



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.

**№ 5 (66) • 2015**

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Выход в свет: № 5 (66) • 2015 • АВГУСТ.** 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>Аваев А. А., Осипов Ю. Р.</i> Аналитические модели теплопереноса в резинотехнических системах в процессах термической вулканизации резиновых обкладок при малой концентрации вулканизирующего агента .....	5
<i>Аксенчик К. В., Шестаков Н. И.</i> Методика расчета режимов тепловлажностной обработки железобетонных изделий .....	9
<i>Ендияров С. В., Петрушенко С. Ю.</i> Повышение достоверности контроля состояния технологического процесса, оптимизируемого многомерным вектором измерений .....	13
<i>Кожевников А. В.</i> Оптимизация автонастройки модальных регуляторов электроприводов .....	17
<i>Лукин С. В., Синицын Н. Н., Сурикова А. Н.</i> Совершенствование тепловой работы установки по выпариванию влаги из нефтешлама .....	20
<i>Любов В. К., Кузьмин М. С., Буторин А. Ю., Минин В. А.</i> Экспериментальное исследование выбросов сажевых частиц котельными установками .....	25
<i>Осипов С.Ю., Осипов Ю.Р., Шлыков С.А.</i> Влияние послевулканизационного охлаждения и технологических режимов термообработки на качественные показатели эластомерных композиционных материалов .....	30

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Борис А. М.</i> Речевые стратегии самопрезентации немецких фирм на официальных сайтах .....	34
<i>Ветрова Т. А.</i> Литературные премии как феномен социо-культурной жизни России .....	37
<i>Воронина Т. Н.</i> Источники и составляющие образа дворянской усадьбы в творчестве И. В. Евдокимова (на материале рассказа «Метель») .....	40
<i>Гурленова Л. В., Старцева В. А.</i> Отражение творческой индивидуальности А. Вампилова в его «Записных книжках» .....	43
<i>Драчева Ю.Н., Зубова Н. Н.</i> Мультимедийный корпус диалектных текстов как основа изучения языковой личности жителя региона .....	47
<i>Драчева Ю. Н., Ильина Е. Н.</i> Текст партворка в контексте идей постмодернизма .....	50
<i>Касевич В. Б., Аврутина А. С., Глазанова Е. В.</i> О количественной оценке сравнительной трудности восприятия разновременных текстов (на материале турецкого и османского языка). Часть I .....	54
<i>Просвиркина И. И., Левина Е. Н.</i> Коммуникативные качества устной речи .....	59
<i>Реброва Н. Е.</i> Стилистический статус эвфемизмов в аспекте лексикографического описания .....	61
<i>Салихова Э. А.</i> Отображение религиозной составляющей картины мира в языковом сознании православных и мусульман Башкортостана .....	65
<i>Стрельцова Е. А.</i> Языковая личность мужчины в текстах В. Токаревой .....	72
<i>Чернов А. В., Савельева Е. А.</i> Медиатексты «Аль-Джазирь»: факторы консолидации или конфронтации? .....	76
<i>Чиршева Г. Н.</i> Bread сивой кобылы: билингвальный и трилингвальный юмор студентов и преподавателей .....	80
<i>Яцкевич Л. Г., Колесова И. Е.</i> Процессы морфемобразования в историческом корневом гнезде с этимологическим корневым *-Цей- .....	84

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Болдинова О. Г.</i> Социализации дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивном образовании .....	87
<i>Боровицкая А. Л.</i> Музыкальное воспитание как средство коррекции отклонений в эмоционально-коммуникативном развитии детей с диагнозом ASD .....	91
<i>Емельянова Я. Б.</i> К вопросу о важности формирования метаязыковой осведомленности в процессе иноязычной подготовки переводчиков .....	95
<i>Зауторова Э. В., Бабурин С. В.</i> Использование ситуаций морального выбора в воспитательном процессе исправительных учреждений .....	99
<i>Красильникова О. А.</i> Интеграция как способ формирования метапредметных компетенций слабослышащих и позднооглохших младших школьников в условиях внедрения ФГОС НОО .....	102
<i>Лавина Т. А.</i> О проблемах подготовки учителей в области информационных и коммуникационных технологий в условиях прикладного педагогического бакалавриата .....	108
<i>Малышев К. Б., Малышева О. А.</i> Диагностика обученности учащихся .....	111
<i>Овчинникова А. Ж., Шульженко А. К., Лазарева М. В.</i> Интегрированный подход к развитию эколого-эстетического мышления у школьников .....	114
<i>Райхман Е. И.</i> Научное сотрудничество преподавателей и магистрантов как основа реализации исследовательского обучения .....	118
<i>Скуратовская М. Л., Климова Т. В., Володина И. С.</i> Личностные детерминанты структуры отношения педагогов к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья .....	121
<i>Степанова О. А.</i> Динамические векторы изменений в общем и профессиональном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья .....	124
<i>Уткин А. В.</i> Социальная миссия учителя: взгляд из прошлого в будущее .....	128
<i>Фесенко Ю. А., Лохов М. И.</i> Леворукие дети и процесс обучения .....	135
Сведения об авторах .....	139
Информация для авторов .....	144

## CONTENTS

### TECHNOLOGY

<i>Avaev A. A., Osipov Y. R.</i> Analytic models of the heat transfer in the rubber-metal systems in processes of thermal vulcanization of rubber lining with little concentration of vulcanization agent.....	5
<i>Aksenchik K. V., Shestakov N. I.</i> Calculation method of heat and moist treatment of ferroconcrete items.....	9
<i>Endiyarov S. V., Petrushenko S. Y.</i> Reducing uncertainty of multidimensional measurements for complex industrial processes.....	13
<i>Kozhevnikov A. V.</i> Optimization of auto-tuning of modal regulators of electric drive.....	17
<i>Lukin S. V., Sinitsyn N. N., Surikova A. N.</i> Improving heat operation of the unit for evaporating moisture from oil slime.....	20
<i>Lubov V. K., Kuzmin M. S., Butorin A. J., Minin B. A.</i> Experimental studies of black carbon emissions by boiler installations.....	25
<i>Osipov S. Y., Osipov Y. R., Shlykov S. A.</i> Influence of after vulcanization cooling and technological modes of heat treatment on quality indicators of elastomeric composite materials.....	30

### PHILOLOGY

<i>Boris A. M.</i> Self-presentation speech strategies of German enterprises on official websites.....	34
<i>Vetrova T. A.</i> Literary awards as phenomenon of socio-cultural life of Russia.....	37
<i>Voronina T. N.</i> Origins and components of the noble estate in I.V. Evdokimov's oeuvre (based on the material of the story «The blizzard»).....	40
<i>Gurlenova L. V., Startseva V. A.</i> Reflection of A.Vampilov's creative individuality in his "Notebooks".....	43
<i>Dracheva Y. N., Zubova N. N.</i> Multimedia corpus of dialectal texts as the basis for studying language personality of the inhabitants of the region.....	47
<i>Dracheva Y. N., Ilyina E. N.</i> Text of a partwork in the context of postmodern philosophy.....	50
<i>Kasevich V. B., Avrutina A. S., Glazanova E. V.</i> On the quantification of the relative difficulty for perception of multi-temporal texts (on the material of Turkish and ottoman text). Part I.....	54
<i>Prosvirkina I. I., Levina E. N.</i> Communication qualities of oral speech.....	59
<i>Rebrova N. E.</i> Stylistic characteristics of euphemisms as a lexicographical problem.....	61
<i>Salikhova E. A.</i> Representation of the worldview religious component in the linguistic consciousness of orthodox Christians and Muslims in Bashkortostan.....	65
<i>Streltsova E. A.</i> Language personality of men in V.Tokareva's texts.....	72
<i>Chernov A. V., Saveljeva E. A.</i> Al-jazeera's mediatexts: factors of consolidation or confrontation?.....	76
<i>Chirsheva G. N.</i> Bread sivoy kobyly: bilingual and trilingual humour of students and faculty.....	80
<i>Yatskevich L. G., Kolesova I. E.</i> Development of morphemes in the historical root cluster with the etymological root *-Ūei-.....	84

### PEDAGOGY

<i>Boldinova O. G.</i> Socialization of preschool children with vision disorders in condition of inclusive education.....	87
<i>Borovitskaya A. L.</i> Musical education as means of dealing with abnormal social and emotional functioning among children with ASD.....	91
<i>Emelyanova Y. B.</i> To the question of the importance of developing metalinguistic awareness as part of foreign language training of translators.....	95
<i>Zautorova E. V., Baburin S. V.</i> Using the situations of moral choice in educational process of houses of corrections.....	99
<i>Krasilnikova O. A.</i> Integration as the way of universal references formation of the hard-of-hearing and late deaf junior school-children in the conditions of FSES introduction.....	102
<i>Lavina T. A.</i> Problems of teachers' training in the field of information and communication technologies in the conditions of the applied pedagogic bachelors.....	108
<i>Malyshev K. B., Malysheva O. A.</i> Diagnostics of a student's ability to learn.....	111
<i>Ovchinnikova A. Zh., Shulzhenko A. K., Lazareva M. V.</i> The integrated approach to the development of ecological and esthetic thinking of school children.....	114
<i>Raykhman E. I.</i> Teachers' and undergraduates' scientific cooperation as the basis of research education.....	118
<i>Skuratovskaya M. L., Klimova T. V., Volodina I. S.</i> Personal determinants of the structure of relationships of teachers to inclusive education of children with disabilities.....	121
<i>Stepanova O. A.</i> Dynamic vectors of changes in the education of persons with disabilities.....	124
<i>Utkin A. V.</i> Social mission of a teacher: a view from the past to the future.....	128
<i>Fesenko Y. A., Lokhov M. I.</i> Left-handed children's learning process.....	135
Information about the authors.....	139
For the authors' attention.....	144

УДК 662.289:678.063

*А. А. Аваев, Ю. Р. Осипов*  
*Вологодский государственный университет*

## АНАЛИТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ТЕПЛОПЕРЕНОСА В РЕЗИНОМЕТАЛЛИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ В ПРОЦЕССАХ ТЕРМИЧЕСКОЙ ВУЛКАНИЗАЦИИ РЕЗИНОВЫХ ОБКЛАДКОВ ПРИ МАЛОЙ КОНЦЕНТРАЦИИ ВУЛКАНИЗУЮЩЕГО АГЕНТА

Обоснована возможность использования аналитических моделей теплообмена в резинOMETаллических системах при термической вулканизации резин с низким содержанием вулканизирующего агента. Представлены аналитические решения линейного уравнения теплопроводности применительно к граничным условиям III и II рода. Приведены графики расчетных температурных полей для реальных материалов и режимов организации технологических процессов. Сравнение расчетных температурных полей с результатами экспериментов доказывает возможность применения предлагаемых моделей в инженерной практике.

Аналитическая модель, теплообмен, резинOMETаллическая система, вулканизация, линейное уравнение теплопроводности.

The possibility of analytic models of heat transfer in rubber-metal systems is well founded in case of thermal vulcanization of rubber with low content of vulcanization agent. Analytic solutions of linear heat conduction equation are represented with reference to boundary conditions of III<sup>d</sup> and II<sup>d</sup> types. Graphics of temperature fields for real materials and conditions of technologic processes are presented. Comparison of computed temperature fields with the experiment data proves the possibility of analytic models application in engineering practice.

Analytic model, heat transfer, rubber-metal system, vulcanization, linear heat conduction equation.

### **Введение.**

Процесс термической вулканизации обкладок гуммированных объектов представляет собой один из самых сложных тепловых процессов, протекающих при изменяющихся во времени тепловых потоках и теплообмене между теплоносителем и нагреваемым объектом. Скорость прогрева обкладок резинOMETаллических изделий ограничена их тепловыми свойствами, обусловленными составом, конфигурацией и размерами объекта.

При вулканизации в индукционный период происходит течение резиновых смесей и изменяется положение границ между слоями резинOMETаллического изделия; при нагреве покрытия с большим содержанием вулканизирующего агента выделяется теплота вследствие экзотермической реакции вулканизации; тепловые свойства отдельных слоев и элементов резинOMETаллического изделия могут быть различными и зависящими от температуры. В ходе вулканизации обкладок гуммированных объектов необходимо обеспечить такое распределение и изменение температур во времени, при которых для данного типа обкладки, применяемых материалов и рецептур эластомеров сочетание комплекса основных свойств готового покрытия резинOMETаллического изделия является наилучшим. Эти требования можно обеспе-

чить выбором рационального теплового режима вулканизации обкладок.

Выбор режима вулканизации обкладок основан на анализе температурных полей в резинOMETаллическом изделии и на объективной оценке результатов их воздействия на процесс вулканизации.

Моделирование внутреннего переноса тепла в системе резина – металл при термической вулканизации резины с относительно низким содержанием вулканизирующего агента в качестве одного из приближений можно свести к задаче нагрева бесконечной двухслойной пластины. Дело в том, что при низком содержании вулканизирующего агента можно пренебречь тепловыми эффектами реакций, происходящих в резине [2], и тем самым существенно упростить задачу математического моделирования.

### **Основная часть.**

В случае, когда внешний теплообмен осуществляется по закону Ньютона, что соответствует граничным условиям III рода, предлагается использовать систему линейных уравнений теплопроводности, каждое из которых описывает функцию  $t_j(x, \tau)$  температуры, зависящую от координаты  $x$  и времени  $\tau$ , при этом значение индекса  $j$  ( $j = 1; 2$ ) отно-

сится к левой и правой частям двухслойной пластины [3].

$$\frac{\partial t_1(x, \tau)}{\partial \tau} = a_1 \frac{\partial^2 t_1(x, \tau)}{\partial x^2}; \quad (1)$$

$$(-l_1 < x \leq 0)$$

$$\frac{\partial t_2(x, \tau)}{\partial \tau} = a_2 \frac{\partial^2 t_2(x, \tau)}{\partial x^2}, \quad (2)$$

$$(0 < x < l_2)$$

где  $a_j$  – коэффициент температуропроводности, м<sup>2</sup>/с.

Для решения системы уравнений (1)–(2) применены следующие краевые условия

$$t_1(x, 0) = t_2(x, 0) = t_0 = \text{const}; \quad (3)$$

$$t_1(0, \tau) = t_2(0, \tau); \quad (4)$$

$$\lambda_1 \frac{\partial t_1(0, \tau)}{\partial x} = \lambda_2 \frac{\partial t_2(0, \tau)}{\partial x}; \quad (5)$$

$$\lambda_1 \frac{\partial t_1(-l_1, \tau)}{\partial x} + \alpha_1 [t_{c1} - t_1(-l_1, \tau)] = 0; \quad (6)$$

$$-\lambda_2 \frac{\partial t_2(l_2, \tau)}{\partial x} + \alpha_2 [t_{c2} - t_2(l_2, \tau)], \quad (7)$$

где  $\lambda_j$  – коэффициент теплопроводности, Вт/(м<sup>2</sup>·°С);  $\alpha_j$  – коэффициент теплоотдачи от внешней среды с температурой  $t_{cj}$  к соответствующей поверхности двухслойной системы, Вт/(м<sup>2</sup>·°С).

Условие (3) является начальным, оно соответствует постоянству и равенству значений температуры в каждом слое пластины в начальный момент времени ( $\tau = 0$ ).

Условия (4), (5) являются граничными, они определяют равенство температур и тепловых потоков на границе между слоями ( $x = 0$ ).

Условия (6), (7) также относятся к числу граничных условий, они отвечают теплообмену по закону Ньютона на поверхностях  $x = -l_1$ ,  $x = l_2$ , но в общем случае с различными значениями коэффициентов теплоотдачи  $\alpha_1$ ,  $\alpha_2$  и температур внешних сред  $t_{c1}$ ,  $t_{c2}$ .

Решение системы уравнений (1)–(2) при краевых условиях (3)–(7) получено с помощью операционного исчисления и может быть представлено в следующем виде:

$$t_1(X, \tau) = t_0 + f_1(X) - 2 \cdot \sum_{m=1}^{\infty} \frac{F_1(\mu_m) \cdot \cos(\mu_m X) + F_2(\mu_m) \cdot \sin(\mu_m X)}{\mu_m \cdot [K_1 F_3(\mu_m) + F_4(\mu_m)]} \times$$

$$\times \exp(-\mu_m^2 Fo); \quad (8)$$

$$t_2(X, \tau) = t_0 + f_2(X) -$$

$$2 \cdot \sum_{m=1}^{\infty} \frac{F_1(\mu_m) \cdot \cos(K_2 \mu_m X) + K_1 F_2(\mu_m) \cdot \sin(K_2 \mu_m X)}{\mu_m \cdot [K_1 F_3(\mu_m) + F_4(\mu_m)]} \times \exp(-\mu_m^2 Fo), \quad (9)$$

при этом

$$f_1(X) = \frac{Bi_1 \cdot (t_{c1} - t_0) \frac{\lambda_1}{\lambda_2} \cdot (Bi_2 + 1) + Bi_2 \frac{l_1}{l_2} \cdot (t_{c2} - t_0) (Bi_1 + 1)}{Bi_1 \frac{\lambda_1}{\lambda_2} \cdot (Bi_1 + 1) + Bi_2 \frac{l_1}{l_2} \cdot (Bi_1 + 1)} + \frac{Bi_1 \frac{l_1}{l_2} Bi_2 \cdot (t_{c2} - t_{c1}) X}{Bi_1 \frac{\lambda_1}{\lambda_2} \cdot (Bi_1 + 1) + Bi_2 \frac{l_1}{l_2} \cdot (Bi_1 + 1)};$$

$$f_2(X) = \frac{Bi_1 \cdot (t_{c1} - t_0) \frac{\lambda_1}{\lambda_2} \cdot (Bi_2 + 1) + Bi_2 \frac{l_1}{l_2} \cdot (t_{c2} - t_0) (Bi_1 + 1)}{Bi_1 \frac{\lambda_1}{\lambda_2} \cdot (Bi_1 + 1) + Bi_2 \frac{l_1}{l_2} \cdot (Bi_1 + 1)} + \frac{Bi_1 \cdot \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot Bi_2 \cdot (t_{c2} - t_{c1}) X}{Bi_1 \frac{\lambda_1}{\lambda_2} \cdot (Bi_1 + 1) + Bi_2 \frac{l_1}{l_2} \cdot (Bi_1 + 1)};$$

$$F_1(\mu_m) = Bi_1 \cdot (t_{c1} - t_0) K_1 \times \left[ \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot \mu_m \cdot \cos(K_2 \mu_m) + Bi_2 \frac{l_1}{l_2} \cdot \sin(K_2 \mu_m) \right] + Bi_2 \frac{l_1}{l_2} \cdot (t_{c2} - t_0) (\mu_m \cdot \cos \mu_m + Bi_1 \cdot \sin \mu_m);$$

$$F_2(\mu_m) = Bi_2 \frac{l_1}{l_2} \cdot (t_{c2} - t_0) (Bi_1 \cdot \cos \mu_m - \mu_m \cdot \sin \mu_m) - Bi_1 \cdot (t_{c1} - t_0) \cdot \left[ Bi_2 \frac{l_1}{l_2} \cdot \cos(K_2 \mu_m) - \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot \mu_m \cdot \sin(K_2 \mu_m) \right];$$

$$F_3(\mu_m) = [(Bi_1 + 1) \cdot \sin \mu_m + \mu_m \cdot \cos \mu_m] \times$$

$$\times \left[ \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot \mu_m \cdot \cos(K_2 \mu_m) + \frac{l_1}{l_2} Bi_2 \cdot \sin(K_2 \mu_m) \right] + (Bi_1 \cdot \cos \mu_m - \mu_m \cdot \sin \mu_m) \times$$

$$\times \left[ \frac{a_1}{a_2} \cdot \frac{l_2}{l_1} \mu_m \cdot \sin(K_2 \mu_m) - \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot (Bi_2 + 1) \cdot \cos(K_2 \mu_m) \right];$$

$$F_4(\mu_m) = \left[ \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot (Bi_2 + 1) \cdot \sin(K_2 \mu_m) +$$

$$+ \frac{a_1}{a_2} \cdot \frac{l_2}{l_1} \mu_m \cdot \cos(K_2 \mu_m) \right] \times (\mu_m \cdot \cos \mu_m + Bi_1 \cdot \sin \mu_m) +$$

$$+ \left[ \frac{l_1}{l_2} Bi_2 \cdot \cos(K_2 \mu_m) - \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot \mu_m \cdot \sin(K_2 \mu_m) \right] \times \\ \times [\mu_m \cdot \sin \mu_m - (Bi_1 + 1) \cdot \cos \mu_m].$$

Величины  $Bi_1, Bi_2, Fo$  являются критериями Био и Фурье

$$Bi_1 = \frac{\alpha_1 l_1}{\lambda_1}; \quad Bi_2 = \frac{\alpha_2 l_2}{\lambda_2}; \quad Fo = \frac{a_1 \tau}{l_1^2}.$$

Коэффициенты  $K_1, K_2$  вычисляются по формулам:

$$K_1 = \sqrt{\frac{a_2}{a_1}} \cdot \frac{\lambda_1}{\lambda_2}; \quad K_2 = \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot \frac{l_2}{l_1}.$$

В записи решения (8)–(9) использована безразмерная координата  $X = x/l_1$  ( $X \in (-1; 0]$ ) и  $X = x/l_2$  ( $X \in (0; 1)$ ). Таким образом, часть решения (8) соответствует левой части двухслойной пластины, а (9) – ее правой части.

