор Геннадьевич / KOSOLAPOV Egor Gennadievich	Аспирант кафедры информационных технологий, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева / Postgraduate student, department of information technologies, Chuvash state pedagogical university named after I. Y. Yakovlev.
КРАСНОПЕЕВА Екатерина Сергеевна / KRASNOPEEVA Ekaterina Sergeevna	Аспирант кафедры романских языков и межкультурной коммуникации, Челябинский государственный университет / Postgraduate student, department of Romance Languages and Intercultural Communication, Chelyabinsk state university. E-mail: ye.kr121csu@gmail.com.
ЛАВИНА Татьяна Ароновна / LAVINA Tatyana Aronovna	Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информационных технологий, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева (г. Чебоксары) / Doctor of Science (Pedagogy), professor, head of the department of information technologies, Chuvash state pedagogical university named after I. Y. Yakovlev, Cheboksary.
ЛАВРОВА Светлана Юрьевна / LAVROVA Svetlana Yurievna	Доктор филологических наук, профессор кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Philology), professor, department of the Russian philology and applied communications, Cherepovets state university. E-mail: llavrov20@gmail.com
ЛОГИНОВА Екатерина Тофиковна / LOGINOVA Ekaterina Tophikovna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, декан факультета дефектологии и социальной работы, Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина / Doctor of Science (Pedagogy), professor, department of Correctional Pedagogy and Psychology, dean of the faculty of Defectology and social work, Leningrad state university named after A. S. Pushkin. E-mail: etloginova@list.ru
МАЛЫГИН Леонид Леонидович / MALYGIN Leonid Leonidovich	Доктор технических наук, президент ООО «Малленом Системс» / Doctor of Engineering Science, Limited Liability Company "Mallenom Systems", President. E-mail: malygin@mallenom.ru
МАРТЫНОВ Илья Александрович / MARTYNOV Ilya Alexandrovich	Аспирант кафедры вычислительной техники, Юго-Западный государственный университет / Postgraduate student, department of Computer Sciences, Southwest State University.
МОИСЕЕВА Алена Андреевна / MOISEEVA Alyona Andreevna	Магистрант кафедры дефектологического образования, Череповецкий государственный университет / Undergraduate, department of Defectology Education, Cherepovets state university.
МОРОЗ Владимир Петрович / MOROZ Vladimir Petrovich	Аспирант кафедры педагогики, Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко / Postgraduate student of the department of Pedagogy, Lugansk National university named after Taras Shevchenko. E-mail: moroz74@ukr.net
НАЗАРОВ Алексей Иванович / NAZAROV Aleksey Ivanovich	Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой общей физики, Петрозаводский государственный университет / Doctor of Science (Pedagogy), head of the General Physics department, Petrozavodsk state university. E-mail: anazarov@petsu.ru
НЕСГОВОРОВ Евгений Валерьянович / NESGOVOROV Evgeniy Valerianovich	Кандидат технических наук, доцент кафедры электроснабжения, Вологодский государственный университет (ВоГУ) / Candidate of (Technology) Science, associate professor, department of Power supply, Vologda state university. E-mail: e.nesg@mail.ru
ПАНИЩЕВ Владимир Славиевич / PANISCHEV Vladimir Slavievich	Кандидат наук, старший научный сотрудник, Центр информационных технологий в проектировании РАН / Candidate of Science (Technology), senior researcher, Designing Information Technology Center RAS. E-mail: gskunk@yandex.ru
ПЕТРОВ Александр Викторович / PETROV Alexander Victorovich	Генеральный директор, Общество с ограниченной ответственностью «Научно-производственное предприятие Системы автоматизации технологических и энергетических комплексов плюс» / General Manager, NPP SATEK ltd. E-mail: gmidro@gmail.com