Значения  $\mu_m > 0$  ( $m = 1, 2, \dots$ ) являются корнями характеристического уравнения

$$K_1 (Bi_1 - \mu \cdot tg \mu) \cdot \left[ \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot \mu + Bi_2 \frac{l_1}{l_2} tg(K_2 \mu) \right] = \\ = (\mu + Bi_1 \cdot tg \mu) \cdot \left[ \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot \mu \cdot tg(K_2 \mu) - Bi_2 \frac{l_1}{l_2} \right].$$

На рис. 1 представлен пример расчета температурного поля при вулканизации слоя резины марки 2566 (НК+СКБ), прикрепленной к стальной пластине (Ст.3).

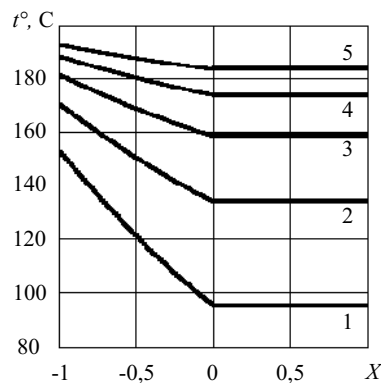


Рис. 1. Пример расчета температурного поля системы резина – металл в соответствии с решением (8)–(9)

Левая часть двухслойной пластины ( $X \in (-1; 0]$ ) соответствует резине, а ее правая часть ( $X \in (0; 1)$ ) – стали. Расчеты проводились при следующих значениях параметров:  $l_1 = 0,002$  м;

$l_2 = 0,005$  м;  $\alpha_1 = \alpha_2 = 100$  Вт/(м<sup>2</sup>°С);  $t_0 = 20$  °С;  $t_{c1} = t_{c2} = 200$  °С. Кривые с номерами 1, 2, 3, 4, 5 соответствуют следующим значениям времени  $\tau$ : 1 – 60 с; 2 – 120 с; 3 – 180 с; 4 – 240 с; 5 – 300 с.

Параметры приведенных расчетов соответствуют процессу вулканизации в аппарате с псевдооживленным слоем инертного зернистого теплоносителя, где в качестве теплоносителя использованы шлаковые шарики со средним диаметром 0,8 мм [1], [4].

В случае, когда к наружным поверхностям двухслойной пластины подводятся тепловые потоки с удельной мощностью  $q_j$ , Вт/м<sup>2</sup>, при решении системы уравнений (1)–(2) граничные условия (6) и (7) следует заменить на

$$-\lambda_1 \frac{\partial t_1(-l_1, \tau)}{\partial x} = q_1; \quad (10)$$

$$\lambda_2 \frac{\partial t_2(l_2, \tau)}{\partial x} = q_2. \quad (11)$$

Решение системы уравнений (1)–(2) при крайних условиях (3)–(5) и (10), (11) получено с помощью операционного исчисления и может быть представлено в следующем виде

$$t_1(X, \tau) = t_0 + \frac{a_1 a_2 \cdot (K_1 q_1 \lambda_2 + q_2 \lambda_1)}{\lambda_1 \lambda_2 \cdot (K_1 l_1 a_2 + l_2 a_1)} + \\ + \frac{l_1^2 \cdot \left[ K_1 q_1 \lambda_2 \cdot \left( a_1 \frac{l_2^2}{l_1^2} + a_2 X^2 \right) + q_2 a_2 \lambda_1 \cdot (1 + X^2) \right]}{2 \lambda_1 \lambda_2 \cdot (K_1 l_1 a_2 + l_2 a_1)} + \\ + l_1 X \cdot \frac{\sqrt{\frac{a_2}{a_1}} \cdot q_2 l_1 \lambda_1 - q_1 l_2 \lambda_2}{\lambda_1 \lambda_2 \cdot \left( K_1 \sqrt{\frac{a_2}{a_1}} \cdot l_1 + \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot l_2 \right)} - (K_1 q_1 \lambda_2 + q_2 \lambda_1) \times \\ \times \frac{K_1 \cdot (a_2^2 l_1^3 + 3 a_1 a_2 l_1 l_2^2) + a_1^2 l_2^3 + 3 a_1 a_2 l_1^2 l_2}{6 \lambda_1 \lambda_2 \cdot (K_1 l_1 a_2 + l_2 a_1)^2} + \\ + 2 l_1 \cdot \sum_{m=1}^{\infty} \frac{F_1(\mu_m) \cdot \cos(\mu_m X) + F_2(\mu_m) \cdot \sin(\mu_m X)}{K_1 F_3(\mu_m) + F_4(\mu_m)} \times \\ \times \exp(-\mu_m^2 Fo); \quad (12)$$

$$t_2(X, \tau) = t_0 + \frac{a_1 a_2 \cdot (K_1 q_1 \lambda_1 + q_2 \lambda_1)}{\lambda_1 \lambda_2 \cdot (K_1 l_1 a_2 + l_2 a_1)} \cdot \tau + \\ + \frac{l_1^2 \cdot \left[ K_1 q_1 \lambda_2 a_1 \cdot \left( \frac{l_2^2}{l_1^2} + X^2 \right) + q_2 \lambda_1 \cdot (a_2 + a_1 X^2) \right]}{2 \lambda_1 \lambda_2 \cdot (K_1 l_1 a_2 + l_2 a_1)} + \\ + \frac{l_1^2 \cdot \left[ K_1 q_1 \lambda_2 a_1 \cdot \left( \frac{l_2^2}{l_1^2} + X^2 \right) + q_2 \lambda_1 (a_2 + a_1 X^2) \right]}{2 \lambda_1 \lambda_2 \cdot (K_1 l_1 a_2 + l_2 a_1)} +$$

$$\begin{aligned}
 & + K_1 l_1 X \cdot \frac{q_2 l_1 \lambda_1 - \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot q_1 l_2 \lambda_2}{\lambda_1 \lambda_2 \cdot \left( K_1 \sqrt{\frac{a_2}{a_1}} \cdot l_1 + \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot l_2 \right)} \\
 & - (K_1 q_1 \lambda_2 + q_2 \lambda_1) \cdot \frac{K_1 (a_2^2 l_1^3 + 3 a_1 a_2 l_1 l_2^2) + a_1^2 l_2^3 + 3 a_1 a_2 l_1^2 l_2}{6 \lambda_1 \lambda_2 (K_1 l_1 a_2 + l_2 a_1)^2} + \\
 & + 2 l_1 \cdot \sum_{m=1}^{\infty} \frac{F_1(\mu_m) \cdot \cos(K_2 \mu_m X) + K_1 F_2(\mu_m) \cdot \sin(K_2 \mu_m X)}{K_1 F_3(\mu_m) + F_4(\mu_m)} \times \\
 & \times \exp(-\mu_m^2 Fo), \quad (13)
 \end{aligned}$$

при этом

$$F_1(\mu_m) = K_1 \frac{q_1}{\lambda_1} \cdot \cos(K_2 \mu_m) + \frac{q_2}{\lambda_2} \cdot \cos \mu_m;$$

$$F_2(\mu_m) = \frac{q_1}{\lambda_1} \cdot \sin(K_2 \mu_m) - \frac{q_2}{\lambda_2} \cdot \sin \mu_m;$$

$$F_3(\mu_m) = K_2 \mu_m^2 \cdot \sin \mu_m \cdot \sin(K_2 \mu_m) - 3 \mu_m \cdot \sin \mu_m \cdot \cos(K_2 \mu_m) - \mu_m^2 \cdot \cos \mu_m \cdot \cos(K_2 \mu_m);$$

$$F_4(\mu_m) = \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot \mu_m^2 \cdot \sin(K_2 \mu_m) \cdot \sin \mu_m - 3 \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot \mu_m \times \sin(K_2 \mu_m) \cdot \cos \mu_m - K_2 \cdot \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot \mu_m^2 \cdot \cos(K_2 \mu_m) \cdot \cos \mu_m.$$

Критерий Фурье  $Fo$  и коэффициенты  $K_1, K_2$  вычисляются, как и при записи решения (8)–(9), т. е.

$$Fo = \frac{a_1 \tau}{l_1^2}; \quad K_1 = \sqrt{\frac{a_2}{a_1}} \cdot \frac{\lambda_1}{\lambda_2}; \quad K_2 = \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \cdot \frac{l_2}{l_1}.$$

Значения  $\mu_m > 0$  ( $m = 1, 2, \dots$ ) являются корнями характеристического уравнения

$$\frac{\lambda_1}{\lambda_2} \cdot tg \mu = - \frac{a_1}{a_2} \cdot tg(K_2 \mu).$$

На рис. 2 представлен пример расчета температурного поля при вулканизации слоя резины марки 2566 (НК+СКБ), прикрепленной к стальной пластине (Ст.3).

На рис. 2, как и на рис. 1, левая часть двухслойной пластины соответствует резине, а ее правая часть – стали. Расчеты производились при следующих значениях параметров:  $l_1 = 0,001$  м;  $l_2 = 0,005$  м;  $q_1 = q_2 = 2 \times 10^3$  Вт/м<sup>2</sup>;  $t_0 = 25$  °С. Кривые 1, 2, 3, 4, 5 отвечают следующим значениям времени  $\tau$ : 1 – 60 с; 2 – 120 с; 3 – 180 с; 4 – 240 с; 5 – 300 с. Параметры приведенных расчетов соответствуют вулканизации в прессах.

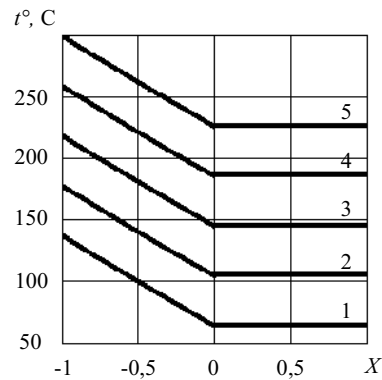


Рис. 2. Пример расчета температурного поля системы резина – металл в соответствии с решением (12)–(13)

Предлагаемая методика расчетов была проверена в результате проведения серии экспериментов, что доказало возможность ее практического применения в инженерных расчетах при разработке оптимальных режимов работы соответствующего технологического оборудования.

**Выводы.**

Необходимое качество гуммировочных покрытий обеспечивают подбором такого сочетания параметров процесса термообработки, при котором возможна равномерность вулканизации покрытий. Она осуществляется выбором рациональных условий теплообмена и теплопередачи, а также за счет конструкций вулканизационных аппаратов и варьирования характеристик резин.

После расчета температурных полей оценивают их действие, для чего желательно непосредственное измерение кинетики вулканизации покрытий при переменных температурах по программам, задаваемым по расчетам температур во времени для интересующих участков покрытия.

Чем точнее определены условия теплообмена и учтены основные факторы, влияющие на тепловой процесс, чем правильнее модель воссоздает моделируемый объект, тем эффективнее метод проектирования теплового режима вулканизации гуммировочных покрытий.

Так как точные расчеты, проводимые с учетом всех факторов (внутренние источники теплоты, подвижность границ и др.), достаточно трудоемки, целесообразно разделять проектирование режимов вулканизации на несколько периодов. Сначала на упрощенных моделях нужно исследовать необходимое число вариантов режимов и сделать предварительный выбор наиболее подходящих из них, а затем применить уточненные расчеты с целью выбора оптимального варианта.

Литература

1. Аваев, А. А. Математическое моделирование нестационарной теплопроводности при вулканизации эластомерных покрытий на тканевых и металлических подложках / А. А. Аваев. – Череповец, 2010.

2. Лукомская, А. И. Тепловые основы вулканизации резиновых изделий / А. И. Лукомская, П. Ф. Баденков, Л. М. Кеперша. – М., 1972.

3. Лыков, А. В. Теория теплопроводности / А. В. Лыков. – М., 1967.

4. Осипов, Ю. Р. Улучшение качественных показателей гуммировочных покрытий с помощью адаптивной системы оптимального управления процессом / Ю. Р. Осипов, С. Ю. Загребин, С. Ю. Осипов // Конструкции из композиционных материалов. – М., 2004. – Вып. 3. – С. 20–30.

УДК 666.97.035.55; 662.986.3; 662.614.2

*К. В. Аксенчик, Н. И. Шестаков*  
Череповецкий государственный университет

## МЕТОДИКА РАСЧЕТА РЕЖИМОВ ТЕПЛОВЛАЖНОСТНОЙ ОБРАБОТКИ ЖЕЛЕЗОБЕТОННЫХ ИЗДЕЛИЙ

В статье представлена методика расчета режимов тепловлажностной обработки железобетонных изделий, заключающаяся в определении в характерные моменты времени в характерных сечениях изделия температуры, влагосодержания и их перепадов между сечениями, а также в прогнозировании прочности бетона при сжатии и появления усадки материала. Приведены рекомендации по применению методики в инженерной практике. Выполнено сравнение разработанной и традиционной методик расчета режимов по расходу тепловой энергии, электроэнергии и затратам времени.

Тепловлажностная обработка, режим тепловлажностной обработки, бетон.

The article presented the calculation method of heat and moist treatment of ferroconcrete items. The method consisted in determination of temperature, moisture and their drops between the sections in typical times and sections of products and prediction of compressive strength of concrete and the appearance of concrete shrinkage. Guidance on the engineering application of the method is provided. Comparison of developed and traditional calculation methods of regimes at consumption of thermal energy, electricity and time-consuming is made.

Heat and moist treatment, regimes of heat and moist treatment, concrete.

### Введение.

В настоящее время режимы тепловлажностной обработки (ТВО) назначаются по указаниям и рекомендациям с обязательной экспериментальной проверкой и уточнением параметров режимов или экспериментально-расчетными способами, которые характеризуются неэффективным использованием тепловой энергии в поверочных экспериментах, значительными расходами и трудозатратами на их проведение. Экспериментальная проверка проводится, как правило, на модельных образцах, отличающихся от железобетонных изделий кинетикой тепло- и массообменных процессов. На практике назначенные режимы часто не обеспечивают проектного энергопотребления и качества изделий, поэтому приходится проводить корректировку режимов в производственных условиях, увеличивать производственные площади для дозревания бетона, что ведет к повышению себестоимости продукции. Совершенствование тепловой работы пропарочных камер на основе расчетно-экспериментальных исследований процессов тепло- и массообмена является актуальной задачей.

Цель исследования – разработка усовершенствованной методики расчета режимов ТВО сплошных плоских бетонных и железобетонных изделий в пропарочной камере и рекомендаций по ее применению.

### Основная часть.

Разработанная методика расчета режимов ТВО железобетонных изделий основана на определении в

характерные моменты времени ТВО в характерных сечениях изделия температуры, влагосодержания и их перепадов между сечениями, а также на прогнозировании прочности бетона при сжатии и появления усадки материала. Методика отличается от известных тем, что кроме влияния температуры учитывается еще и влияние влагосодержания.

Исходные данные для расчета.

1. Состав бетона, который может быть задан через удельные расходы компонентов ( $\text{кг}/\text{м}^3$ ) – цемента ( $C$ ), мелкого заполнителя ( $П$ ), крупного заполнителя ( $Ш$ ), воды ( $B$ ), арматуры, или массовыми соотношениями  $C:П:Ш$  и  $B/C$ ; относительный объем вовлеченного или оставшегося в смеси воздуха; размеры изделия (толщина, длина, ширина).

2. Характеристики цемента: марка (активность), время начала схватывания, содержание активных минеральных добавок, группа эффективности при пропаривании.

3. Данные о теплофизических и массообменных свойствах бетона, включающие коэффициент теплопроводности сухого бетона при  $0^\circ\text{C}$ , коэффициент диффузии жидкой воды в бетоне, максимальное и равновесное влагосодержание.

4. Данные по тепло- и массообмену, включающие коэффициенты тепло- ( $\alpha$ ) и влаготдачи ( $\alpha'$ ), которые определяют по известным критериальным уравнениям.

5. Параметры режима ТВО: длительность каждого периода ТВО, начальная температура бетона и

окружающей среды, скорость подъема и снижения температуры среды в камере, относительная влажность среды в камере.

Методика включает следующие этапы:

- 1) расчет полей температуры и влагосодержания и их средних по сечению изделия значений;
- 2) прогнозирование прочностных характеристик бетона;
- 3) проверка условия непревышения перепадами максимальных значений;
- 4) прогнозирование потерь влаги бетоном после ТВО.

Расчет температуры, влагосодержания и их средних по сечению значений необходим для последующего определения их перепадов и проводится по инженерной методике, реализованной в программной среде Mathcad и максимально адаптированной для автоматизации инженерного труда в производственных условиях. На методику получено свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2014617851 от 05 августа 2014 г. [1].

Прогнозирование прочности бетона при сжатии перед подъемом температуры среды в камере и после ТВО необходимо для оценки качественных показателей бетона. Прочностные характеристики бетона определяют по любой известной методике или экспериментально. Условие набора бетоном требуемой прочности после ТВО выполняется в случае, когда относительная прочность бетона  $R(\tau) / R_{28}$  ( $R(\tau)$ ,  $R_{28}$  – прочность бетона при сжатии в возрасте  $\tau$  и 28 сут, соответственно) в каждой точке сечения изделия будет не менее принятой.

Проверка условия не превышения перепадами максимальных значений заключается в следующем:

- 1) скорость нагрева бетона на поверхности изделия (в период подогрева) не должна превышать 20 °С/ч, а для изделий толщиной 40 см и более – 10–15 °С/ч [6];
- 2) начальная прочность бетона при сжатии, достигаемая в период предварительной выдержки, должна соответствовать принятой скорости подъема температуры среды в камере согласно [6] (табл. 1);

Таблица 1

**Соответствие скорости подъема температуры среды в камере и начальной прочности бетона**

Скорость подъема температуры среды в камере, °С/ч	Начальная прочность бетона, МПа
10–15	0,1–0,2
15–25	0,2–0,4
25–35	0,4–0,5
35–45	0,5–0,6
45–60	более 0,6

3) перепад температуры между поверхностью изделия и окружающей средой при выгрузке изделия из камеры не должен превышать 40 °С [6];

4) температура в любой точке сечения изделия не должна превышать 100 °С, иначе влага в бетоне мо-

жет закипеть, что приведет к нарушениям структуры материала.

Прогноз потерь влаги бетоном после ТВО необходим для предупреждения развития усадки в бетоне и проводится следующим образом: вычисляется влагосодержание на открытой поверхности бетона в конце ТВО по инженерной методике [1], далее это значение сравнивается с критическим  $U_{кр}$ , которое определяют по формуле, предложенной С. В. Александровским [5]:

$$U_{кр} = W + kU_{кр}^*$$

где  $W$  – расчетное равновесное влагосодержание бетона в конструкции, соответствующее относительной влажности воздуха 70 %;  $U_{кр}^*$  – расчетное избыточное сверх равновесной влажности  $W$  критическое влагосодержание бетона;  $k$  – коэффициент.

Если влагосодержание меньше или равно равновесному, то прогнозируется появление усадки бетона, и следует предусмотреть мероприятия по защите открытой поверхности изделий от испарения влаги после ТВО и распалубки, например, укрытие изделия пленкой, хранение изделий в камерах с нормальными температурно-влажностными условиями, увлажнение открытых поверхностей. Если влагосодержание меньше и равно критическому, то началась усадка бетона. Такой режим является небезопасным для изделия, и следует изменить параметры режима таким образом, чтобы исключить усадку.

Блок-схема алгоритма методики, предложенная в работе [2], показана на рисунке. Таким образом, приведенная инженерная методика позволяет определить параметры режима ТВО, при которых будет соблюдаться условие безопасности.

На основании проведенного исследования сформулированы рекомендации по совершенствованию режимов ТВО и применению методики в инженерных расчетах.

1. Для назначения параметров режимов ТВО сплошных плоских бетонных и железобетонных изделиях в пропарочных камерах следует руководствоваться не только данными экспериментальной проверки параметров, но и расчетами по разработанной математической модели процессов тепло- и массообмена [3]. Это позволит снизить энергозатраты на постановку и проведение экспериментов и сократить длительность процедуры назначения параметров режимов ТВО.

2. Для каждого вида заполнителя бетона следует проводить лабораторные эксперименты по определению значений коэффициентов модели.

3. Для изделий, у которых прогнозируется усадка бетона в поверхностных слоях, следует предусмотреть увлажнение поверхностей, выдержку до заданного срока в камерах с нормальными температурно-влажностными условиями, укрытие поверхностей влагонепроницаемыми материалами или переход к более безопасным термосным или комбинированным

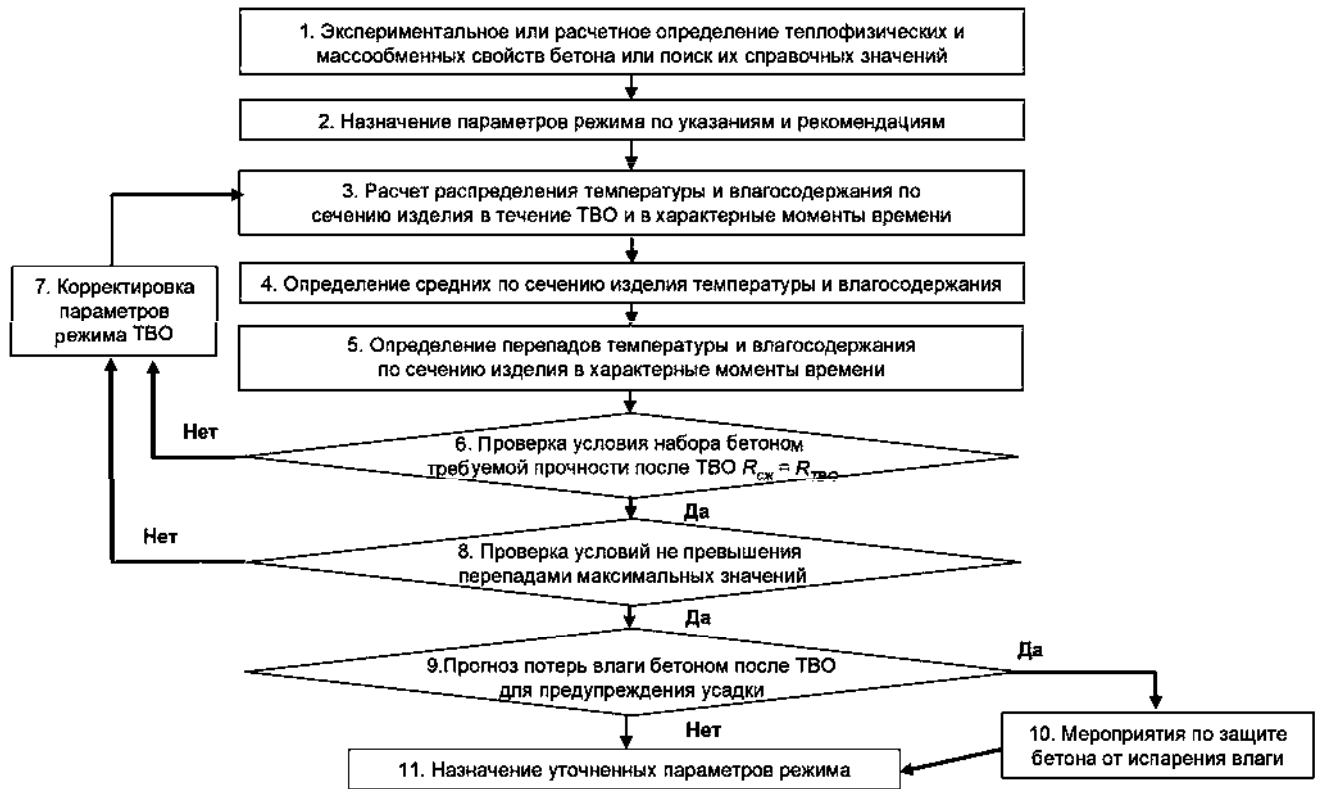


Рисунок. Блок-схема алгоритма применения методики расчета режимов ТВО

режимам обработки, где перепады влагосодержания менее значительны.

4. Для снижения перепадов влагосодержания по сечению изделий рекомендуется использовать цементы низких марок при одинаковом удельном расходе или снижать расход цемента заданной марки, но при условии обеспечения требуемой прочности. Также рекомендуется снижение отношения  $U_0/U_{\max}$  до 0,9, т. е. сокращение расхода воды в бетонной смеси на 10 %, снижение температуры изотермической выдержки или применение термосных режимов со сниженной температурой термосного разогрева.

5. Начальная температура бетонной смеси по-разному влияет на перепады температуры и влагосодержания. Повышение начальной температуры бетонной смеси уменьшает перепад температуры, но увеличивает перепад влагосодержания. Таким образом, необходимо проводить процедуру оптимизации этого параметра.

6. Методика рекомендована для расчета изотермических и термосных режимов ТВО сплошных плоских изделий из тяжелых и легких конструкционных бетонов на основе портландцементов марок М200–М600 с активными минеральными добавками и без них, формуемых в стальных формах с открытым верхом (плит перекрытий, дорожных плит, стеновых панелей, стеновых блоков, лестничных площадок, бортовых камней и др.) и обрабатываемых в ямных и вертикальных пропарочных камерах.

Методика расчета режимов ТВО реализована в среде Mathcad в виде программы, защищенной свидетельством о государственной регистрации про-

граммы для ЭВМ № 2014617851 от 05 августа 2014 г. [1].

Сравнение разработанной и традиционной методик расчета режимов по расходу тепловой энергии, электроэнергии и затратам времени, которые необходимы для назначения параметров режима в лабораторных условиях, выполнено в работе [4] на примере изделия в форме плиты с размерами 2,4×1,2×0,15 м при следующих исходных данных: расход портландцемента марки М400-Д20 – 320 кг/м<sup>3</sup>; песка – 700 кг/м<sup>3</sup>; шлакового щебня из доменного шлака фр. 5–20 – 1100 кг/м<sup>3</sup>; воды – 149 дм<sup>3</sup>/м<sup>3</sup>; арматуры – 40 кг/м<sup>3</sup>. Марка бетона М 350, класс прочности на сжатие В25, марочная прочность в возрасте 28 сут – 32,1 МПа, проектная прочность через 0,5 ч после ТВО – 70 % от нормативной. Согласно рекомендациям [6], [7] назначены режимы ТВО:

1) изотермический 1+3+4+2 (ч) со следующими параметрами: начальной температурой бетона  $t_0 = 20$  °С и окружающей среды  $t_{CP} = 25$  °С; температурой изотермической выдержки  $t_{ИЗ} = 85$  °С; скоростью подъема и снижения температуры среды в камере  $w_{1T} = 20$  °С/ч и  $w_{2T} = 22,5$  °С/ч соответственно;

2) термосный 1+4+15 (ч), со следующими параметрами: начальной температурой бетона  $t_0 = 20$  °С и окружающей среды  $t_{CP} = 25$  °С; температурой термосного разогрева  $t_p = 85$  °С; скоростью подъема и снижения температуры среды в камере  $w_{1T} = 15$  °С/ч и  $w_{2T} = 3$  °С/ч соответственно. Назначенные параметры необходимо проверить экспериментально.

Для проверки необходимо провести 5 экспериментов для определения оптимальной скорости нагрева из следующих скоростей: 15, 20, 25, 30, 35 °С/ч. Соответственно длительность периода подогрева будет 4; 3; 2,4; 2; 1,7 ч. Пусть выбрана длительность подогрева 3 ч, тогда необходимо провести 5 экспериментов для определения оптимальной длительности изотермической выдержки из следующих: 3; 3,5; 4; 4,5; 5 ч. Длительность вспомогательных операций, включающих подготовку образцов (1 ч), распалубку и выдерживание после ТВО (4 ч), физико-механические испытания (0,5 ч), анализ графиков (0,5 ч), составляет 6 ч. Экономические показатели сравниваемых методик и общая длительность экспериментов представлена в табл. 2.

Таблица 2

**Экономические показатели внедрения методики в расчете на одну партию изделий**

Наименование показателей	Методика	
	традиционная	разработанная
1. Среднее время назначения параметров режима, ч.	314	203
2. Средние затраты электроэнергии в лабораторных экспериментах по назначению параметров режима:		
кВт·ч	221	93,5
руб. <sup>1</sup>	442	187
Примечание: Стоимость 1 кВт·ч электроэнергии принята равной 2 руб.		

Электроэнергия потребляется лабораторной пропарочной камерой, где образцы подвергаются ТВО. Средняя мощность, потребляемая лабораторной пропарочной камерой, составляет 4 кВт. Электроэнергия потребляется только в период подогрева и изотермической выдержки, причем в последнем случае нагреватель периодически отключается.

При использовании разработанной методики экспериментально необходимо определять: коэффициент теплопроводности бетона, коэффициент диффузии воды в бетоне, максимальное влагосодержание. Определение коэффициентов теплопроводности и диффузии для бетона включает следующие операции: изготовление образцов, ТВО, распалубка и подготовка к исследованию, сушка до нулевой влажности, исследование, обработка экспериментальных данных. Максимальное влагосодержание определяется на тех же образцах, что и коэффициент диффузии, после всех операций. Все данные приведены для методик и оборудования, которое использовано в данной работе для партии изделий, включающей 7 образцов.

Из данных табл. 2 следует, что суммарное время, затрачиваемое на все операции, для разработанной методики в 1,5 раза меньше, чем для традиционной методики. В предлагаемой методике некоторые операции можно проводить параллельно друг другу, за

счет этого сокращается общая длительность назначения режима. В традиционной методике параллельные эксперименты возможны только при наличии двух лабораторных пропарочных камер, но и тогда длительность этих экспериментов будет все же больше, чем в случае предлагаемой методики.

Из данных табл. 2 следует, что при использовании предлагаемой методики экономия электроэнергии в расчете на одну партию изделий составляет 127,5 кВт·ч, т. е. затраты электроэнергии снижаются в 2,36 раза; суммарное время, затрачиваемое на все операции, в 1,5 раза меньше.

Относительный экономический эффект от сокращения длительности подготовки производства за счет внедрения разработанной методики рассчитан по формуле:

$$\frac{\mathcal{E}_1}{\mathcal{E}_0} = T_{n_0} - T_{n_1},$$

где  $\mathcal{E}_1, \mathcal{E}_0$  – годовой экономический эффект от сокращения длительности подготовки производства и от выпуска новой продукции соответственно, руб.;  $T_{n_0}, T_{n_1}$  – период подготовки производства до и после проведения мероприятий по совершенствованию подготовки производства (внедрение методики), лет.

**Выводы.**

Относительный экономический эффект от сокращения длительности подготовки производства за счет внедрения разработанной методики увеличится на 3,8 %.

Расчет по предлагаемой методике сокращает трудозатраты специалистов-проектировщиков и дает экономию энергоресурсов (электроэнергия) при подготовке производства. Объектами для внедрения методики и результатов исследования являются проектные организации, занимающиеся разработкой и совершенствованием режимов ТВО, также рекомендуется использовать методику в учебном процессе в вузах.

Таким образом, разработана расчетно-экспериментальная методика расчета режимов ТВО сплошных плоских бетонных и железобетонных изделий, которая может использоваться при проектировании режимов ТВО в ямных и вертикальных пропарочных камерах. Определены области практического применения методики. Даны рекомендации по назначению режимов ТВО и применению методики в инженерных расчетах.

Литература

1. Аксенчик К. В., Шестаков Н. И. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2014617851 «Программа для моделирования и расчета процесса тепловлажностной обработки сплошных плоских бетонных и железобетонных изделий и назначения режимов их тепловлажностной обработки». Правообладатель: ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет». – 2014. – 5 августа.

2. Аксенчик, К. В. Комплексная методика назначения режимов тепловлажностной обработки бетона / К. В. Аксенчик // *Материалы VI ежегодной научной сессии аспирантов и молодых ученых по отраслям наук.* – Т. 1: Технические науки. – Вологда, 2012. – С. 248–255.

3. Аксенчик, К. В. Математические модели процессов тепло- и массообмена и напряженного состояния при тепловлажностной обработке бетона / К. В. Аксенчик // *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты: Сборник материалов I Международной научно-практической конференции.* – Новосибирск, 2012. – С. 120–126.

4. Аксенчик, К. В. Энергосбережение при назначении режимов тепловлажностной обработки бетона / К. В. Ак-

сенчик // *Инновационное развитие территорий: Материалы I Международной (заочной) конференции.* – Череповец, 2013. – С. 31–33.

5. Александровский, С. В. Расчет бетонных и железобетонных конструкций на изменения температуры и влажности с учетом ползучести / С. В. Александровский. – М., 1966.

6. Пособие по тепловой обработке сборных железобетонных конструкций и изделий (к СНиП 3.09.01-85). – Введ. 1986-07-08. – М., 1989.

7. Рекомендации по тепловой обработке тяжелых бетонов с учетом активности цемента при пропаривании. – М., 1984.

УДК 004.89, 519.2, 519.85

*С. В. Ендияров*  
*ОАО «Уралмашзавод»,*  
*С. Ю. Петрушенко*  
*НПО «Новатор» (г. Екатеринбург)*

## ПОВЫШЕНИЕ ДОСТОВЕРНОСТИ КОНТРОЛЯ СОСТОЯНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, ОПИСЫВАЕМОГО МНОГОМЕРНЫМ ВЕКТОРОМ ИЗМЕРЕНИЙ

В данной статье предлагается метод отбраковки и восстановления результатов многомерных измерений, находящихся под действием аномальных воздействий. Особенностью предлагаемой методики является возможность учета изменения состояния объекта управления, т. е. эффективной работы с нестационарными временными рядами.

Управление, агломерация железных руд, диагностика, оптимизация.

In this article we describe mathematical models which can be used to reduce uncertainty of multidimensional measurements which characterize industrial processes. The characteristic of the proposed technique is considered to be an ability to work with non-stationary multidimensional data which come from processes.

Control, iron ore sintering, condition monitoring, optimization.

### Введение.

В последние годы во время ремонтов и реконструкций производств проводится модернизация технических средств сбора, обработки и представления информации. Многократно увеличилась мощность и надежность средств вычислительной техники и коммуникаций, существенно изменились терминальные устройства отображения технологической информации.

Однако создаваемые при этом автоматизированные системы управления технологическими процессами (АСУ ТП), как правило, мало помогают технологам в управлении процессом производства в части выдачи рекомендаций о повышении его эффективности. Например, агломерационные производства предприятий стран СНГ оснащены базовым уровнем автоматизации (нижние уровни АСУ ТП). Только присоединив к ним верхний уровень (уровень оптимизации процесса по средствам математического моделирования), можно решать технологические задачи управления процессом производства агломерата.

Кроме проблем, связанных с построением адекватного математического описания систем верхнего

уровня, возникают и проблемы повышения достоверности контроля технологических показателей ввиду повышенных требований разрабатываемых моделей к точности информации поступающей на их вход.

Проблема успешного функционирования систем верхнего уровня в условиях существующих производств заключается, таким образом, в наличии так называемых аномальных выбросов, воздействие которых на систему оптимизации производства может привести как к ухудшению качества ее функционирования и, как следствие, ухудшению качества готовой продукции, так и к выходу системы из строя и необходимости перехода на работу в ручном режиме.

Проблема обнаружения изменения свойств стохастических сигналов и динамических систем впервые возникла в конце 50-х гг. XX в. и к настоящему времени превратилась в интенсивно развивающееся направление математической статистики, которое находит широкое применение в таких важных областях, как геофизика, медицинская и техническая диагностика, контроль технологических процессов, обработка сигналов и т. д. [1].

Впервые эта проблема рассматривалась для случая обнаружения изменения распределения последовательности независимых случайных величин Е. С. Пейджем, К. Кемпом и другими авторами. Оптимальные алгоритмы в задаче скорейшего обнаружения разладки случайного процесса были получены и исследованы в работах А. Н. Ширяева. В последние годы особый интерес исследователей привлекают «неклассические» задачи обнаружения изменения свойств многомерных зависимых последовательностей типа авторегрессии — скользящего среднего и динамико-стохастических моделей, где выходная переменная наблюдается в аддитивном шуме. Объясняется это прежде всего тем, что такие математические модели адекватно описывают наблюдаемые сигналы в производстве.

Сложность таких задач порождает многообразие применяемого для их решения математического аппарата. Теоретически завершённых результатов в этой области мало. Можно сказать, что сейчас это направление только формируется.

Существующие подходы повышения достоверности связанных измерений разработаны для стационарных последовательностей, имеющих значимую линейную связь. В то же время временные ряды, характеризующие различные производственные процессы, как правило, можно назвать нестационарными ввиду существования нескольких режимов функционирования комплекса [2], [3]. Таким образом, применение «классических» [1] методов в данной ситуации недопустимо.

**Основная часть.**

В данной статье предлагается метод отбраковки и восстановления результатов измерений, находящихся под действием аномальных воздействий. Характерной особенностью предлагаемой методики является возможность учета изменения состояния объекта управления, т. е. эффективной работы с нестационарными временными рядами.

Предлагаемая методика сводится, на первом этапе, к построению на основании нормального функционирования объекта управления распределения вероятностей для  $f(x_1, \dots, x_n)$  и дальнейшее его использование для оценки отклонений и принятия решений для отбраковки серии аномальных измерений.

Для описания нестационарных временных рядов предлагается использовать мультимодальное распределение, т. е. распределение, состоящее из нескольких отдельных кластеров данных. Кластеры, описываемые мультимодальным распределением, позволяют учесть динамику объекта управления, т. е. учесть изменение состояния объекта.

Модель гауссовых смесей представляет собой взвешенную сумму  $K$ , компонент и может быть записана выражением:

$$f(x) = \sum_{k=1}^K \pi_k N_k(x | \mu_k, \Sigma_k), \tag{1}$$

где  $x$  — это  $D$ -мерный вектор случайных величин;  $N_k(x | \mu_k, \Sigma_k)$  — функции плотности распре-

ления составляющих модели и  $\pi_k, k=1, \dots, K$  — веса компонентов модели.

На параметры модели устанавливаются следующие ограничения:

$$\begin{aligned} \sum_{k=1}^K \pi_k &= 1 \\ 0 &\leq \pi_k \leq 1 \\ f(x) &\geq 0 \\ N_k(x | \mu_k, \Sigma_k) &\geq 0. \end{aligned}$$

При этом каждый компонент является  $D$ -мерной гауссовой функцией распределения вида:

$$N(x | \mu, \Sigma) = \frac{1}{(2\pi)^{D/2}} \frac{1}{|\Sigma|^{1/2}} \exp \left\{ -\frac{1}{2} (x - \mu)^T \Sigma^{-1} (x - \mu) \right\},$$

где  $\mu$  — это вектор средних значений  $x$ , а  $\Sigma$  — его ковариационная матрица.

Для обучения модели можно воспользоваться EM алгоритмом. Начальные оценки параметров для последующей оптимизации EM алгоритмом можно получить, используя алгоритм кластеризации K-means. EM-алгоритм (англ. expectation-maximization) — алгоритм, используемый в математической статистике для нахождения оценок максимального правдоподобия параметров вероятностных моделей, в случае, когда модель зависит от некоторых скрытых переменных. Каждая итерация алгоритма состоит из двух шагов. На E-шаге (expectation) вычисляется ожидаемое значение функции правдоподобия, при этом скрытые переменные рассматриваются как наблюдаемые. На M-шаге (maximization) вычисляется оценка максимального правдоподобия, таким образом увеличивается ожидаемое правдоподобие, вычисляемое на E-шаге. Затем это значение используется для E-шага на следующей итерации. Алгоритм выполняется до сходимости [4].