ПОНОМАРЕВА Татьяна Александровна / PONOMAREVA Tatyana Alexandrovna	Доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы и журналистики XX–XXI вв., Московский педагогический государственный университет / Doctor of Science (Philology), professor of the department of Russian literature and journalism of the XX–XXI <sup>st</sup> , Moscow state pedagogical university. E-mail: taponomareva@mail.ru
РОЗОВА Ирина Николаевна / ROZOVA Irina Nikolaevna	Аспирант кафедры психологии и педагогики, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student, department of Psychology and Pedagogy, Cherepovets state university. E-mail: rozovain@gmail.com
САДИКОВА Марина Викторовна / SADIKOVA Marina Victorovna	Учитель-дефектолог, Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 15 / Special education teacher, State-Financed General Education Institution «Special General Education School №15», Arkhangelsk Region.
САЙТГАЛИЕВА Гузель Газимовна / SAITGALIEVA Guzel Gazimovna	Кандидат социологических наук, доцент кафедры охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы / Candidate of Science (Sociology), associate professor, department of occupational health and safety life, Bashkir state pedagogical university named after M. Akmulla. E-mail: ggg2910@mail.ru
СИВКОВ Кирилл Александрович / SIVKOV Kirill Alexandrovich	Аспирант кафедры русской литературы, Вологодский государственный университет / Postgraduate student, department of Russian literature, Vologda state university.
СИМОНОВА Татьяна Николаевна / SIMONOVA Tatiana Nikolaevna	Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, Астраханский государственный университет / Doctor of Science (Pedagogy), professor, head of correctional Pedagogy department, Astrakhan state university E-mail: tsimonova52@mail.ru.
СТАНЯКИНА Маргарита Владимировна / STANYAKINA Margarita Vladimirovna	Кандидат биологических наук, Северный арктический федеральный университет им. М. В. Ломоносова / Candidate of Science (Biology), associate professor of Psychology and Psychophysiology department, Institute of Humanities, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonossov. E-mail: aprile@list.ru
ТИТОВ Виталий Семенович / TIKOV Vitaly Semenovich	Доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой вычислительной техники, Юго-Западный государственный университет / Doctor of Science (Technology), head of the department of Computer Science, Southwest state university.
ТИХАНОВИЧ Анжелла Николаевна / TIKHANOVICH Anzhella Nikolaevna	Кандидат филологических наук, доцент, Череповецкий военный инженерный институт радиоэлектроники / Candidate of Science (Philology), associate professor, Cherepovets military engineering institute of radio electronics. E-mail: Angel-35@mail.ru
ТИХОНОВ Иван Артурович / TIKHONOV Ivan Arturovich	Кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный технический университет / Candidate of Science (Philology), associate professor, department of General studies, St. Petersburg state technical University. E-mail: newworld13@yandex.ru
ТИХОНОВА Ирина Владиславовна / TIKHONOVA Irina Vladislavovna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры социологии, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Philology), associate professor, department of Sociology, Cherepovets state university. E-mail: irinatihonova5@gmail.com
ТРУХАЧЕВА Валентина Александровна / TRUKHACHEVA Valentina Alexandrovna	Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики, Петрозаводский государственный университет / Candidate of Science (Physics-Mathematics), associate professor of General Physics department, Petrozavodsk state university. E-mail: borvi@karelia.ru