Для обнаружения аномальных измерений в режиме реального времени начинать по видимому нужно с одной переменной, максимизируя дальнейшие вклады в общую функцию распределения вероятностей:

$$\psi = \arg \max_{\psi} \left[ \log(f(\mathbf{X}_{opt}^*)) + \log(f(\mathbf{X}_{\psi}, \mathbf{X}_{opt}^*)) \right]. \tag{2}$$

Для осуществления таких расчетов необходимо использовать следующее свойство нормального распределения. Если вектор  $X = (X_1, \dots, X_D)$  имеет многомерное нормальное распределение, то его компоненты  $X_j, j = 1, \dots, D$  имеют одномерное нормальное распределение. В результате маргинализация выражения (1) не составляет особого труда.

Максимизация функции приводит к тому, что последние значения последовательности являются наименее вероятными (потенциальные выборы).

Данное выражение соответствует следующей цепочке вычислений:

$$L_{\Sigma}(x_1, \dots, x_{n-1}) = \log(f(x_1)) + \log(f(x_2, x_1)) + \log(f(x_3, x_1, x_2)) + \dots + \log(f(x_{n-1}, x_{n-2}, x_{n-3}, \dots, x_1)) = \sum_{x_j \in X} \log(f(x_j)). \quad (3)$$

На первом шаге выбор определяется расчетом  $f(x_j)$  априорной вероятности измерения. Стоит отметить, что с вычислительной точки зрения расчет значения функции  $f(\mathbf{X})$  рационально проводить с учетом следующего выражения:

$$\frac{1}{\dot{\mathbf{X}}_k^T \Sigma_k^{-1} \dot{\mathbf{X}}_k} \propto N_k(x | \mu_k, \Sigma_k).$$

Тогда вычисление вероятности  $f(\mathbf{X})$  сводится к следующему:

$$f(\mathbf{X}) = \max_k \left\{ \frac{\pi_k}{\dot{\mathbf{X}}_k^T \Sigma_k^{-1} \dot{\mathbf{X}}_k} \right\},$$

где  $\dot{\mathbf{X}}_k$  – центрированное значение случайной величины  $\mathbf{X}$  относительно режима  $k$ .

Для выделения аномальных измерений из  $m$  последних измерений цепочки (3) используется мажоритарное голосование. Для этого определяется состояние  $\xi$  (режим), в котором находится большинство измерений:

$$\xi = \arg \max_{\xi \in \{1, \dots, K\}} \left\{ \frac{\pi_{\xi}}{\dot{\mathbf{X}}_{\xi}^T \Sigma_{\xi}^{-1} \dot{\mathbf{X}}_{\xi}} \right\}.$$

Тогда наличие существенного отклонения измерения от среднего значения режима  $\mu_{\xi}$  определяется путем проверки статистической гипотезы для заданного уровня значимости. Для адекватности оценок необходимо исходное распределение вероятностей  $N_{\xi}(x | \mu_{\xi}, \Sigma_{\xi})$  нормализовать:

$$\tilde{N}_{\xi}(x | \mu_{\xi}, \Sigma_{\xi}) = \frac{N_{\xi}(x | \mu_{\xi}, \Sigma_{\xi})}{\max [N_{\xi}(x | \mu_{\xi}, \Sigma_{\xi})]}.$$

Обнаруженные в ходе такой процедуры аномальные выбросы «заменяются» на пропуски. Для реализации процедуры заполнения пропусков разработано достаточное количество методов [4].

Широкий класс методов основывается на построении модели порождения пропусков. Выводы получают с помощью функции правдоподобия, построенной при условии справедливости этой модели, с оценением параметров методами типа максимального правдоподобия.

Преимущества такого подхода состоят в том, что он гибок, позволяет отказаться от методов, разработанных для частных случаев (предположения модели, на которых основаны методы, можно рассмотреть и оценить), и оценивать в приближении большой выборки дисперсии оценок с помощью матрицы вторых производных функций правдоподобия для неполных данных.

Перспективным способом заполнения пропусков выглядит подстановка средних, условных по присутствующим в наблюдении переменным (метод Бака [5]). Если переменные  $y_1, \dots, y_k$  распределены по многомерному нормальному закону со средним  $\mu$  и ковариационной матрицей  $\Sigma$ , то регрессия пропущенных значений в данном наблюдении линейна по присутствующим значениям с коэффициентами, которые являются хорошо известными функциями от  $\mu$  и  $\Sigma$ . В методе, предложенном Баком, сначала оценивают  $\mu$  и  $\Sigma$  выборочными средним и ковариационной матрицей по полным наблюдениям, а затем используют эти оценки для вычисления линейной регрессии пропущенных переменных по присутствующим для каждого наблюдения. Подставляя значения переменных, присутствующих для данного наблюдения, в регрессионное уравнение, получаем прогноз пропущенных переменных для этого наблюдения.

Вычисление регрессионных уравнений для различной структуры пропусков может показаться затруднительным, но на деле оно относительно просто. Данные, заполненные по методу Бака, обеспечивают разумные оценки средних, в частности, если приемлемо предположение о нормальности наблюдений. Выборочная ковариационная матрица по заполненным данным занижает величину дисперсий и ковариаций, хотя и не так сильно, как при подстановке безусловных средних.

Используя изложенные выше идеи, будем для восстановления пропущенных данных, исключенных из рассмотрения в результате процедуры отбраковки аномальных измерений (2), минимизировать следующую целевую функцию:

$$\Omega(\mathbf{X}) = \min_{\mathbf{X}_{mis}} \left\{ -\log \left( \max_k \left\{ \frac{\pi_k}{\dot{\mathbf{X}}_k^T \Sigma_k^{-1} \dot{\mathbf{X}}_k} \right\} \right) \right\}, \quad (4)$$

где  $\mathbf{X} = (\mathbf{X}_{mis}, \mathbf{X}_{obs})$  – вектор данных, состоящий из компонент:  $\mathbf{X}_{mis}$  – данные исключенные из рассмотрения в результате процедуры отбраковки аномальных измерений, а  $\mathbf{X}_{obs}$  – данные измерений прошедшие проверку.

Оптимизацию целевой функции (4) необходимо проводить с учетом ее характерных особенностей, что позволяет получить оптимальные оценки данных  $\mathbf{X}_{mis}$ , исключенных из рассмотрения в результате процедуры отбраковки аномальных измерений.

Разработанную процедуру проверим в задаче обнаружения и восстановления температурного профи-

ля отходящих газов в вакуум камерах агломашины, характеризующего ход процесса спекания железорудного агломерата. Измерения температур в вакуум-камерах являются многосвязными, т. е. имеют значимую связь в рамках одного режима. Кроме того, в ходе работы агломашины процесс спекания переходит из одного состояния в другое в результате изменения условий подготовки и изменения химико-минералогического и гранулометрического состава исходных компонентов шихты.

На рис. 1 для иллюстрации представлено совместное распределение температур в вакуум-камере №7 и 8. Очевидно, что процесс является нестационарным и обладает несколькими режимами функционирования. Все это приводит к тому, что температурный профиль в режиме реального времени изменяет свое положение (наклон) и форму. Задача отбраковки аномальных измерений и их последующее восстановление для представленных условий является сложно разрешимой для «классических» методов обнаружения выбросов и восстановления пропусков.

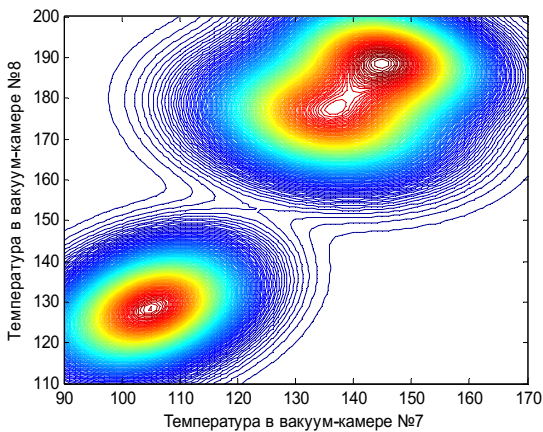


Рис. 1. Совместное распределение температур в вакуум-камерах №7 и 8

Для оценки эффективности предлагаемой методики для данной задачи использовали следующую модель распределения температур, которая удовлетворительно описывает изменение режимных параметров спекания:

$$T_n = \mu_n + \xi_k n + \psi_n (1 - \delta_n) + \omega_n, \quad (5)$$

где  $T_n$  – температура в вакуум камере № $n$ ,  $\mu_n$  – среднее значение температуры для вакуум камеры №1,  $n$  – номер вакуум камеры  $n \in \{1, \dots, N\}$ ,  $\xi_k$  – коэффициент, характеризующий текущий режим спекания агломерата,  $\psi_n$  – величина аномального выброса для вакуум камеры № $n$ ,  $\omega_n$  – белый шум  $\omega_n \sim N(0, \sigma_n^2)$ ,  $\delta_n$  – случайная величина, принимающая значения из множества  $\delta_n \in \{0, 1\}$ .

В качестве иллюстрации на рис. 2 приведен пример работы разработанной процедуры обработки

информации к профилю температур отходящих газов процесса агломерации железных руд (аномальные выбросы были внесены в температуры вакуум-камер №3, 6 и 8). Как видно из рисунка, предлагаемая методика справилась с обнаружением выбросов и их восстановлением (красная линия (маркер X) – восстановленный профиль).

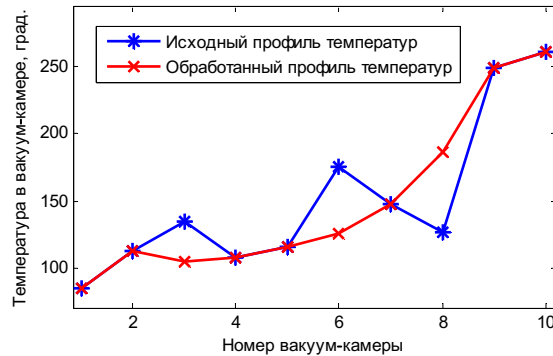


Рис. 2. Результаты применения разработанной процедуры обработки информации к профилю температур отходящих газов процесса агломерации железных руд (аномальные выбросы были внесены в температуры вакуум-камер №3, 6 и 8)

Для иллюстрации робастности предлагаемой методики к смене режима спекания (изменения распределения сигнала в режиме реального времени) был смоделирован процесс снижения температуры спекания при этом изменялся коэффициент  $\xi_k$  уравнения (5).

На рис. 3 приведен пример работы разработанной процедуры обработки информации к профилю температур отходящих газов процесса агломерации железных руд при изменении режима спекания (аномальные выбросы были внесены в температуры вакуум-камер №6 и 8). Из рисунка видно, что процесс спекания изменился (изменения профиля с салатового (маркер O) на синий цвет (маркер \*)), однако, у разработанной процедуры не возникало проблем с обнаружением и восстановлением профиля.

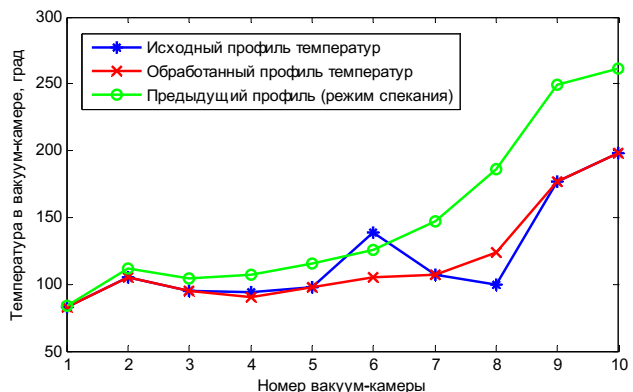


Рис. 3. Результаты применения разработанной процедуры обработки информации к профилю температур отходящих газов процесса агломерации железных руд при изменении режима спекания (аномальные выбросы были внесены в температуры вакуум-камер № 6 и 8)

**Выводы.**

Результаты проведенного численного эксперимента показывают, что предлагаемая методика является робастной к выбросам различной величины и их количества, а также к изменениям распределения сигнала в режиме реального времени (смена режима спекания) применительно к рассматриваемому случаю оценки профиля температур отходящих газов процесса агломерации железных руд.

Предлагаемая методика может быть использована при наличии связанных измерений, между которыми наблюдается значимая связь. К таким измерениям применительно к процессу агломерации можно отнести, например, поведение распределения температур вакуум-камер (рассмотрено в качестве примера), показатели разрежения в вакуум-камерах агломашины, соотношения компонентов шихты, показатели работы зажигательного горна, измерения, относящиеся к

процессу охлаждения агломерата (как прямые, так и косвенные измерения, например, температура пылеулавливающего фильтра) и др.

## Литература

1. *Бассвиль, М.* Обнаружение изменения свойств сигналов и динамических систем / [М. Бассвиль и др.]. – М., 1989.
2. *Ендияров, С. В.* Диагностика процессов подготовки и производства агломерата / С. В. Ендияров, С. Ю. Петрушенко. – Saarbrücken (Germany), 2013.
3. *Ендияров, С. В.* Система мониторинга процесса усреднения шихтового сырья / [С. В. Ендияров и др.] // Автоматизация в промышленности. – 2014. – №6. – С. 56–59.
4. *Литтл, Р. Дж. А.* Статистический анализ данных с пропусками / Р. Дж. А. Литтл, Д. Б. Рубин. – М., 1990.
5. *Buck, S. F.* A method of estimation of missing values in multivariate data suitable for use with an electronic computer, J. Roy / S. F. Buck. – Statist-Soci. B22, 302-306, 1960.

УДК 681.05.015

*А. В. Кожевников**Череповецкий государственный университет*

## ОПТИМИЗАЦИЯ АВТОНАСТРОЙКИ МОДАЛЬНЫХ РЕГУЛЯТОРОВ ЭЛЕКТРОПРИВОДОВ

В статье рассмотрены методы автоматической настройки модального регулятора электрического привода, показана эффективность использования метода прямого поиска по шаблону перед процессом автонастройки системы управления с помощью генетического алгоритма.

Электрический привод, система автоматизированного управления, модальное управление, генетический алгоритм, метод прямого поиска, автонастройка регуляторов, MATLAB.

The article considers the methods of automatic tuning control of modal controller of electric drive, shows the effectiveness of using the method of direct pattern matching to the auto-tuning process of control system using genetic algorithm.

Electric drive, automatic control system, modal control, genetic algorithm, the method of direct search, auto-tuning regulators, MATLAB.

**Введение.**

Работа электромеханических систем в условиях динамических режимов работы часто сопровождается нестационарностью технологического процесса и неопределенностью настроек регуляторов автоматизированных систем. Традиционные ПИ-, ПИД-регуляторы зачастую не справляются со своими задачами в условиях стохастических изменений параметров и робастного управления. Поэтому современная теория управления предлагает решать такие задачи применением модальных регуляторов, нечетких контроллеров, нейросетовых технологий и др. [1], [8].

К настоящему времени сложилось большое количество методов синтеза регуляторов, разнообразных по своим постановкам и результатам [8]. Традиционные методы синтеза регуляторов для объектов высокого порядка не всегда дают удовлетворительный результат. В этой связи особое значение приобрета-

ют методы синтеза регуляторов, позволяющие сформировать регулятор для объекта сколь угодно высокого порядка.

**Основная часть.**

С увеличением мощности вычислительной техники появляется множество различных методов расчета и алгоритмов, достаточно легко реализуемых программно, но в то же время позволяющих быстро и качественно решать задачи, заменяя собой сложные расчеты. Одними из наиболее перспективных являются методы, основанные на использовании методов генетических алгоритмов и прямого поиска по шаблону [3], [5], [9].

В работе предлагается применение этих методов для оптимизации автонастройки модальных регуляторов. В этом случае отпадает необходимость в расчетах, система формирует требуемые параметры обратных связей автоматически в режиме реального

времени. Идентификация объекта осуществляется по переходной характеристике замкнутой системы управления. Отклонение полученной характеристики от эталонной обусловлено вариациями параметров объекта управления, что позволяет получать адекватные оценки этих параметров методом прямого поиска. Система может работать в режиме предварительной настройки (*off-line*) и режиме реального времени (*on-line*). Структурная схема системы автоматизированного управления с модальным регулятором приведена на рис. 1.

В автоматизированных системах используется автонстрайка модального регулятора электропривода путем формирования матрицы коэффициентов обратных связей  $K_{oc}$  при сравнении показателей режимов эталонной модели  $X_{эт}$  и объекта управления  $Y-X$  и доведении их рассогласования до заданной величины ошибки регулирования  $D$ . Блок настройки выполняет расчет оптимальных параметров  $K_{oc}$  согласно заданной структуре объекта в соответствии с принципами модального управления. Блок управления формирует типовой тестовый сигнал  $U_3$ .

В методе генетических алгоритмов используются положения теории эволюции и опыта селекции живых организмов. Нахождение оптимального решения в данном методе основано на гипотезе селекции: чем выше приспособленность особи, тем выше вероятность того, что у потомков, полученных с ее участи-

ем, признаки, определяющие приспособленность, будут выражены еще сильнее.

Особенностью метода применения генетического алгоритма является то, что ни один из генетических операторов (кроссовер, мутация, инверсия) в процессе воспроизводства потомков не использует поверхность отклика целевой функции. Формирование потомков генетическими операторами происходит случайным образом и поэтому нет гарантии, что найденные решения будут лучше родительских. Следовательно, в процессе эволюции встречается достаточно большое число «неудачных» потомков, которые увеличивают число обращений к функции цели и увеличивают, тем самым, время поиска глобального экстремума.

На рис. 2 показана схема автоматизированного управления электрическим приводом с применением модального регулирования и генетического алгоритма. На схеме: ТП – тиристорный преобразователь, ЯЦ – якорная цепь двигателя, МЧ – механическая часть привода; ГА – блок генетического алгоритма;  $k_1...k_3$  – коэффициенты модального регулятора,  $U_{вх}$  – входное напряжение,  $w_0$  – заданная скорость привода,  $w$  – фактическая скорость привода;  $M$  – момент нагрузки.

В рамках применения данного метода коэффициенты модального регулятора подбираются не путем сложных расчетов, а автоматических – с помощью применения генетического алгоритма.

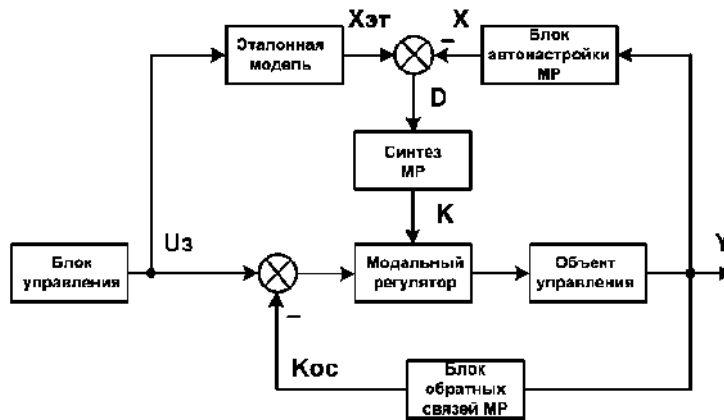


Рис. 1. Структурная схема системы автонстрайки модального регулятора

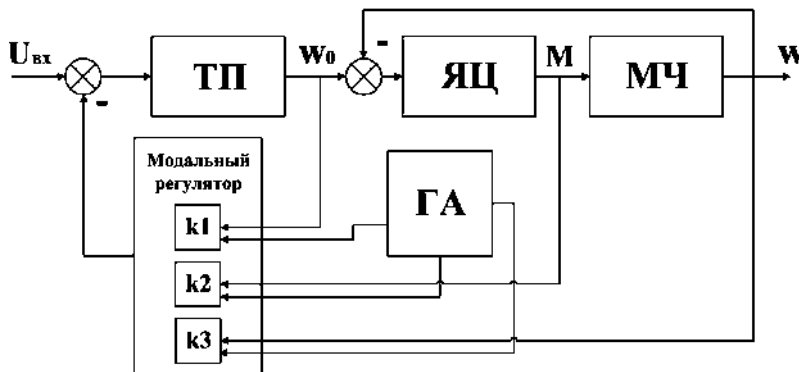


Рис. 2. Схема модального управления электропривода с применением генетического алгоритма

Метод прямого поиска представляет собой реализацию двух соответствующих алгоритмов прямого поиска, называемых обобщенным алгоритмом непосредственного поиска (*GPS*) и как алгоритмом сеточного адаптивного поиска (*MADS*). На каждом шаге расчета производится поиск некоего набора точек, называемого ячейкой вокруг текущей точки – точки, которая представляет собой результат расчета в зависимости от предыдущего шага выбранного алгоритма. Если данный алгоритм выходит на некую точку в ячейке, в которой отмечается улучшение целевой функции по сравнению с текущей точкой, то новая точка принимает статус текущей точки для последующего шага выбранного алгоритма.

В рамках проведения поисковых исследовательских работ [4], [6], [7] выполнен синтез модального регулятора и оптимизация его автонастройки для двухмассового электропривода ролганга широкополосного стана. Оптимизация реализована для биномиальной эталонной модели с минимизацией интеграла модуля ошибки при обеспечении максимального быстродействия системы управления.

Параметры режима оптимизации методом генетического алгоритма приведены в табл. 1.

Таблица 1

Параметры оптимальной настройки генетического алгоритма

Параметр	Алгоритм	Режим настройки	Значение
Тип популяции	<i>Double vector</i>	<i>Объем популяции</i>	20
Исходная функция	<i>Uniform</i>		
Начальная популяция	<i>Initial population</i>		[0; 1]
Ранжирование	<i>Scaling function</i>	<i>Rank</i>	
Селекция	<i>Selection</i>	<i>Stochastic uniform</i>	
Воспроизведение	<i>Elite count</i>		2
	<i>Crossover fraction</i>		0,8
Мутация	<i>Mutation</i>	<i>Gaussian</i>	0,2
Пересечение	<i>Crossover</i>	<i>Intermediate</i>	1,0
Миграция	<i>Forward</i>		0,2
	<i>Interval</i>		20

Процесс оптимизации при использовании указанного метода сходится за 50 итераций при времени вычислений 92,3 с. и величине интеграла модуля ошибки 17,4.

Параметры режима оптимизации методом прямого поиска приведены в табл. 2. Процесс оптимизации при прямом поиске сходится за 25 итераций при времени вычислений 8,6 с. и величине интеграла модуля ошибки 4,31.

В программном пакете *MATLAB* проведено моделирование процесса пуска системы при заданном

времени регулирования 0,25 с<sup>1</sup>. Графики изменения переходной характеристики для эталонной модели и системы управления с оптимизацией автонастройки модального регулятора приведены на рис. 3.

Таблица 2

Параметры оптимальной настройки алгоритма прямого поиска

Параметр	Алгоритм	Режим настройки	Значение
Метод поиска	<i>GPS Positive Basis 2N</i>	<i>Complete poll</i>	<i>on</i>
Порядок поиска	<i>Random</i>		
Путь поиска	<i>MADS</i>		<i>on</i>
Параметры сетки	<i>Accelerator</i>		<i>on</i>
Использование констант	<i>Initial penalty</i>	25	20
Использование памяти	<i>Cache</i>	<i>on</i>	<i>on</i>

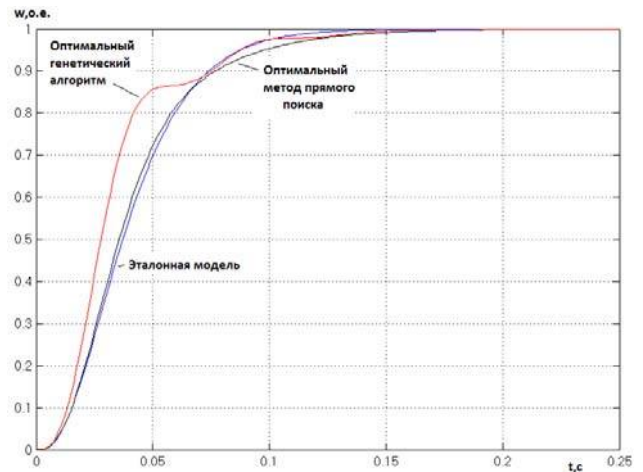


Рис. 3. Графики изменения относительной скорости электропривода

**Выводы.**

По работе можно сделать следующие выводы:

1. Оптимизированные методы автонастройки модальных регуляторов электроприводов позволяют достичь заданного эталонной моделью быстродействия систем автоматизированного управления.
2. Величина интеграла модуля ошибки и время оптимизированной автонастройки модального регулятора методом прямого поиска существенно ниже, чем методом генетического алгоритма.
3. Система автоматизированного управления электроприводом с автонастройкой модального регулятора методом прямого поиска позволяет достичь высоких показателей качества переходных процессов с результатами на уровне эталонных моделей.

<sup>1</sup> Исследования проведены совместно с инженером Т. Н. Кочневой

## Литература

1. *Безрядин М. М.* Синтез модального регулятора с компенсацией внешнего возмущения для объекта с параметрической неопределенностью по критерию максимальной робастности / М. М. Безрядин, Г. И. Лозгачев // Труды СПИИРАН. – 2012. – Вып. 2(21). – С. 41–55.
2. *Григорьев, В. В.* Синтез систем автоматического управления методом модального управления / [В. В. Григорьев и др.]. – СПб., 2007.
3. *Клепиков, В. Б.* Применение методов нейронных сетей и генетических алгоритмов в решении задач управления электроприводами / [В. Б. Клепиков и др.] // Электротехника. – 1999. – №5. – С. 2–6.
4. *Кожевников, А. В.* Применение метода модального управления для повышения стабильности работы электро-механических систем прокатного производства / А. В. Кожевников // Производство проката. – 2013. – №11. – С. 35–39.
5. *Кожевников, А. В.* Разработка функции самонастройки системы управления электроприводом на базе

генетического алгоритма / А. В. Кожевников, В. Н. Волков // Автоматизация и современные технологии. – №2. – 2015. – С. 41–45.

6. *Кочнева, Т. Н.* Модальное управление электромеханическими системами в металлургии / Т. Н. Кочнева, А. В. Кожевников, Н. В. Кочнев // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №1(45). – Т. 1. – С. 14–19.

7. *Кочнева, Т. Н.* Синтез модального регулятора и оценка эффективности модального управления для двух-массовых электромеханических систем / Т. Н. Кочнева, А. В. Кожевников, Н. В. Кочнев // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №4 (52). – Т. 4. – С. 15–22.

8. *Тарарыкин, С. В.* Робастное модальное управление динамическими системами / С. В. Тарарыкин, В. В. Тютиков // Автоматика и телемеханика. – 2002. – №5. – С. 41–55.

9. Genetic Algorithm and Direct Search Toolbox User's Guide. – URL: [www.mathworks.com](http://www.mathworks.com).

УДК 66.048

*С. В. Лукин, Н. Н. Сеницын*  
*Череповецкий государственный университет,*  
*А. Н. Сурикова*  
*Вологодский государственный университет*

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕПЛОВОЙ РАБОТЫ УСТАНОВКИ ПО ВЫПАРИВАНИЮ ВЛАГИ ИЗ НЕФТЕШЛАМА

В статье представлена методика теплового расчета утилизационных ступеней в установке по выпариванию влаги из нефтешлама, позволяющих увеличить производительность установки и снизить расход топлива в греющем котле на единицу выпариваемой влаги.

Блок разделения нефтешламов, выпарная установка, утилизация теплоты, нефтешлам.

The paper presents the method of heat calculation of utilizing stages of the unit for evaporating moisture from oil slime allowing to increase an output of the unit and reduce the specific consumption of fuel by water heating boiler.

Separation oil slime unit, evaporation plant, heat utilization, oil slime.

### Введение.

В работе [2] описана принципиальная тепловая схема и представлена методика теплового расчета установки по выпариванию влаги из нефтепродуктов (блока разделения нефтешламов, далее – БРНШ). В результате поверочного теплового расчета существующей установки БРНШ-3 (цифра «3» означает объем нефтешлама, м<sup>3</sup>, загружаемого в установку) установлено, что данная установка имеет следующие недостатки. Во-первых, в режиме выпаривания тепловая мощность, передаваемая от греющей воды к нефтешламу, значительно (в несколько раз) меньше номинальной тепловой мощности водогрейного котла, что связано с недостаточной поверхностью нагревателя и что обуславливает низкую производи-

тельность установки. Во-вторых, теплота пара, образующегося при выпаривании влаги из нефтешлама, никак не используется и теряется в окружающей среде (отводится через калориферы). Это связано с низкой тепловой экономичностью установки и свидетельствует об уменьшении ее возможной производительности.

### Основная часть.

В данной работе рассмотрен способ утилизации теплоты пара, выходящего из блока разделения нефтешлама. На рис. 1 представлена принципиальная тепловая схема установки по выпариванию влаги из нефтепродуктов с утилизационными теплообменниками.

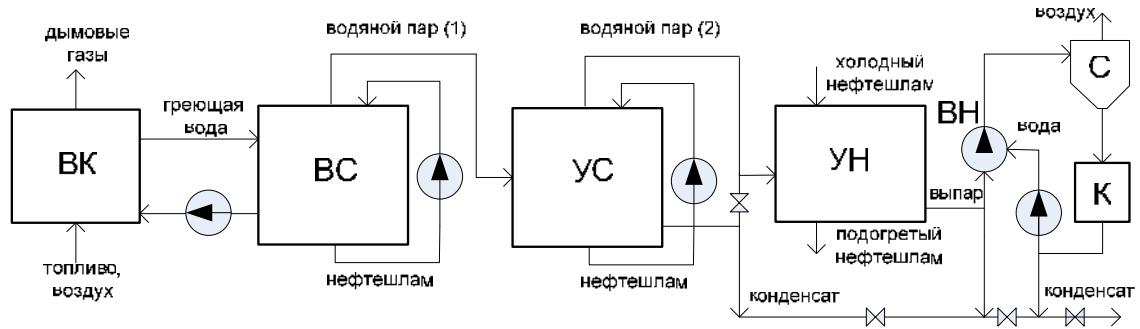


Рис. 1. Тепловая схема установки БРНШ с утилизационными теплообменниками

Установка, показанная на рис. 1, состоит из следующих основных элементов: ВК – водогрейный котел; ВС – выпарная ступень (основная), обогреваемая водой из котла; УС – утилизационная выпарная ступень; УП – утилизационный подогреватель нефтешлама; ВН – вакуумный водокольцевой насос; С – сепаратор; К – калорифер. Установка включает также циркуляционные насосы для воды и нефтешлама, линии греющей и охлаждающей воды, пара и конденсата.

Установка работает периодически следующим образом. В основную и утилизационную выпарные ступени загружается предварительно нагретый нефтешлам, примерно одинакового объема в каждую ступень. Предварительный нагрев нефтешлама необходим для того, чтобы режим выпаривания в основной ступени наступал как можно быстрее, так как если основная эта ступень работает в режиме разогрева холодного нефтешлама и пар из нее не выходит, то утилизационные подогреватели (УС и УП) в этот период не будут работать (из-за отсутствия греющего пара). После запуска установки, когда в основной выпарной ступени ВС начинается процесс выпаривания влаги из нефтешлама, выходящий из нее первичный пар направляется для обогрева утилизационной выпарной ступени УС, где конденсируется внутри греющих труб. Теплота конденсации этого пара расходуется на испарение влаги в данной утилизационной ступени и на покрытие тепловых потерь. Вторичный пар, выходящий из утилизационной ступени, направляется для обогрева утилизационного подогревателя УП, где за счет своей теплоты конденсации предварительно подогревает холодный нефтешлам для следующего цикла работы обеих выпарных ступеней. Конденсат греющего пара, выходящий из утилизационной ступени и подогревателя, самотеком сливается в емкость, из которой периодически выпускается в атмосферу. Выпар греющего пара утилизационной выпарной ступени, содержащий неконденсированный пар и неконденсирующиеся газы, через дроссель направляется в линию вторичного пара, выходящего из данной ступени. Выпар, выходящий из утилизационного подогревателя УП, направляется на вакуумный насос ВН, где смешивается с охлаждающей водой и конденсируется, после чего образовавшаяся смесь воды и газов направляется в сепаратор С, соединенный с атмосферой. После удаления газов в сепараторе нагретая

вода направляется для охлаждения в калорифер К, после чего опять подается на вакуумный насос.

Поверхность нагрева утилизационной выпарной ступени предлагается выполнять в виде горизонтальных труб (с небольшим уклоном для стекания конденсата), внутри которых конденсируется греющий пар, а снаружи за счет свободной конвекции нагревается нефтешлам. Принципиальная схема утилизационной выпарной ступени показана на рис. 2.

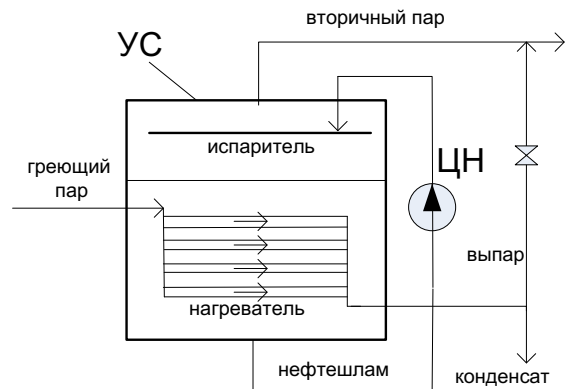


Рис. 2. Принципиальная схема утилизационной выпарной ступени

В емкость утилизационной выпарной ступени загружается подогретый нефтешлам. После того, как в основной выпарной ступени начнется процесс выпаривания, первичный пар, выходящий из нее с температурой  $t_1$  и давлением  $p_1$ , поступает внутрь греющих труб утилизационной ступени, где конденсируется примерно при той же температуре и давлении, если не учитывать некоторого снижения давления пара из-за гидравлических потерь. После начала обогрева утилизационной ступени происходит нагрев нефтешлама до температуры испарения  $t_2$ , определяемой давлением  $p_2$  в емкости утилизационной ступени, после чего в ней начинается процесс выпаривания влаги из нефтешлама.

Выпаривание в основной и утилизационной ступенях, соединенных по ходу пара последовательно, происходит под вакуумом, создаваемом вакуумным водокольцевым насосом ВН. Нагретый нефтешлам забирается из нижней части емкости выпарных ступеней циркуляционными насосами ЦН и подается на полки испарителя, расположенные в верхней части

емкости, служащие для увеличения массообменной поверхности нефтешлама. При частичном испарении влаги на полках испарителя нефтешлам охлаждается на несколько градусов и стекает обратно в нижнюю часть емкости ступеней.

Рассмотрим установившийся режим работы установки, когда обе выпарные ступени работают в режиме выпаривания. Пусть  $p_1, p_2$  – абсолютные давления внутри выпарных ступеней, которым соответствуют температуры образующегося в них пара  $t_1, t_2$ . Максимальный температурный напор между греющим паром и нефтешламом в утилизационной ступени равняется  $\Delta t_{\max} = t_1 - t_2$ ; средний температурный напор составляет  $\Delta t = \zeta \cdot \Delta t_{\max}$ , где коэффициент  $\zeta \leq 1$  зависит от гидравлических потерь при движении греющего пара и от расхода нефтешлама, перекачиваемого циркуляционным насосом в утилизационной ступени, влияющего на среднюю температуру нефтешлама в емкости. Чем меньше гидравлические потери и больше расход нефтешлама, тем ближе коэффициент  $\zeta$  к единице. Для максимального снижения гидравлических потерь нужно использовать схему с параллельным движением пара внутри греющих труб.

Пусть  $G_1, G_2$  – расходы пара, кг/с, образующегося в выпарных ступенях в установившемся режиме работы, причем расход пара  $G_1$ , выходящего из основной ступени, обогреваемой водой, принимаем заданным. В работе [2] рассмотрена методика определения величины  $G_1$  для конкретных условий работы выпарной ступени. Пусть  $r_1, r_2$  – теплота конденсации (испарения) водяного пара при давлениях  $p_1$  и  $p_2$ . В диапазоне давлений 0,006÷0,06 МПа, соответствующему диапазону температур конденсации 36,2÷85,9 °С, теплота конденсации изменяется в пределах 2416÷2293 кДж/кг.

Пусть  $Q_1 = G_1 \cdot r_1$  – тепловой поток, Вт, который выделяется при полной конденсации первичного пара с расходом  $G_1$  внутри труб нагревателя утилизационной ступени;  $Q_2 = G_2 \cdot r_2$  – тепловой поток, Вт, который затрачивается на образование вторичного пара с расходом  $G_2$  и который выделяется при его конденсации.

Тепловой баланс утилизационной ступени запишем в виде:

$$Q_2 = \eta \cdot Q_1, \tag{1}$$

где  $\eta \leq 1$  – тепловой к.п.д. утилизационной ступени. За счет надлежащей тепловой изоляции наружной поверхности корпуса ступени можно обеспечить значение величины  $\eta \geq 0,99$ .

Если для простоты в (1) принять  $\eta = 1$  и  $r = \text{const}$ , то в установившемся режиме будет выполняться:  $Q_1 = Q_2$ ;  $G_1 = G_2$ . Суммарная производительность установки составит  $G_{\Sigma} = 2 \cdot G_1$ . Таким образом, производительность установки возрастет примерно в 2 раза при том же расходе топлива, сжигаемого в водогрейном котле. Удельный расход топлива (на 1 кг выпаренной влаги) уменьшится при этом в 2 раза.

Тепловой поток через поверхность нагревателя УС, с учетом (1), равен:

$$Q_1 = Q_2 / \eta = k \cdot \Delta t \cdot F = k \cdot \zeta \cdot \Delta t_{\max} \cdot F, \tag{2}$$

где  $k$  – коэффициент теплопередачи от греющего пара к нефтешламу в УС, Вт/(м<sup>2</sup>·К);  $\Delta t$  и  $\Delta t_{\max}$  – средний и максимальный температурный напоры в УС, °С ( $\Delta t_{\max} = t_1 - t_2$ );  $\zeta$  – коэффициент, связывающий величины  $\Delta t$  и  $t_{\max}$  ( $\Delta t = \zeta \cdot t_{\max}$ );  $F$  – площадь поверхности нагревателя УС, определенная по наружному диаметру труб, м<sup>2</sup>.

Если пренебречь гидравлическим сопротивлением при движении греющего пара и изменением температуры конденсации, то коэффициент  $\zeta$  можно рассчитать по выражению:

$$\zeta = (1 + 0,5 \cdot k \cdot F / W)^{-1},$$

где  $W = c_n \cdot G_n$ ;  $c_n$  – массовая теплоемкость нефтешлама, Дж/(кг·К);  $G_n$  – массовый расход нефтешлама, кг/с, перекачиваемого циркуляционным насосом. Из последней формулы следует, что при бесконечном увеличении величины  $W$  коэффициент  $\zeta$  стремится к единице, что, однако, потребует бесконечных затрат энергии на перекачку нефтешлама. На рис. 3 показана зависимость коэффициента  $\zeta$  от величины  $\omega = W/(k \cdot F)$ .

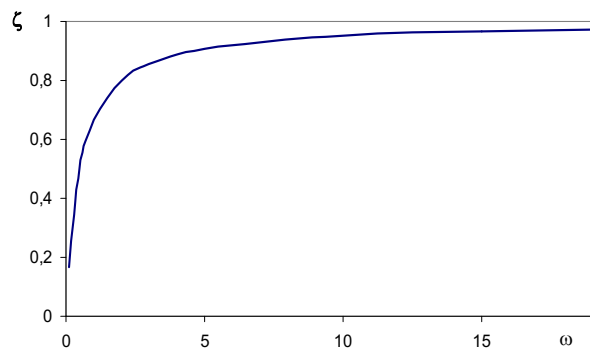


Рис. 3. Зависимость коэффициента  $\zeta$  от величины  $\omega = W/(k \cdot F)$

Из рис. 3 следует, что при  $\omega = 5$  ( $W = 5 \cdot k \cdot F$ ) величина  $\zeta \approx 0,9$ . При увеличении  $\omega$  от 5 до 10 величина  $\zeta$  возрастает от 0,9 до 0,95, т. е. всего на 5,5 %, тогда как расход электроэнергии  $N$  на перекачку нефтешлама возрастет примерно в  $2^3 = 8$  раз (так как  $N \sim W^3$ ). При уменьшении  $\omega$  от 5 до 2 величина  $\zeta$  уменьшится от 0,9 до 0,8, т. е. на 12,5 %, тогда как расход энергии на перекачку нефтешлама сократится в 15,6 раз. Уменьшение величины  $\zeta$  потребует соответствующего увеличения поверхности нагревателя, т. е. его стоимости. Оптимальное значение величины  $\omega$ , а значит и  $\zeta$ , должно определяться из технико-экономических расчетов. Можно принять, что рациональное значение  $\zeta$  находится в диапазоне

0,8÷0,95, что соответствует  $\omega = 2 \div 10$ ; при этом рациональный расход нефтешлама  $G_n = (2 \div 10) \cdot k \cdot F / c_n$ .