ФЕСЕНКО Юрий Анатольевич / FESENKO Yury Anatolievich	Доктор медицинских наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина / Doctor of Science (Medicine), professor of the department of correctional Pedagogy and special Psychology, Leningrad state university named after A. S. Pushkin. E-mail: yaf1960@mail.ru
ФОМИНЫХ Наталия Юрьевна / FOMINYKH Nataliya Yurievna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской и германской филологии, Севастопольский государственный университет / Candidate of Science (Pedagogy), associate professor, department of Romance and German Philology, Sevastopol state university. E-mail: shvidko72@rambler.ru
ХУДИК Владимир Александрович / KHUDIK Vladimir Alexandrovich	Доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина / Doctor of Science (Psychology), professor of the department of correctional Pedagogy and special Psychology, Leningrad state university named after A. S. Pushkin.
ЦАРЕВ Владимир Александрович / TSAREV Vladimir Aleksandrovich	Кандидат технических наук, генеральный директор ООО «Малленом Системс» / PhD (Technology), Limited Liability Company "Mallenom Systems", General Director. E-mail: tsarev@mallenom.ru
ЧЕРНЫШ Игорь Юрьевич / CHERNYSH Igor Yurievich	Соискатель, Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия / Applicant for a candidate degree, Siberian Automobile and Highway Academy (SibADI). E-mail: ichernysh79@mail.ru
ШАРОВ Владимир Григорьевич / SHAROV Vladimir Grigorievich	Кандидат физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой математического и программного обеспечения электронных вычислительных средств, Рыбинский государственный авиационный технический университет им. П. А. Соловьева / Candidate of Science (Physics-Mathematics), professor, head of the department of mathematical software of electronic computing means, Rybinsk state Aviation technical university named after P. A. Solovyov. E-mail: sharov@rsatu.ru
ШАЯХМЕТОВА Наиля Наильевна / SHAYAKHMETOVA Naila Nailievna	Преподаватель педагогики, Салаватский колледж образования и профессиональных технологий, магистрант, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы / Teacher of Pedagogy, Salavat College of education and professional technology, undergraduate, Bashkir state pedagogical university named after M. Akmulla. E-mail: nailnail11@mail.ru
ШТЫКОВА Надежда Викторовна / SHTYKOVA Nadezhda Victorovna	Кандидат филологических наук, доцент, Череповецкий военный инженерный институт радиоэлектроники / Candidate of Science (Philology), associate professor, Cherepovets military engineering institute of radio electronics. E-mail: Nadyshka-2204@Rambler.ru
ЯКОВЛЕВА Елена Викторовна / YAKOVLEVA Elena Viktorovna	Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального образования общей и социальной педагогики, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Pedagogy), professor, head of the department of General and social Pedagogy, Cherepovets state university. E-mail: pimno@chsu.ru
ЯКУБЕЙКО Сергей Вячеславович / YAKUBEYKO Sergey Vyacheslavovich	Аспирант кафедры русской литературы, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена / Postgraduate student of the department of Russian literature, Russian state pedagogical university named after A. I. Herzen. E-mail: fromGreenSky7@gmail.com
ЯХНИНА Елена Захаровна / YAKHNINA Elena Zakharovna	Кандидат педагогических наук, профессор кафедры сурдопедагогики и инклюзивного образования, Московский педагогический государственный университет / Candidate of Science (Pedagogy), professor, department of surdopedagogy of inclusive education, Institute of childhood, Moscow state pedagogical university. E-mail: yaez@mail.ru

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### Условия и порядок приема рукописей

1. Редакция принимает к публикации материалы на русском и английском языках по темам, соответствующим основным научным направлениям журнала. При этом статьи, опубликованные на русском языке, сопровождаются аннотациями на английском языке, а статьи, опубликованные на английском языке – аннотациями на русском языке. Научные статьи принимаются при условии положительных результатов независимой экспертизы и включаются в очередной номер журнала.

2. В журнале публикуются статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны, теоретической и практической значимости. В статье должны быть изложены основные научные результаты исследования. Материалы статьи должны быть оригинальными, ранее нигде не публиковавшимися. Авторами могут быть ученые-исследователи, докторанты, аспиранты, соискатели.

3. Статьи публикуются в порядке очередности (по мере их поступления и прохождения процедуры рецензирования). Преподаватели, сотрудники, аспиранты и докторанты ЧГУ, исполнители государственных контрактов в рамках федеральных целевых программ, грантов и конкурсов имеют право приоритета при комплектовании номера. Статьи ведущих приглашенных ученых, размещаются в ближайшем номере журнала.

4. Авторы предоставляют в редакцию журнала на электронный адрес [vestnik-chsu@yandex.ru](mailto:vestnik-chsu@yandex.ru) один файл формата Microsoft Word, содержащий статью и сведения об авторе. Имя файлу присваивается следующим образом: **Фамилия И.О. научное направление статьи** (при наличии 2-х и более авторов, указывается фамилия только первого автора). Файлы, инфицированные вирусами, не обрабатываются и не принимаются к опубликованию.

5. Поступившие в редакцию материалы регистрируются и в течение 3-х дней автору (авторам) по электронной почте высылаются подтверждение о получении статьи.

6. Статьи, не соответствующие условиям публикации и требованиям к оформлению, не рассматриваются.

7. Если рецензия содержит рекомендации по исправлению и доработке статьи, то она направляется автору с предложением учесть рекомендации при подготовке нового варианта статьи. Датой поступления статьи в данном случае считается день получения редакцией окончательного варианта статьи.

8. **Аспирантам к статье** необходимо приложить сканированную копию рецензии научного руководителя, заверенную подписью руководителя и печатью организации, и справку, подтверждающую обучение в аспирантуре.

9. Корректур авторам не высылаются, присланные материалы не возвращаются.

10. Гонорар за публикацию статьи не выплачивается.

#### Адрес редакции:

162600 г. Череповец, Луначарского пр., д. 5.