Коэффициент теплопередачи от греющего пара к нефтешламу  $k$  в утилизационной ступени определяется выражением, как для плоской стенки [1]:

$$k = \frac{1}{1/\alpha_1 + \delta_c/\lambda_c + 1/\alpha_2}, \quad (3)$$

где  $\alpha_1$  – коэффициент теплоотдачи от конденсирующегося пара к внутренней поверхности труб;  $\alpha_2$  – коэффициент теплоотдачи от наружной поверхности труб к нефтешламу;  $\lambda_c$  – коэффициент теплопроводности стенки труб;  $\delta_c$  – толщина стенки труб.

Отметим, что термические сопротивления теплоотдачи на внутренней поверхности трубы  $1/\alpha_1$  и стенки трубы  $\delta_c/\lambda_c$  во много раз меньше термического сопротивления теплоотдачи от наружной поверхности трубы  $1/\alpha_2$ . Поэтому в первом приближении можно принять  $k \approx \alpha_2$ . При этом средние температуры на наружной и внутренней поверхностях труб в первом приближении равны:  $t_{c2} \approx t_{c1} = t_1 - \delta t_b$ , где  $t_1$  – температура конденсации (насыщения) первичного пара; величина  $\delta t_b$  составляет доли градуса.

Поскольку коэффициент  $\alpha_1$  примерно на два порядка превышает коэффициент  $\alpha_2$  и слабо влияет на коэффициент теплопередачи  $k$ , то нижнее значение коэффициента теплоотдачи  $\alpha_1$  можно определить по формуле Нуссельта для расчета теплоотдачи при конденсации неподвижного пара внутри горизонтальных труб [3]:

$$\alpha_1 = 0,65 \cdot \left( \frac{\lambda_b^3 \cdot \rho_b^2 \cdot g \cdot r}{\mu_b \cdot \delta t_b \cdot d_b} \right)^{0,25}, \quad (4)$$

где теплофизические параметры конденсата (воды)  $\lambda_b$ ,  $\rho_b$ ,  $\mu_b$  выбираются при температуре конденсации  $t_1$  ( $\lambda_b$  – коэффициент теплопроводности;  $\rho_b$  – плотность;  $\mu_b$  – динамический коэффициент вязкости воды);  $r$  – теплота конденсации пара при температуре  $t_n$ ;  $\delta t_b = t_1 - t_{c1}$  – разность температур конденсации пара и внутренней поверхности греющей трубы;  $d_b$  – внутренний диаметр трубы. Все величины в (4) имеют размерность единиц СИ.

Коэффициент теплоотдачи к нефтешламу  $\alpha_2$  можно рассчитать по известной формуле для расчета теплоотдачи при свободной конвекции жидкости возле горизонтальных труб [3]:

$$\alpha_2 = 0,5 \cdot \lambda_n \left( \frac{g \cdot \beta_n \cdot \delta t_n}{\nu_n^2 \cdot d_n} \right)^{0,25} \cdot \left( \frac{Pr_n}{Pr_{c2}} \right)^{0,25}, \quad (5)$$

где  $\lambda_n$ ,  $\beta_n$ ,  $\nu_n$  – коэффициенты теплопроводности, температурного объемного расширения, кинематической вязкости нефтешлама при его средней температуре  $t_n$ ;  $d_n$  – наружный диаметр труб;  $Pr_n$ ,  $Pr_{c2}$  – числа Прандтля нефтешлама при температурах  $t_n$  и

$t_{c2}$ ;  $\delta t_n = t_{c2} - t_n$  – разность температур наружной поверхности труб и средней температуры нефтешлама.

Средняя температура нефтешлама в утилизационной ступени определяется выражением:

$$t_n = t_2 + \Delta t_{\max} (1 - \zeta) = t_1 - \zeta \cdot (t_1 - t_2).$$

Приближенно температура  $t_n$  на  $1 \div 2$  °С превышает температуру испарения  $t_2$ .

Теплофизические свойства нефтешлама, особенно коэффициенты теплопроводности и вязкости, значительно влияют на коэффициент  $\alpha_2$  (а значит, и  $k$ ). Так как нефтешлам представляет из себя масляную эмульсию, в которой капельки воды содержатся внутри масляной фазы, то теплофизические параметры нефтешлама, влияющие на конвективный теплообмен, в первом приближении можно принять равными свойствам масла. Однако теплофизические свойства в какой-то мере зависят от влагосодержания в нефтешламе. Данный вопрос требует дополнительных исследований, хотя опыт эксплуатации БРНШ показал, что в процессе выпаривания при неизменных температурных условиях коэффициент теплопередачи остается практически постоянным, из чего следует, что теплофизические свойства нефтешлама, влияющие на теплоотдачу, слабо зависят от влагосодержания, если оно не слишком велико (меньше 30 %).

Разность температур  $\delta t_n$  также существенно влияет на коэффициент  $\alpha_2$ . Величина  $\delta t_n$  примерно равна среднему температурному напору в данной ступени:  $\delta t_n \approx \Delta t = t_1 - t_n$ , так как величина  $\delta t_b$  и перепад температур в стенке трубы составляют доли градуса. Поэтому, как следует из формулы (5),  $k \approx \alpha_2 \sim \Delta t^{0,25}$ , а плотность теплового потока от греющего пара к нефтешламу  $q = k \cdot \Delta t$  будет примерно пропорциональна  $q \sim \Delta t^{1,25}$ .

Более точное определение величин  $k$  и  $q$  можно провести в таком порядке. Принимаем, что  $\delta t_n \approx \Delta t$ , по формуле (5) рассчитываем в первом приближении коэффициент  $\alpha_2$ , и плотность теплового потока  $q \approx \alpha_2 \cdot \Delta t$ . Поскольку  $q = \alpha_1 \cdot \delta t_b$ , то, используя формулу (4), выразим температурный напор на внутренней поверхности трубы  $\delta t_b$ :

$$\delta t_b = \left( \frac{q}{0,65} \right)^{4/3} \left( \frac{\mu_b \cdot d_b}{\lambda_b^3 \cdot \rho_b^2 \cdot g \cdot r} \right)^{1/3}. \quad (6)$$

Зная величину  $\delta t_b$ , по формуле (4) рассчитывается коэффициент теплоотдачи на внутренней поверхности  $\alpha_1$ , после чего по формуле (3) уточняется значение коэффициента теплопередачи  $k$ ; определяется плотность теплового потока  $q = k \cdot \Delta t$ . Уточняется величина  $\delta t_n$  по формуле:  $\delta t_n = \Delta t - q(1/\alpha_1 + \delta_c/\lambda_c)$ . По формуле (5) более точно определяются коэффициент  $\alpha_2$ ; определяется величина  $q = \alpha_2 \cdot \delta t_n$ ; по формулам (6) и (4) определяется коэффициент  $\alpha_1$ ; наконец, по формуле (3)

рассчитывается коэффициент теплопередачи  $k$ . Дальнейших итераций обычно не требуется.

Рассмотрим пример. Пусть температура греющего пара составляет  $t_1 = 75$  °С, что соответствует давлению 0,039 МПа. Среднюю температуру нефтешлама принимаем равной  $t_n = 55$  °С. Средний температурный напор между паром и нефтешламом составит:  $\Delta t = t_1 - t_n = 20$  °С. В качестве греющих труб утилизационной ступени выбираем горизонтальные стальные трубы Ду-40 с наружным диаметром  $d_n = 0,048$  м, с внутренним диаметром  $d_v = 0,040$  м, с коэффициентом теплопроводности  $\lambda_c = 51,5$  Вт/(м·К). Теплофизические свойства нефтешлама принимаем, как у трансформаторного масла, по данным [3]. Коэффициент теплоотдачи  $\alpha_2$  на наружной поверхности греющих труб, рассчитанный по формуле (5) при  $\delta t_n \approx 20$  °С, составит  $\alpha_2 = 90,9$  Вт/(м<sup>2</sup>·К). Величина  $q \approx \alpha_2 \cdot \Delta t = 1818$  Вт/м<sup>2</sup>. Величина  $\delta t_v$ , рассчитанная по формуле (6), равна  $\delta t_v \approx 0,1$  °С. Коэффициент теплоотдачи  $\alpha_1$ , рассчитанный по формуле (4), равняется  $\alpha_1 = 27980$  Вт/(м<sup>2</sup>·К). Коэффициент теплопередачи, рассчитанный по (4), равняется  $k = 90,1$  Вт/(м<sup>2</sup>·К). Дальнейшие итерации не приводят к увеличению точности расчета. Таким образом, расчет показал, что  $k \approx \alpha_2$ , и  $\delta t_n \approx \Delta t$ .

При конструктивном расчете утилизационной ступени следует задаться значениями давлений  $p_1$  и  $p_2$  внутри выпарных ступеней, определяющих температуры первичного и вторичного пара  $t_1$  и  $t_2$ , значением коэффициента  $\zeta$ , и расходом первичного пара  $G_1$  из основной ступени в режиме выпаривания. Рассчитывается тепловой поток, отдаваемый при конденсации первичного пара:  $Q_1 = G_1 \cdot r_1$ . По формулам (3)–(6) рассчитывается коэффициент теплопередачи  $k$ , а из формулы (2) выражается необходимая площадь  $F$  поверхности нагревателя утилизационной ступени. Площадь поверхности  $F$  определяется по наружному диаметру труб  $d_n$  по формуле:  $F = \pi \cdot d_n \cdot l \cdot n$ , где  $l$  – длина одной трубы;  $n$  – число труб. После выбора длины трубы  $l$ , определяется необходимое число труб  $n$ .

Если в предыдущем примере принять  $G_1 = 0,031$  кг/с, то при  $r_1 = 2320$  кДж/кг величина  $Q_1$  равна 72,7 кВт. При  $\Delta t = 20$  °С и  $k = 90,1$  Вт/(м<sup>2</sup>·К) необходимая поверхность нагревателя утилизационной ступени равняется  $F = 40,3$  м<sup>2</sup>. В качестве греющих труб выбираем горизонтальные трубы Ду-40 длиной  $l = 2,5$  м. При наружном диаметре трубы  $d_n = 0,048$  м расчетное число труб составит  $n \approx 112$ .

Вторичный пар с температурой  $t_2$ , выходящий из утилизационной ступени УС в режиме выпаривания, направляется для обогрева утилизационного подогревателя УП, где подогревается холодный нефтешлам массой  $M$  с исходной температурой  $t_x \approx 25$  °С. Утилизационный подогреватель представляет из себя емкость, соединенную с атмосферой, в нижней части которой расположены греющие трубы, погруженные в нефтешлам, внутри них частично конденсируется вторичный пар, а несконденсированный выпар откачивается вакуумным насосом. В процессе работы подогревателя УП нефтешлам разогревается

примерно до температуры конденсации вторичного пара  $t_2$ .

Должно выполняться равенство:  $M = M_1 + M_2$ , где  $M_1$  и  $M_2$  – массы нефтешлама, загружаемые в основную и утилизационную выпарные ступени в следующий цикл работы установки. Массы  $M_1$  и  $M_2$  подбираются так, чтобы процесс выпаривания в утилизационной ступени заканчивался одновременно, или немного раньше, чем в основной ступени. Поскольку при разогретом нефтешламе процесс выпаривания в утилизационной ступени начинается практически сразу после начала процесса выпаривания в основной ступени, то соотношение масс  $M_1$  и  $M_2$  можно определить из уравнения теплового баланса:

$$M_1 \cdot \varphi \cdot r_1 \cdot \eta = M_2 \cdot \varphi \cdot r_2 \cdot \eta,$$

откуда получается:  $M_2/M_1 = \eta \cdot r_1/r_2$ . При температурах  $t_1 = 75$  °С и  $t_2 = 55$  °С теплота испарения соответственно равна:  $r_1 = 2320$  кДж/кг;  $r_2 = 2370$  кДж/кг. Если принять  $\eta = 0,98$ , то получится  $M_2/M_1 \approx 0,96$ .

Рассмотрим, какая часть теплоты вторичного пара из УС расходуется на разогрев нефтешлама в утилизационном подогревателе. При температуре холодного нефтешлама  $t_x$  и температуре нагретого нефтешлама  $t_n \approx t_2$ , количество теплоты, израсходованной на его нагрев, составит:  $Q_n = c_n \cdot M \cdot (t_n - t_x)$ . Количество теплоты, выделяемой при конденсации вторичного пара:  $Q_p = M_2 \cdot \varphi \cdot r_2$ , где  $\varphi$  – начальное влажосодержание в нефтешламе.

Примем следующие параметры:  $M_2 \approx M_1$ ;  $M \approx 2M_2$ ;  $\varphi = 0,2$ ;  $c_n = 2,5$  кДж/(кг·К);  $r_2 = 2370$  кДж/кг;  $t_x = 20$  °С;  $t_n = 55$  °С. Соотношение величин  $Q_n$  и  $Q_p$  равно:

$$Q_n/Q_p \approx 2c_n \cdot (t_n - t_x) / (\varphi \cdot r_2) \approx 0,25.$$

Таким образом, лишь небольшая часть теплоты вторичного пара может быть использована для нагрева нефтешлама, поэтому необходимая площадь поверхности нагрева утилизационного подогревателя в несколько раз меньше, чем у утилизационной ступени.

### Выводы.

Разработаны мероприятия по совершенствованию тепловой работы блока разделения нефтешлама. Предложена методика теплового расчета утилизационной выпарной ступени, позволяющей увеличить производительность установки и снизить удельный расход топлива на выпаривание влаги.

### Литература

1. Исаченко, В. Л. Теплопередача / [В. Л. Исаченко и др.]. – М., 1981.
2. Лукин, С. В. Тепловой расчет установки по выпариванию влаги из нефтепродуктов / С. В. Лукин, Н. Н. Синицын, А. Н. Сурикова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – №4(65). – С. 33–37.
3. Лыков, А. В. Тепломассообмен: Справочник / А. В. Лыков. – М., 1978.

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫБРОСОВ САЖЕВЫХ ЧАСТИЦ КОТЕЛЬНОМИ УСТАНОВКАМИ

Количество сажевых частиц, содержащихся в отработанных дымовых газах энергетических установок, является критерием эффективности организации топочного процесса. Многие топочные и горелочные устройства, применяемые в настоящее время, имеют недостаточную энергетическую и экологическую эффективность, что приводит к нерациональному использованию энергетических ресурсов и значительному загрязнению окружающей среды. Это особенно сильно сказывается на экологической обстановке Арктических территорий. В статье обобщены результаты экспериментальных исследований выбросов сажевых частиц от котельных установок широкого диапазона мощности при сжигании различных органических топлив.

Котельная установка, топливо, вредные вещества, выбросы сажевых частиц, топка, горелка, система автоматики, золоуловитель, техническое состояние.

The amount of black carbon contained in the exhaust flue gas of energy installations, is the criterion of efficiency of the organization of the furnace process. Many combustion and burner devices, currently used, have insufficient energetic and environmental efficiency, which leads to inefficient use of energy resources and significant environmental pollution. This particularly affects the environmental situation of the Arctic territories. The paper summarizes the results of experimental studies of emissions of black carbon from a wide range of power of boiler installations when burning different organic fuels.

Boiler installation, fuel, harmful substances, emissions of black carbon, furnace, burner, automation system, ash collector, technical condition.

### Введение.

Энергетические установки, обеспечивающие развитие нашей цивилизации, являются, к сожалению, одними из основных загрязнителей атмосферы оксидами серы и азота, бенз(а)пиреном, твердыми частицами, включая сажевые, а их вклад в выбросы диоксида углерода, вызывающего «парниковый» эффект, можно признать основным.

Количество сажевых частиц, содержащихся в отработанных дымовых газах энергетических установок, является критерием эффективности организации топочного процесса. Однако многие топочные и горелочные устройства, применяемые в настоящее время, имеют недостаточную энергетическую и экологическую эффективность, что приводит к нерациональному использованию энергетических ресурсов и значительному загрязнению окружающей среды, что особенно сильно сказывается на экологической обстановке Арктических территорий.

Сажа – дисперсный углеродный продукт неполного сгорания или термораспада углеводородов, состоящий из частиц различной формы, черного цвета, средний размер которых составляет 0,1...3,5 мкм. Сажевые частицы играют заметную роль в жизни современного общества. С одной стороны, они являются одним из загрязнителей атмосферы при горении углеводородных топлив. Учитывая что, углеводородное сырье как источник энергии в ближайшем будущем сохранит за собой лидирующую роль, оптимизация процессов горения с целью уменьшения вредных выбросов энергетическими установками остается актуальной задачей. Одновременно сажа

является основным механизмом преобразования тепловой энергии горения в электромагнитное излучение, и это полезное свойство, хотя и потеряло свое значение в быту, остается важным в некоторых технологических процессах (производство стекла).

### Основная часть.

Сажа является крупнотоннажным химическим продуктом (мировое производство более 10 млн т/год) и широко используется как наполнитель для модификации механических, электрических и оптических свойств материалов в производстве эластомеров, красителей, сухих источников электропитания и т. д. Около 90 % всего мирового производства сажи (технического углерода) используется в шинной и резинотехнической промышленности. Изучение механизма образования сажи является важной научной проблемой, на основе которого можно существенно сократить затраты при проектировании и оптимизации энергетических и технологических установок на основе горения, неполного горения и пиролиза углеводородов, и как результат, сократить затраты на производство целевых продуктов и уменьшить негативную нагрузку на окружающую среду от результатов жизнедеятельности общества.

Эмиссия сажевых частиц может приводить к значительным потерям топлива: до 15 % с механической неполнотой сгорания, отложения сажи на поверхностях нагрева вызывают перерасход топлива (при толщине отложений 1,5 мм перерасход топлива составляет 4,5 %). Сажа является мощным канцерогеном, являясь вредным веществом 2 класса с мак-

симально разовой ПДК  $0,15 \text{ мг/м}^3$ , и как дисперсионная пыль разносится ветрами на тысячи километров. Она обладает во много раз более мощным (в 680 раз) негативным фактором, чем углекислый газ.

Сажевые частицы не взаимодействуют с кислородом атмосферного воздуха и поэтому удаляются только за счет коагуляции и осаждения, которые идут очень медленно. Исходя из этого, для сохранения чистоты окружающей среды необходим жесткий контроль за полнотой сжигания топлива.

Анализ результатов экспериментальных замеров концентрации взвешенных частиц с использованием метода внешней фильтрации при изокINETических условиях отбора газовых проб из продуктов сгорания теплогенерирующих установок с определением содержания сажевых частиц по методике [8] позволил сделать следующие выводы:

1. Одним из направлений оптимизации топливного баланса Архангельской области является увеличение в нем доли местных топлив и побочных продуктов лесозаготовки и лесопереработки. За период с 2007 по 2013 гг. доля древесного топлива и древесных отходов в топливном балансе коммунальной энергетики увеличилась с 18 до 37 %. При сжигании древесного топлива уровень выбросов сажевых частиц определяется качеством биотоплива, конструкцией топочного устройства и способом сжигания, степенью и уровнем настройки системы автоматизации режимов работы, а также техническим состоянием и качеством обслуживания теплогенерирующих установок.