Ответственный секретарь: Н. А. Тихомирова (8202) 51-72-40

E-mail: [vestnik-chsu@yandex.ru](mailto:vestnik-chsu@yandex.ru)

#### Требования к публикуемым статьям и их оформлению

Форматирование основного текста	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Формат страницы – А 4 (книжный).</li><li>2. Поля – все по 20 мм.</li><li>3. Абзацный отступ – 0,5 см.</li><li>4. Шрифт – Times New Roman, обычный; размер кегля (символов) – 12 пт. Весь текст должен быть набран обычным шрифтом без стилей.</li><li>5. Номер страницы располагается внизу справа.</li></ol>
Объем статьи	5–8 страниц
Требования к составу публикуемой статьи	<p>Статья должна включать в себя следующие последовательно расположенные элементы:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Наименование раздела журнала, в который должна быть помещена статья.</li><li>2. Индекс универсальной десятичной классификации (УДК) – слева, обычным шрифтом. Индекс УДК должен соответствовать заявленной теме.</li><li>3. Инициалы, фамилия (фамилии) автора (авторов) – справа полужирным курсивом на русском языке, ниже курсивом на русском языке – место работы (полностью).</li><li>4. <b>ДЛЯ АСПИРАНТОВ!</b> В правом верхнем углу ниже фамилии автора курсивом пишется: Научный руководитель: ученая степень, ученое звание, И.О. Фамилия.</li><li>5. Название статьи – по центру полужирным шрифтом прописными буквами на русском языке.</li><li>6. Инициалы, фамилия (фамилии) автора (авторов), должность, место работы – справа курсивом на английском языке.</li><li>7. Название статьи – по центру полужирным шрифтом прописными буквами на английском языке.</li><li>8. Аннотация (объемом от 400 до 600 печатных знаков) обычным шрифтом на русском языке.</li></ol>

	<p>Аннотация должна быть развернутой, структурированной, следовать логике и хронологии изложения материала в статье, кратко повторять структуру статьи и максимально полно раскрывать содержание статьи.</p> <p>9. Ключевые слова (5–10 слов) обычным шрифтом на русском языке.</p> <p>10. Аннотация обычным шрифтом на английском языке. Не допускается использование автоматической системы перевода. Желательно, чтобы аннотация на английском языке не дублировала полностью текст аннотации на русском языке. Объем аннотации на английском языке может быть больше.</p> <p>11. Ключевые слова обычным шрифтом на английском языке.</p> <p>12. Если статья написана на английском языке, название статьи, аннотацию и ключевые слова следует перевести на русский язык.</p> <p>13. Текст статьи. В статье должны быть выделены следующие структурные элементы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- введение;</li> <li>- основной текст статьи;</li> <li>- выводы.</li> </ul> <p>Данная структура статьи рекомендуется для направлений: филологические науки, педагогические науки.</p> <p>14. Список литературы – по центру, обычным шрифтом.</p> <p>Элементы статьи отделяются друг от друга одной пустой строкой.</p>
Библиографический список	<p>1. Список цитируемой литературы в русском алфавите приводится в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1-2003.</p> <p>Источники в списке литературы располагаются в алфавитном порядке.</p> <p>Сначала указываются отечественные, затем – зарубежные авторы.</p> <p>2. Для связи списка литературы с текстом статьи используют ссылки. Ссылка в тексте статьи оформляется следующим образом: если идет указание на работу без прямого цитирования – [2], если идет отсылка к работе для сопоставления (обычно в работах историков) – [см.: 2], если представлена цитата (запись в кавычках), которая размещена в источнике на одной странице – [7, с. 22] или [5, л. 22 об.], если представлена цитата (запись в кавычках), которая размещена в источнике на двух страницах [5, с. 53–54]. Если цитата не прямая (цитируется по другому изданию) – [Цит. по: 8, с. 22].</p> <p>Образец оформления:</p> <p style="text-align: center;">Литература</p> <p>1. <i>Каваками, К.</i> Модернизация технологических процессов в черной металлургии Японии / К. Каваками // Черные металлы. – 1988. – №13. – С. 3–12.</p> <p>2. <i>Масловский, М. В.</i> Современная западная теоретическая социология / М. В. Масловский. – Н. Новгород, 2005. – URL: <a href="http://forsociologists.narod.ru/csth/lecture7.html">http://forsociologists.narod.ru/csth/lecture7.html</a></p> <p>3. <i>Платова, Е.</i> Феномен подросткового фанатизма – футбольные фанаты / Е. Платова // Научно-практическая деятельность молодых ученых и студентов в рамках программы модернизации образования: тезисы конференции. – М., 2003. – С. 39–53.</p> <p>4. <i>Пропп, В. Я.</i> Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – Л., 1986.</p> <p>6. <i>Салахетдинов, Э. Р.</i> Личностные характеристики футбольных фанатов в молодежной около-спортивной субкультуре: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Э. Р. Салахетдинов. – М., 2008.</p> <p>6. <i>Третьяков, А. В.</i> Расчет и исследование прокатных валков / А. В. Третьяков, Э. А. Гарбер, Г. Г. Давлетбаев. – М., 1976.</p> <p>7. <i>Чиршева, Г. Н.</i> Отношение череповецких дошкольников и их родителей к изучению иностранных языков (по материалам опроса) / Г. Н. Чиршева, Е. В. Скородумова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №4. – С. 116–120.</p> <p>8. <i>Чиршева, Г. Н.</i> Сопоставительный анализ метонимических переносов в языке художественной прозы и публицистики: дис. ... канд. филол. наук / Г. Н. Чиршева. – Л., 1986.</p> <p>9. <i>Weber, M.</i> The Rationalization of Education and Training / M. Weber // Gerth H., Mills C.W.R. From Max Weber: Essays in Sociology. – N.Y., 1946.</p> <p>10. <i>Cross, A. G.</i> An Anglo-Russian Medley / A. G. Cross // The Slavonic and East European Review. – 1992. – Vol. 70. – P. 708–721.</p>
Примечания и комментарии	Нумерация сносок постраничная.
Рисунки, схемы, диаграммы, фотографии	<p>1. Принимается не более трех иллюстраций, выполненных в графическом редакторе Visio 3.0 или Word. Все элементы одного рисунка должны быть сгруппированы.</p> <p>2. Иллюстрации должны быть вставлены в текст. Схемы и диаграммы выполняются с использованием штриховой заливки. При сканировании изображений количество точек на дюйм должно быть не менее 450 (450 dpi/дюйм). Изображения плохого качества не принимаются.</p> <p>3. В тексте статьи на иллюстрации даются ссылки, например: (рис. 2). На рисунках должно быть минимальное количество слов и обозначений.</p> <p>4. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений, размещенных под рисунком.</p>