Применение полностью автоматизированных водогрейных котлов (Arimax Bio Energy) мощностью  $0,7...1,5 \text{ МВт}$ , работающих на гранулированном древесном топливе с двухступенчатой схемой сжигания, после дополнительной настройки системы автоматизации позволило обеспечить высокую полноту выгорания топлива [3] и стабильно низкие значения выбросов сажевых частиц (коэффициенты выбросов сажи  $\text{PM}_{2,5}$  составили  $0,521...0,966 \text{ г/ГДж}$ , табл.). Значения коэффициентов пересчета на сажевые частицы  $\text{PM}_{2,5}$  определялись по данным [9]. Максимально достигнутый КПД брутто водогрейных котлов мощностью  $1,5 \text{ МВт}$  составил 90,4 %, что соответствует эффективности работы мазутных котлов, находящихся в хорошем техническом состоянии [3], [4]. Для обеспечения стабильно высоких технико-экономических и экологических показателей данных котлов необходимо обеспечить контроль качественных показателей древесных гранул, в том числе на содержание пылевых частиц.

Водогрейные котлоагрегаты мощностью  $5,8 \text{ МВт}$  (Global/G-500), работающие на древесных отходах (щепа+опилки = 50 + 50 %) при трехступенчатой схеме сжигания, после устранения основных недостатков, выявленных в ходе комплексного энергетического обследования [7], имеют уровень выбросов сажевых частиц  $1,71...32,09 \text{ г/ГДж}$ , при этом расчетные коэффициенты выбросов сажи размером  $\text{PM}_{2,5}$  составили  $0,239...4,493 \text{ г/ГДж}$  (см. таблицу). Для водогрейных котлов меньшей мощности

( $1,0...1,5 \text{ МВт}$ ), с более низким уровнем автоматизации, работающих на древесных отходах, коэффициенты выбросов сажи  $\text{PM}_{2,5}$  изменялись в диапазоне  $0,444...11,059 \text{ г/ГДж}$ .

Приведенные результаты по выбросам сажевых частиц получены на теплогенерирующих установках, возраст которых не превышает шести лет, однако во многих регионах РФ находится в эксплуатации большой парк старых физически изношенных и морально устаревших котлов с ручным обслуживанием, работающих на «сырых» дровах. Так, для секционных чугунных водогрейных котлов с ручным обслуживанием («Универсал», «Тула», «Энергия» и др.), переведенных с угля на сжигание сырых дров, характерно наличие больших присосов холодного воздуха через неплотности обмуровки, отсутствие регулирующих устройств и контрольно-измерительных приборов, большие избытки воздуха и недостаточная высота топочных камер для сжигания длиннофакельного древесного топлива. Исходя из этого, их работа характеризуется низкими технико-экономическими и экологическими показателями [1]. Работа стальных водогрейных котлов с ручным обслуживанием мощностью до  $1,16 \text{ МВт}$  при сжигании сырых дров, также характеризуется низкими технико-экономическими и экологическими показателями [2], что связано, в первую очередь, с высокой степенью экранирования топочных камер и их непригодностью для сжигания сырых дров, а также низким уровнем ручного обслуживания. Для данных котлов следует ожидать коэффициенты выбросов сажи  $\text{PM}_{2,5}$  в диапазоне  $11...25 \text{ г/ГДж}$ . В дальнейшем требуется экспериментальная проверка данного предположения.

2. Доля каменных углей, импортируемых в Архангельскую область из других регионов РФ, в топливном балансе коммунальной энергетики за период с 2007 по 2013 гг. снизилась с 37 до 28 %. При сжигании каменных углей уровень выбросов сажевых частиц определяется качеством топлива, конструкцией топочного устройства и способом сжигания, степенью совершенства и уровнем настройки системы автоматизации, типом газоочистных устройств, а также техническим состоянием и качеством обслуживания теплогенерирующих установок.

Для котлоагрегатов со слоевым сжиганием (типа КЕ и ДКВр), оборудованных механизированными системами подачи угля и батарейными циклонами для очистки уходящих продуктов сгорания, коэффициенты выбросов сажи  $\text{PM}_{2,5}$  при сжигании высокореакционных каменных углей составили  $3,45...6,48 \text{ г/ГДж}$  (см. таблицу).

Для стальных водогрейных котлов со слоевым сжиганием мощностью  $1,86 \text{ МВт}$  и менее, оборудованных шурующей планкой и инерционными золоуловителями для очистки уходящих продуктов сгорания, а также паровых котлов с ручной подачей угля мощностью  $1,05 \text{ МВт}$  коэффициенты выбросов сажи  $\text{PM}_{2,5}$  при сжигании высокореакционных каменных углей составили  $2,14...9,45 \text{ г/ГДж}$  (см. таблицу).

Результаты исследования эмиссии сажевых частиц

Тип котельной установки (номинальная мощность, МВт)	Вид топлива (нагрузка котла, %)	Наличие золоуловителя	Удельный выброс сажи, г/кг топлива		Коэффициент выброса сажи, г/ГДж	
			частицы PM <sub>2,5</sub>	суммарный	частицы PM <sub>2,5</sub>	суммарный
Arimax Bio Energy (0.74)	Пеллеты (22)	Мультициклон НЕКМС-3×3	0,017	0,121	0,966	6,90
Arimax Bio Energy (1.5)	Пеллеты (56)	Мультициклон НЕКМС-3×3	0,017	0,120	0,955	6,82
Arimax Bio Energy (1.5)	Пеллеты (50)	Мультициклон НЕКМС-3×3	0,009	0,065	0,521	3,72
Arimax Bio Energy (1.5)	Пеллеты (44)	Мультициклон НЕКМС-3×3	0,017	0,118	0,939	6,71
Global/G-500 (5.8)	Древесные отходы (60)	Мультициклон МС-25	0,042	0,303	4,493	32,09
Global/G-500 (5.8)	Древесные отходы (60)	Мультициклон МС-25	0,002	0,016	0,239	1,71
Global/G-500 (5.8)	Древесные отходы (60)	Мультициклон МС-25	0,010	0,070	1,046	7,47
КВУ-1000 А25-10 (1.0)	Древесные отходы (60)	ЦН-11-930 20-10	0,004	0,030	0,444	3,17
КВУ-1000 А25-10 (1.0)	Древесные отходы (60)	ЦН-11-930 20-10	0,008	0,060	0,888	6,34
КВУТ-1500 40-11 (1.5)	Древесные отходы (60)	ЦН-11-1105 40-11	0,104	0,745	11,059	78,99
КЕ-10/14 (6,6)	Каменный уголь (70)	БЦ-2-5×(4+2)	0,071	1,773	3,453	86,33
КЕ-10/14 (6,6)	Каменный уголь (70)	БЦ-2-5×(4+2)	0,133	3,325	6,478	161,96
КВ-1,6-95ШП (1,86)	Каменный уголь (50)	Есть	0,194	4,846	9,442	236,04
КВ-1,6-95ШП (1,86)	Каменный уголь (75)	Есть	0,064	1,612	3,141	78,52
Е-1,6-1,4 Р (1,05)	Каменный уголь (50)	Есть	0,044	1,100	2,14	53,58
Судовой двухтопочный (1,51)	Каменный уголь (60)	Нет	0,534	13,345	26	650
Е-220-100 (160)	Каменный уголь (77)	Мокрого типа с коагулятором Вентури	0,00517	0,0517	0,25	2,50
Е-220-100 (160)	Каменный уголь (100)	Мокрого типа с коагулятором Вентури	0,0217	0,217	1,05	10,50
Е-160-100 (128)	Каменный уголь (100)	Мокрого типа МП-ВТИ	0,0174	0,174	0,840	8,400
ДКВР 4/13 (2,9)	Мазут (70)	Нет	0,207	2,074	5,284	52,94
ДКВР 4/13 (2,9)	Мазут (80)	Нет	0,216	2,163	5,514	55,23
ICI CALDAIE GX 4000 (4,0)	Мазут (65)	Нет	0,051	0,513	1,302	13,10
Riello 5000 (5,0)	Отработанное масло (40)	Нет	0,005	0,048	0,120	1,200
Riello 5000 (5,0)	Отработанное масло (40)	Нет	0,019	0,192	0,48	4,798
Е-420-140 (320)	Мазут (90)	Нет	0,004	0,0437	0,110	1,099
Е-500-140 (380)	Мазут (75)	Нет	0,0041	0,0412	0,104	1,038

Секционные чугунные водогрейные котлы с ручным обслуживанием, рассчитанные на сжигание сортированных (с максимальным размером кусков не более 50 мм и содержанием мелочи не более 20 %) относительно сухих углей ( $W_t^r \leq 9\%$ ) с зольностью на сухую массу не превышающей 18 % вынуждены преимущественно работать на рядовых углях с большим содержанием мелких фракций, минеральных приме-

сей и влаги. Работа данных котлов при сжигании углей низкого качества, наличии больших присосов холодного воздуха через неплотности обмуровки, отсутствии регулирующих устройств и контрольно-измерительных приборов, характеризуется низкими энергоэкологическими показателями [1], [6]. Для данных котлов при условии наличия инерционных золоуловителей следует ожидать коэффициенты вы-

бросов сажи РМ 2,5 в диапазоне 9...17 г/ГДж. В дальнейшем требуется экспериментальная проверка данного предположения.

Работа жаротрубно-дымогарных котлов (судовые двухтопочные и однотопочные) с ручным обслуживанием при сжигании рядовых высокорекреационных каменных углей с большим содержанием мелких фракций характеризуется низкими энергоэкологическими показателями [1], [4] и сопровождается большими выбросами вредных веществ, в том числе и сажевых частиц. Коэффициент выбросов сажи РМ 2,5 для судового двухтопочного котла, не оборудованного золоуловителем, составил 26 г/ГДж (см. таблицу).

Эксплуатация котлоагрегатов крупной стационарной энергетики ведется в соответствии с действующими нормативными документами и разработанными «Режимными картами», что позволяет обеспечить приемлемые технико-экономические и экологические показатели, отвечающие степени их физического износа. Результаты экспериментальных замеров, выполненных на паровых котлах высокого давления номинальной мощностью от 128 до 160 МВт, оборудованных угловыми щелевыми горелками с тангенциальной компоновкой, показали, что коэффициенты выбросов сажи РМ 2,5 при сжигании высокорекреационных каменных углей изменялись в диапазоне 0,25...1,05 г/ГДж (см. таблицу). Необходимо отметить, что данные котлоагрегаты оборудованы золоуловителями мокрого типа. На котлах номинальной мощностью 160 МВт установлены коагуляторы Вентури, а система пылеприготовления оборудована шаровыми барабанными мельницами с промежуточным бункером готовой угольной пыли. Котлоагрегаты номинальной мощностью 128 МВт оснащены мокропрутковыми золоуловителями МП-ВТИ и оборудованы индивидуальными замкнутыми пылесистемами с молотковыми мельницами. Золоуловители мокрого типа имели достаточно высокую степень очистки продуктов сгорания (до 96,5 %) и обеспечивали частичное улавливание мелких сажевых частиц. На котлоагрегатах подобного типа, но оборудованных сухими золоуловителями инерционного типа, выбросы сажевых частиц будут иметь более высокие значения.

3. После перестройки экономики страны традиционно в энергетику Архангельской области поступали высокосернистые «тяжелые» мазуты. Снижение доли высокосернистых мазутов в топливном балансе коммунальной энергетики за период с 2007 по 2013 гг. с 16 до 5% благоприятно сказалось на экологической обстановке. При сжигании жидких топлив уровень выбросов сажевых частиц определяется качеством топлива, конструкцией топочного и горелочного устройств, режимом сжигания, степенью совершенства и уровнем настройки системы автоматики, а также техническим состоянием и качеством обслуживания теплогенерирующих установок.

Эксплуатация котлоагрегатов (ДКВр и др.), сжигающих высокосернистый топочный мазут марки 100 и оборудованных горелками с двухзонной пода-

чей воздуха, характеризуется повышенным уровнем образования сажевых частиц, что связано с:

- пониженной температурой и повышенной вязкостью мазута перед горелочными устройствами, что не позволяет обеспечить требуемое качество распыла топлива; наличие большого количества крупных капель приводит к диффузионному горению, при взаимодействии факела с поверхностями нагрева или обмуровкой происходит обрыв цепных реакций горения и образуется мазутный кокс [6];

- наличием больших присосов холодного воздуха через неплотности обмуровки, которые снижают уровень температур в топке и создают условия для образования сажевых частиц;

- коксованием головки форсунки, которое обычно вызвано неправильным расположением форсунки в горелке или горелки в амбразуре, или неправильным, а также некачественным выполнением последней [6];

- пульсациями мазутного факела, которые могут возникать вследствие поступления обводненного топлива, его недостаточного подогрева, загрязнения фильтров и сопел форсунок, шлакования амбразур, отложений на лопатках воздухонаправляющего аппарата или их коробления и ряда других нарушений режима горения [5], [6];

- отсутствием должного внимания к тарировке форсунок и контролю длины мазутного факела;

- эксплуатационных условиях не уделяется должного внимания поддержанию стабильного давления мазута перед горелочными устройствами, а для повышения однородности распыла подается насыщенный пар, что способствует образованию сажевых частиц.

Экспериментальные исследования показали, что коэффициенты выбросов сажи РМ 2,5 при сжигании высокосернистого мазута марки 100 в котлах (ДКВр и др.) составили 1,302...5,514 г/ГДж. Эксплуатация котлов (Riello 5000), работающих на отработанном масле (см. таблицу), характеризуется значениями коэффициентов выброса сажи РМ 2,5 от 0,12 до 0,48 г/ГДж. Оптимизация режимов горения позволит обеспечить снижение выбросов сажевых частиц при сжигании отработанного масла.

Эксплуатация котлоагрегатов крупной стационарной энергетики, работающих на высокосернистом топочном мазуте, ведется в соответствии с действующими нормативными документами и разработанными «Режимными картами», что позволяет обеспечить приемлемые технико-экономические и экологические показатели, отвечающие степени их физического износа. Результаты экспериментальных замеров, выполненные на паровых котлоагрегатах высокого давления номинальной мощностью от 320 до 380 МВт, показали высокую полноту выгорания топочного мазута, при этом значения коэффициентов выброса сажи РМ 2,5 составляли 0,104...0,110 г/ГДж.

4. Приход природного газа на объекты энергетики Архангельской области оказал существенное положительное влияние на экологическую ситуацию в регионе за счет значительного снижения выбросов

оксидов серы и азота, бенз(а)пирена, твердых частиц и др.

На объектах крупной станционной энергетики была проведена большая работа по подготовке основного и вспомогательного оборудования к переходу на сжигание природного газа, а также выполнены пуско-наладочные работы и разработаны «Режимные карты». Перевод объектов крупной станционной энергетики на сжигание природного газа позволил практически исключить выбросы сажевых частиц. Экспериментальные замеры, выполненные по методике [8], дают результаты в пределах погрешности данной методики.

На объектах малой энергетики Архангельской области для использования природного газа были преимущественно смонтированы новые котельные с современными теплогенерирующими установками, что позволило обеспечить эффективное сжигание газа. Поэтому выбросы сажевых частиц для данных энергоустановок можно не учитывать, так как экспериментальные замеры, выполненные по методике [8], дают результаты в пределах погрешности данной методики. Увеличение доли природного газа в топливном балансе коммунальной энергетики за период с 2007 по 2013 гг. с 25 до 29 % благоприятно сказалось на экологической обстановке.

#### Выводы.

Структура топливного баланса Архангельской области в 2013 г. имела следующий вид: природный газ – 40 %, каменные угли – 19 %, мазут – 17 %, древесное топливо – 14 % и дизельное топливо – 10 %.

Повышение эффективности работы объектов топливно-энергетического комплекса и уменьшение его негативного влияния на окружающую среду является актуальной проблемой для многих регионов РФ. Возможны два пути решения этой проблемы. Первый путь – демонтаж старого физически изношенного и морально устаревшего оборудования и установка нового. Реализация данного направления часто требует значительных капитальных вложений, которых нет у большинства предприятий.

Второй путь – повышение эффективности работы существующего оборудования за счет проведения капитального ремонта, модернизации и выполнения режимно-наладочных работ; причем модернизацию оборудования целесообразно проводить в период капитального ремонта. Реализация второго направления обычно дает меньший эффект, чем первого, зато требует меньших затрат, и, как правило, может быть осуществлена собственными силами предприятия в короткий срок. Практика показывает, что только за счет малой модернизации и повышения культуры эксплуатации в промышленных и отопительных котельных можно обеспечить экономию топлива в размере 15...25 % [6].

К мероприятиям, повышающим культуру эксплуатации и малой модернизации, относятся: периодическое проведение режимно-наладочных испытаний; повышение экономичности работы топочных устройств путем снижения химического и механиче-

ского недожога, уменьшения коэффициента избытка воздуха в топке; систематический надзор за плотностью газового и воздушного трактов; повышение эффективности работы конвективных поверхностей нагрева; снижение сопротивления газоздушного тракта; оптимальное распределение нагрузки между установленными котлами; теплоизоляция горячих поверхностей; внедрение наиболее экономичных способов регулирования производительности тягодутьевых машин и насосного оборудования.

Архангельская область, как и многие другие регионы РФ, располагает огромным потенциалом энергосбережения, который должен реализовываться во всех элементах систем энергоснабжения: энергоисточник, системы транспортировки и распределения энергии и энергопотребители. Любое повышение энергоэффективности в элементах данной системы позволит уменьшить выбросы сажи пропорционально снижению потребления топлива.

Вовлечение в энергетический баланс региона вместо углей и мазута неиспользуемых отходов лесозаготовки и деревообработки, годовой объем которых составляет 2,7 млн пл. м<sup>3</sup>, на базе современного полностью автоматизированного теплогенерирующего оборудования открывает большие дополнительные возможности по снижению выбросов вредных веществ, в том числе и сажи.

#### Литература

1. Любов, В. К. Модернизация объектов коммунальной энергетики / В. К. Любов, А. Н. Попов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №2. – Т. 2. – С. 5–9.
2. Любов, В. К. Модернизация отопительных котельных / В. К. Любов, А. Н. Попов, О. Д. Мюллер // Труды XIV Минского международного форума по тепломасообмену – НАН Беларуси. – Мн., 2012. – С. 303–305.
3. Любов, В. К. Исследование эффективности работы отопительных котельных / В. К. Любов, А. Ю. Романов // Изв. вузов. Лесн. журнал. – 2011. – №3. – С. 142–151.
4. Любов, В. К. Исследование эффективности сжигания дров в стальных водогрейных котлах / В. К. Любов, А. Н. Попов, О. Д. Мюллер // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №2(48). – Т. 2. – С. 16–21.
5. Любов, В. К. Повышение эффективности сжигания высокосернистых мазутов в топках котлоагрегатов / В. К. Любов, А. Ю. Романов // Вестник Архангельского государственного техн. ун-та. Сер.: Энергетика. Вып. 63. – Архангельск, 2006. – С. 18–25.
6. Любов, В. К. Повышение эффективности энергетического использования биотоплив: Учеб. пособие / В. К. Любов, С. В. Любова. – Архангельск, 2010.
7. Любов, В. К. Энергетическое обследование водогрейных котлоагрегатов, сжигающих биотопливо / В. К. Любов, А. Н. Попов // Энергетика и энергоэффективность в условиях геостратегического развития и освоения Арктического региона: Материалы I Международной научно-практической конференции. – Архангельск, 2011. – С. 114–119.
8. Методика измерения массовой концентрации сажи в промышленных выбросах и в воздухе рабочей зон. – Ярославль, 2005.

9. *Borchsenius, H.* Black carbon emissions from the district heating sector in the Barents region / H. Borchsenius,

D. Borgnes // NORSK ENERGI, Ministry of environment of Norway Project name: RUS-11/0060. – 2013.

УДК 536.2

*С. Ю. Осипов*

*Тверской государственный технический университет,*

*Ю. Р. Осипов*

*Вологодский государственный университет,*

*С. А. Шлыков*

*Вологодский институт права и экономики ФСИН России*

### **ВЛИЯНИЕ ПОСЛЕВУЛКАНИЗАЦИОННОГО ОХЛАЖДЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ РЕЖИМОВ ТЕРМООБРАБОТКИ НА КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ЭЛАСТОМЕРНЫХ КОМПОЗИЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ**

Исследовано влияние послевулканизационного охлаждения на формирование свойств эластомерных композиционных покрытий: распределение вулканизирующего агента по слоям покрытия, химическую стойкость и адгезионную прочность. Получены зависимости качественных показателей при охлаждении покрытий и различных способах термообработки. Доказано улучшение всех основных эксплуатационных характеристик покрытий.