Таблицы	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Таблицы (не более трех) должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 (2007) с расширением doc (docx), набраны 10 кеглем и быть пронумерованы по порядку.</li> <li>2. Каждая таблица должна иметь порядковый номер и заголовок.</li> <li>3. Максимальный объем таблицы не должен превышать страницу формата А4.</li> <li>4. Все графы в таблицах должны иметь заголовки. Сокращение слов допускается только в соответствии с требованиями ГОСТов 7.12-93, 7.11-78.</li> <li>5. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.</li> </ol>
Единицы физических величин	Размерность всех физических величин рекомендуется указывать в системе единиц СИ.
Формулы	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Набор формул осуществляется в тексте или при помощи редактора формул Microsoft Equation 3.0, MathType 6.0.</li> <li>2. Нумерация формул – сквозная, арабскими цифрами, справа в конце строки, в круглых скобках.</li> <li>3. Нумерация осуществляется вне редактора формул. Нумеруются те формулы, на которые есть ссылки в тексте.</li> <li>4. Номер выставляется посередине системы уравнений и выравнивается по правому краю границы текста.</li> <li>5. Кегль набора формул: основные символы – 10, подстрочные и надстрочные индексы первого порядка – 7, подстрочные и надстрочные индексы второго порядка – 6.</li> <li>6. Пронумерованные формулы, на которые должны быть ссылки в тексте, выносятся отдельной строкой и располагаются по центру текста.</li> </ol> $\begin{cases} \tau'_{xy}(\tau) = \tau'_{xz}(\tau) = \tau'_{yz}(\tau) = \sigma'_x(\tau) = 0, \\ \sigma'_y(\tau) = \sigma'_z(\tau) = \sigma'(\tau) = -\frac{\alpha_t E(\tau)}{1-\nu} [T(x, \tau) - T(x, 0)] \end{cases} \quad (11)$
Сведения об авторе (авторах)	<p>После статьи в таблице, состоящей из 2-х столбцов, предоставляются сведения об авторе (авторах), которые содержат следующие данные:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ФИО полностью.</li> <li>2. Ученая степень (при наличии).</li> <li>3. Ученое звание (при наличии).</li> <li>4. Место работы (полностью – организация, структурное подразделение, должность). Сокращения не допускаются.</li> <li>5. АСПИРАНТАМ: место работы (организация, структурное подразделение, должность) научного руководителя.</li> <li>6. Контактная информация для переписки по одному из авторов: полный почтовый адрес с указанием индекса; телефон; e-mail.</li> </ol> <p>Все сведения, кроме п. 4, приводятся на русском и английском языках.  <b>Связь с авторами осуществляется через указанную ими электронную почту.</b></p>

#### ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Филологические науки

УДК 800.8

*Г. Н. Чиршева*  
*Череповецкий государственный университет,*  
*Е. В. Скородумова*  
*Вологодский государственный университет*

#### **ОТНОШЕНИЕ ЧЕРЕПОВЕЦКИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ОПРОСА)**

*G. N. Chirsheva,*  
*Cherepovets state university*  
*E. V. Skorodumova,*  
*Vologda state university*

#### **ATTITUDES OF CHEREPOVETS PRE-SCHOOLERS AND THEIR PARENTS TOWARDS LEARNING FOREIGN LANGUAGES (SURVEY DATA)**

В статье дается краткий обзор проблематики в области отношения к языкам и их изучения; рассматриваются результаты данных, полученных в результате опроса дошкольников одного из детских садов Череповца и их родителей об их отношении к изучению иностранных языков; обобщаются их мнения по таким вопросам как возраст и способ усвоения нового языка, цели и мотивы изучения конкретных языков и др.

Отношение к изучению иностранных языков, опрос дошкольников, опрос родителей.

The paper outlines issues in the theory of language attitudes and language learning; it focuses on the results obtained with the help of surveys of Cherepovets preschool kindergarten children and their parents; the authors summarize their opinions about the age appropriate for the onset of L2 learning, methods of L2 learning, purpose and motivation in learning certain L2, etc.

Attitudes towards learning foreign languages, survey of preschoolers, survey of parents.

#### **Введение.**

Раннее изучение иностранных языков – явление довольно распространённое, но пока еще недостаточно изученное в нашем регионе, в частности, в городе Череповце. Зарубежные социолингвисты в последние десятилетия довольно активно изучают отношение индивидов к различным аспектам языковых и лингвокультурных проблем в обществе. Однако отношение дошкольников и их родителей к раннему изучению иностранных языков еще недостаточно отражено ни в отечественной, ни в зарубежной литературе. Даже само изучение иностранных языков в дошкольном возрасте не получило широкого распространения в нашем городе.

Цель работы состоит в том, чтобы выявить отношение череповецких детей дошкольного возраста и их родителей к изучению иностранных языков.

Основы для исследования отношения к языкам и их изучению были заложены в 70–80 гг. XX века. Основным методом получения материала были опросы, нацеленные на выяснение разнообразных проблем: отношение к языку, который постепенно забывается и выходит из употребления у индивида (language attrition), отношение к разным методам обучения языкам, проблемы беспокойства индивидов по поводу усвоения нового языка и т. д.

...

#### **Основная часть.**

Рецептивный билингвизм проявляется в том, что ребенок понимает речь на обоих языках, но разговаривает только на одном из них. Такие случаи считаются довольно частотными в билингвальных ситуациях – А. Де Хоувер рассматривает их как одну из распространенных моделей поведения ребенка-билингва [7, с. 2–4], наряду с той моделью речевого поведения, которую мы называем продуктивным билингвизмом.

...

#### **Выводы.**

Рассмотренные характеристики МФЭ с дифференциацией на продуктивные, репродуктивные и рецептивные единицы отражают развитие речевой деятельности билингвального ребенка на обоих языках и усиление доминантности русского языка: к трехлетнему возрасту разрыв между рецептивными, репродуктивными и продуктивными русскими лексемами сокращается намного динамичнее, чем между их эквивалентами из английского языка.

#### Литература

9. Мошникова, Д. А. Некоторые особенности речи детей на раннем этапе развития билингвизма / Д. А. Мошникова // Проблемы онтолингвистики – 2007: Материалы международной конференции. – СПб., 2007. – С. 142–143.
10. Тотьянина, Е. Л. МФЭ как признак дифференциации языков ребенком-билингвом / Е. Л. Тотьянина // Проблемы детской речи – 1999: Материалы Всероссийской конференции. – СПб., 1999. – С. 175–177.
11. Чиршева, Г. Н. Роль семантических эквивалентов в дифференциации лексических систем детей-билингвов / Г.Н. Чиршева // Проблемы детской речи – 97: Материалы всероссийской конференции. – СПб., 1997. – С. 72–74.
12. DeHouwer, A. Bilingual First Language Acquisition / A. DeHouwer. – Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2009.
13. ...

Сведения об авторе (на русском и английском языках)

ФАМИЛИЯ Имя Отчество / FAMILIA Imia Otchestvo	Кандидат (аспирант, соискатель, докторант) ... наук, доцент кафедры ... / Candidate of ..., ... моб. тел., дом. тел., e-mail.  Аббревиатуры и сокращения не допускаются
--	--

Полный почтовый адрес (для пересылки номера журнала).

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

- АНТРОПОВА Л. В., д-р пед. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
АНШЕЛЕС В. Р., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
АРОНИНА Л. И., проф. (Академический педагогический колледж Ораним, Израиль), научный сотрудник (Тринити-колледж, Ирландия)  
ВОЛОДИНА Н. В., д-р филол. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
ГАРБЕР Э. А., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки и техники РФ (Череповецкий государственный университет)  
ГРУДЕВА Е. В., д-р филол. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
ГРЫЗЛОВ В. С., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Череповецкий государственный университет)  
ГУДИНА Т. В., д-р пед. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
ДЕНИСОВА О. А., д-р пед. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
ДОМАНСКИЙ Ю. В., д-р филол. наук (Тверской государственный университет)  
ЕРШОВ Е. В., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
ИВАНОВА Н. В., д-р пед. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
ИЛЬИНА Е. Н., д-р филол. наук, проф. (Вологодский государственный университет)  
КАБАКОВ З. К., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
КАРПОВ С. В., д-р техн. наук, проф. (Северный (Арктический) федеральный университет)  
КОЖЕВНИКОВА И. А., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
КОРОВУШКИН В. П., д-р филол. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
КУЗЬМИНОВ А. Л., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
ЛАВРОВА С. Ю., д-р филол. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
ЛУКИН С. В., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
ЛУЦЕВИЧ Л. Ф., д-р филол. наук, проф. (Варшавский университет, Республика Польша)  
ЛЮБОВ В. К., д-р техн. наук, проф. (Северный (Арктический) федеральный университет)  
МЕРКЕР Э. Э., д-р техн. наук, проф. (Научно-исследовательский технологический университет «МИСиС»)  
МИЛОШЕВИЧ З., д-р соц. наук (Институт политических исследований, Белград)  
ОСИПОВ Ю. Р., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Вологодский государственный университет)  
САБУРОВ Э. Н., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки и техники РФ (Северный (Арктический) федеральный университет)  
СИНИЦЫН Н. Н., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
СЛАВОВ В. И., д-р техн. наук (Череповецкое высшее военное инженерное училище радиоэлектроники)  
СТЕНИН В. А., д-р техн. наук, проф. (Северный (Арктический) федеральный университет)  
ТЕЛИН Н. В., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
ШЕСТАКОВ Н. И., д-р техн. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ, гл. редактор (Череповецкий государственный университет)  
ЦАПЛИН А. И., д-р техн. наук, проф. (Пермский национальный исследовательский политехнический университет)  
ЦЕЙТЛИН С. Н., д-р филол. наук, проф. (Российский государственный педагогический университета им. А. И. Герцена)  
ЧЕРНОВ А. В., д-р филол. наук, проф., зам. гл. редактора по направлению филологические науки (Череповецкий государственный университет)  
ЧЕРНЯК М. А., д-р филол. наук, проф. (Российский государственный педагогический университета им. А. И. Герцена)  
ЧИРШЕВА Г. Н., д-р филол. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)  
ЮДИН Р. А., д-р техн. наук, проф., засл. изобретатель РФ (Череповецкий государственный университет)  
ЯКОВЛЕВА Е. В., д-р пед. наук, проф., зам. гл. редактора по направлению педагогические науки (Череповецкий государственный университет)

Лицензия А №165724 от 11 апреля 2006 г.

---

Подписано в печать 30.11.15. Зак. 738.  
Выход в свет: 01.12.2015 г.  
Тир. 300 (1 з-д – 39). Уч.-изд. л. 27. Усл. п. л. 22.  
Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Гарнитура Таймс.