Вулканизация, теплообмен, охлаждение, вулканизирующий агент, химическая стойкость, адгезия, композиционный материал.

The paper deals with studying the cooling effect on the properties of the elastomeric composite coatings after vulcanization: distribution of vulcanization agent for coating layers, chemical resistance and adhesion strength. The researchers received the dependence of the quality indicators when cooling coatings with different methods of heat treatment. Improvement of all operating characteristics of coatings is proved.

Vulcanization, heat exchange, cooling, the vulcanizing agent, chemical firmness, adhesion, composite material.

#### **Введение.**

Применение эластомерных композиционных материалов является эффективным способом защиты металлических поверхностей от разрушающего воздействия окружающей среды вследствие того, что они обладают целым комплексом технически полезных свойств: способностью выдерживать мощные гидродинамические удары, водо- и газонепроницаемостью, тепло- и морозостойкостью и др. Обычно нагрев производят до тех пор, пока не будет достигнута минимальная степень вулканизации, при которой возможно снимать давление, не опасаясь пористости и расслоения покрытия. Целесообразность дальнейшего нагрева изделия до достижения более высоких степеней вулканизации решается в зависимости от требуемого комплекса свойств изделия и возможности последующей довулканизации после извлечения его из вулканизационного оборудования. Очевидно, что охлажденное на оборудовании изделие не будет значительно довулканизовываться на воздухе. Однако, охлаждение на оборудовании неэкономично, приводит к удлинению производственных затрат тепла и должно, по возможности, сокращаться или полностью исключаться. Охлаждение изделия за счет теплообмена с холодной водой, обладающей более высоким коэффициентом теплоотдачи, чем воздух, применяется, когда оно неравномерно по толщине, но нагревается теплоносителями одних

параметров, и имеется опасность перевулканизации более нагретых тонких участков при длительном охлаждении на воздухе. Поэтому актуальной при производстве химического оборудования с эластомерным покрытием является проблема разработки способов и устройств для его охлаждения. Проведена оценка динамики процесса охлаждения покрытий, скорости и степени вулканизации по содержанию свободной серы, интенсивности поглощения гамма-излучения и изменению физико-механических свойств, функционально связанных с пределом набухания, сопротивлением разрыву, расслаиванию и т. д.

#### **Основная часть.**

**Влияние охлаждения на распределение свободной серы по слоям покрытий.** Композиционные покрытия, изготовленные из резиновых смесей на основе различных каучуков, подвергались охлаждению после вулканизации в псевдооживленном инертном теплоносителе, в вулканизационном котле при температуре 413...428 К и методом простой конвекции [1]–[5]. В процессе вулканизации происходит плавление серы ( $T = 392$  К), которая первоначально образует маленькие капельки, исчезающие по мере течения процесса. Это исчезновение серы обуславливается растворением и химическим взаимодействием ее с каучуком. Растворимость серы в разных эластомерах различна и увеличивается с повышени-

ем температуры. Для процесса вулканизации характерно постепенное увеличение плотности смеси и выделение теплоты вулканизации, идущее вслед за коротким эндотермическим периодом, обусловленным плавлением серы и других компонентов смеси.

Испытания по оценке степени вулканизации обкладок проводились экспрессным методом по Всероссийскому Единому Методу (ВЕМ) [1], [2], [5].

На рис. 1а и б приведены кривые распределения свободной серы по слоям покрытий из эбонитов марок 1814 (СКБ) и 1752 (НК+СКБ). Распределение свободной серы по слоям четырехслойных обкладок на основе НК + СКБ и СКБ марок 1752 и 1814 после охлаждения при толщине стальной подложки  $\delta_{ст} = 3$  мм, вулканизованных разными способами, неодинаково. Наименьшее количество непрореагировавшего вулканизующего агента наблюдается при охлаждении после термообработки в инертном зернистом теплоносителе. Для обкладки из эбонита марки 1814 (СКБ) 3,91 и 1,675 % для обкладки из эбонита марки 1752 на основе НК + СКБ наибольшее содержание свободной серы приходится на внутренний слой (порядок отсчета слоев обкладки – от наружного слоя).

При этом содержание свободной серы в покрытиях из эбонита марки 1814 больше, чем в обкладках из эбонита марки 1752. Это можно объяснить тем, что общее содержание серы в эбоните марки 1814 в 2 раза больше, чем в эбоните марки 1752, и составляет соответственно 65,7 и 30,0 частей (по массе).

Изменение содержания свободной серы по слоям в пятислойных покрытиях – эбонит 1814 на основе СКБ + резина 2566 на основе НК + СКБ приведены на рис. 1в.

Очевидно, что скорость процесса вулканизации резиновых покрытий в псевдооживленном слое инертного зернистого теплоносителя в 2–2,1 раза дольше, чем при конвективной вулканизации, так как при термообработке в псевдооживленном слое инертного зернистого теплоносителя создаются благоприятные условия для передачи теплоты от слоя к погруженному в него резинометаллическому изделию. При охлаждении резиновых покрытий после термообработки в вулканизационном котле и в псевдооживленном инертном теплоносителе обеспечивается примерно одинаковое содержание свободной серы (одинаковая степень вулканизации).

Во всех рассмотренных случаях содержание свободной серы после охлаждения увеличивается, и ее распределение по слоям становится равномернее. Из анализа кривых видно, что количество свободной серы после охлаждения увеличивается, что свидетельствует об улучшении физико-механических свойств готовых изделий.

**Влияние охлаждения на химическую стойкость покрытия.** Химическая стойкость, прочность крепления и другие качественные показатели покрытий зависят от охлаждения, так как в процессе вулканизации протекает ряд химических реакций, приводящих к образованию в каучуке поперечных связей (структурированию), в результате чего технические свойства последнего сильно меняются. Для сопоставления химической стойкости покрытий, проведены эксперименты после термообработки покрытий в псевдооживленном инертном зернистом теплоносителе и методом простой конвекции с охлаждением и без него. В качестве основы использовали сталь марки Ст.3, а адгезивов для крепления обкладки – клеи 2572, 4508, ПТ-201 и др. [1]–[5].

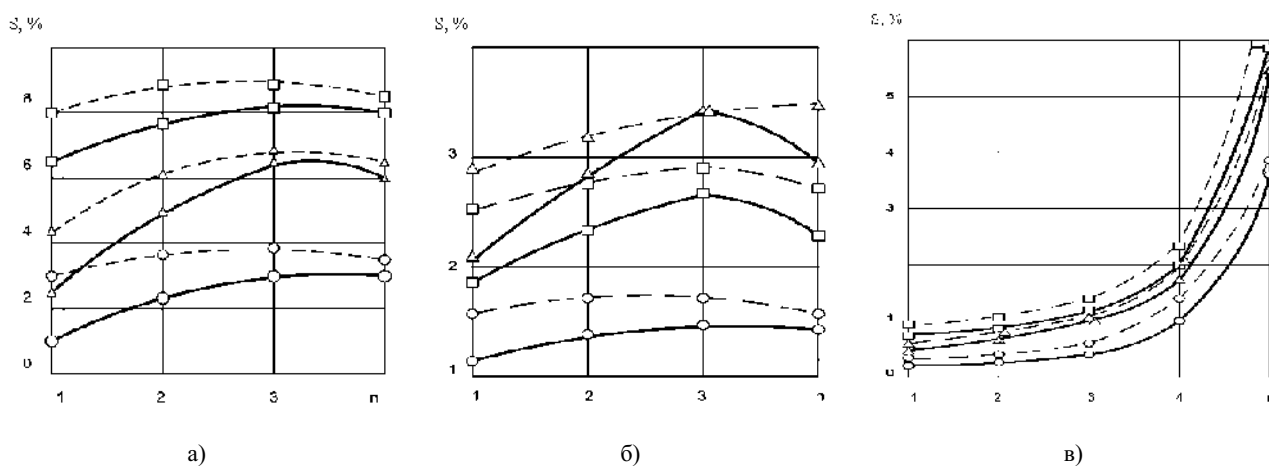


Рис. 1. Кривые распределения свободной серы по слоям покрытия:  
 а) из эбонита 1814 (СКБ), б) из эбонита 1752 (НК+СКБ),  
 в) из эбонита 1814 (СКБ) + четыре слоя резины 2566 (НК+СКБ)

- — — — — термообработка без последующего охлаждения,
- - - - - термообработка с последующим охлаждением,
- — термообработка в инертном зернистом теплоносителе,
- — термообработка в вулканизационном котле,
- △ — термообработка методом простой конвекции

Рассмотрена стойкость покрытий из эластомеров на основе каучуков НК, СКБ, СКС-30, хлорпренового (наирита), СКН-40, СКИ-3, СКФ [5] при нормальной температуре (293 К) в 40 %-й азотной кислоте, 50 %-й уксусной, 60 %-й серной, 33 %-й соляной кислоте. Химическую стойкость эластомеров оценивали по степени набухания образцов (по массе после их нахождения в коррозионных средах), по изменению внешнего вида и физико-механических показателей после набухания. В необходимых случаях мягкую резину крепили к металлу через эбонитовый подслои. На рис. 2 приведены кинетические кривые набухания эбонитовых и резиновых покрытий в уксусной, соляной и азотной кислотах после охлаждения и без него.

Исследования обкладок, проведенные только в средах, в которых они нормально работают, показали, что химическая стойкость покрытий из эластомеров на основе каучуков разных типов, полученных вулканизацией в псевдооживленном слое инертного теплоносителя, в вулканизационном котле и методом простой конвекции с последующим охлаждением лучше, чем без него.

**Адгезия обкладок к металлу.** Прочность крепления покрытий к металлу изучали по изменению параметров сопротивления отрыву, сдвигу, расслоению и отслоению [5]. Зависимости прочности связи при расслаивании слоев покрытий из эластомеров на основе НК + СКБ марки 2566 (рис. 3а) от времени

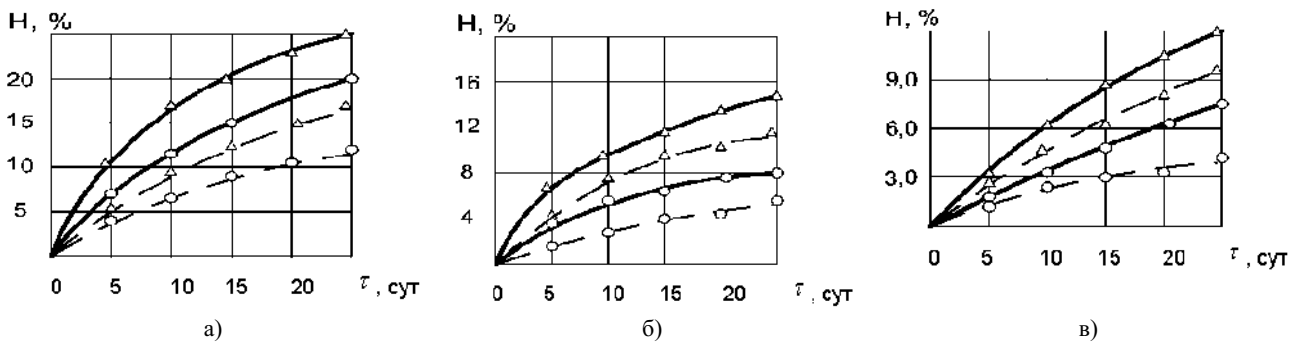


Рис. 2. Кинетические кривые набухания покрытий из эбонита марки 1752 (НК+СКБ)

$\delta_{ст} = 2\text{ мм}, \delta_{об} = 6\text{ мм}$  в разных кислотах:

а) в азотной; б) соляной; в) уксусной

- — — — термообработка без последующего охлаждения,
- - - - термообработка с последующим охлаждением,
- — термообработка в инертном зернистом теплоносителе,
- △ — термообработка методом простой конвекции

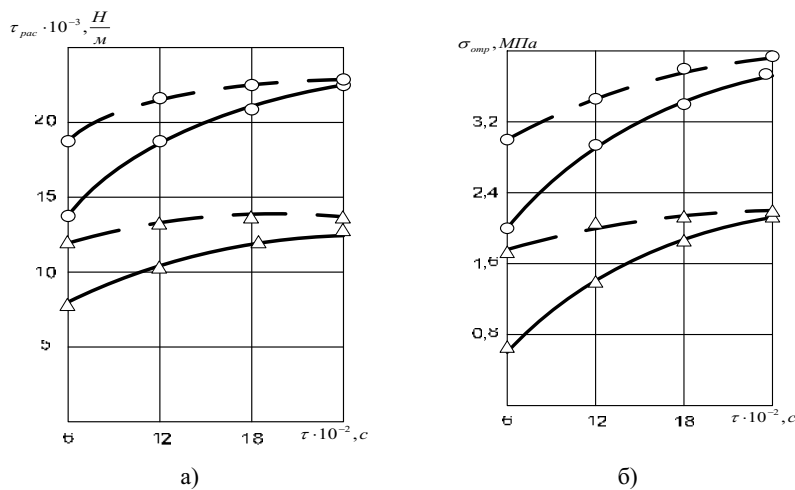


Рис. 3. Кривые изменения прочности покрытия из резины марки 2566 (НК+СКБ)

а) при расслаивании, б) при отрыве

- — — — термообработка без последующего охлаждения,
- - - - термообработка с последующим охлаждением,
- — термообработка в инертном зернистом теплоносителе,
- △ — термообработка методом простой конвекции

охлаждения после вулканизации в инертном зернистом теплоносителе и методом простой конвекции доказывают правильность взгляда на образование связи между слоями одного и того же эластомера как на диффузионный процесс [2] тем, что прочность двух приведенных в контакт слоев эластомера всегда увеличивается со временем, причем прочность связи растет сначала быстро, а затем все медленнее. Так, прочность крепления при расслаивании слоев покрытия в процессе вулканизации в инертном зернистом теплоносителе без последующего охлаждения составляет 13, 19, 21, 22 (кН/м), а после вулканизации методом простой конвекции без последующего охлаждения – 8,0; 10,0; 11,8 и 12,4 (кН/м) при температуре 428 К через 600, 1200, 1800 и 2440 с с момента начала термообработки. А эти же данные для вулканизации с последующим охлаждением соответственно составляют: при вулканизации в инертном зернистом теплоносителе – 19, 23, 24 и 26 (кН/м), при вулканизации методом простой конвекции – 12; 12,8; 13,3 и 14 (кН/м). Прочность связи между слоями при расслаивании покрытий марки 2566 (НК + СКБ) после охлаждения в среднем в 1,5 раза выше, чем без него.

Результаты проведенных работ показывают, что применение послевулканизационного охлаждения позволяет получать более высококачественную продукцию. На рис. 3б приведены кинетические кривые нарастания прочности связи резины марки 2566 (НК + СКБ) с металлом при отрыве после вулканизации в среде инертного зернистого теплоносителя и методом простой конвекции.

#### Выводы.

Проведено исследование влияния охлаждения на качество покрытий из эбонитов марок 1814 (СКБ), 1752 (НК+СКБ) и комбинированных покрытий из эбонита марки 1814 (СКБ) (один слой) + четыре слоя резины марки 2566 (НК+СКБ) по распределению свободной серы по слоям покрытия, химической стойкости в агрессивных средах и адгезионной

прочности. Выявлено, что количество свободной серы по слоям покрытия после охлаждения готового покрытия увеличивается в среднем на 60–70 %. Анализ кинетических кривых набухания покрытий в азотной, соляной уксусной кислоте позволяет сделать вывод о том, что химическая стойкость покрытий после охлаждения увеличивается. Исследования прочности связи резины с металлом при расслаивании и отрыве также свидетельствуют об увеличении адгезионной прочности покрытия. Полученные результаты позволяют разработать инженерную методику расчета режимов термообработки эластомерных композиционных покрытий с применением охлаждения, выбрать и рассчитать теплообменное и вспомогательное оборудование.

#### Литература

1. Осипов, С. Ю. Исследование процессов тепло- и массопереноса при термообработке гуммировочных покрытий и их влияния на качество готовых изделий / С. Ю. Осипов, Ю. Р. Осипов, О. А. Панфилова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – №3. – Т. 2. – С. 16–19.
2. Осипов, С. Ю. Решение основных задач нестационарной теплопроводности при термообработке гуммированных объектов / [С. Ю. Осипов и др.] // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №4(34). – Т. 2. – С. 19–22.
3. Осипов, Ю. Р. Математическое моделирование процесса массопереноса вулканизирующего агента при вулканизации гуммировочного многослойного покрытия / Ю. Р. Осипов, С. Ю. Осипов, О. А. Панфилова // Конструкции из композиционных материалов. Вып. 4. – М., 2007. – С. 37–47.
4. Осипов, Ю. Р. Решение краевой задачи нестационарной теплопроводности при предварительной обработке многослойных эластомерных покрытий / Ю. Р. Осипов, О. А. Панфилова, С. Ю. Осипов // Конструкции из композиционных материалов. Вып. 3. – М., 2006. – С. 58–69.
5. Осипов, Ю. Р. Термообработка и работоспособность покрытий гуммированных объектов / Ю. Р. Осипов. – М., 1995.

УДК 811.112.2(045)

*А. М. Борис*

*Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Л. Ю. Щипицина  
Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова*

## РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ НЕМЕЦКИХ ФИРМ НА ОФИЦИАЛЬНЫХ САЙТАХ

В статье поднимается вопрос исследования речевых стратегий в деловом дискурсе, в частности, стратегии самопрезентации. Речевая стратегия понимается как комплекс речевых действий, направленных на достижения коммуникативных целей. Она включает как свои составляющие речевые тактики и ходы. Стратегию самопрезентации мы предлагаем рассматривать как комплекс речевых и неречевых действий, позволяющих индивиду представлять стороны своей личности и служащих для создания и укрепления его имиджа. В статье описываются речевые тактики самопрезентации, используемые на официальных веб-сайтах немецких фирм "E.On", "Volkswagen" и "Daimler". В частности, выявлено, что в рассмотренном жанре делового дискурса используются преимущественно дивергентные (постулирующие отличия каждой фирмы) и ассертивные (утверждающие положительные качества компании и ее продукции) тактики стратегии самопрезентации, что обусловлено спецификой делового дискурса в этом жанре (борьба за клиента, монологический характер общения). Самопрезентация здесь осуществляется как рациональными, так и эмоциональными средствами; использование последних можно объяснить демократичным характером интернет-пространства.

Речевая стратегия, самопрезентация, деловой дискурс, официальный веб-сайт.

The article deals with studying speech strategies in business discourse, the self-presentation strategy, in particular. Speech strategy means a complex of speech activities focused on achievement of communicative goals. It includes both speech tactics and turns. We suggest to overview the strategy of self-presentation as a complex of speech and non-voice actions which allow the person to represent his personality and both to create and strengthen his public image. The article describes speech tactics of self-presentation used on official web-sites of such German enterprises as E.On, Volkswagen and Daimler. In particular, it was educed, that in the overviewed genre of business discourse there were used mostly divergent (which state dissimilarities of each company) and assertive (which possess eligibilities of a company and its products) tactics of self-presentation, which is caused by the specifics of a business discourse in this genre (struggle for customer, monologue). Self-presentation is carried out by both rational and emotional means; usage of emotional ones could be accounted for the democratic nature of World Wide Web.

Speech strategy, self-presentation, business discourse, official web-site.

### **Введение.**

В современном глобальном мире все больше внимания уделяется деловой коммуникации. Современная экономическая и политическая ситуация выдвинула на первый план необходимость повышения уровня коммуникативной компетентности участников деловой коммуникации. Высокая степень компетентности в знаниях современных речевых тактик и стратегий при деловом общении может стать способом предотвращения конфликтов, стимулирования и продвижения собственных идей, а также развития партнерских взаимоотношений с представителями других сфер общественной жизни.

### **Основная часть.**

Одним из современных жанров деловой коммуникации является официальный сайт фирмы. Задачей данной статьи является анализ способов реализации такой стратегии делового общения, как самопрезентация на официальных сайтах. Для этого следует

дать определения актуальных для нас понятий (речевая стратегия, тактика, самопрезентация), а также провести анализ реализации стратегии самопрезентации на примере сайтов немецких фирм.

Важность обращения именно к анализу стратегии самопрезентации объясняется тем, что успех предприятия во многом зависит от возможности представить себя в наиболее выгодном свете, заинтересовать потенциального клиента, создать благоприятный имидж своей фирмы. Мы можем говорить о том, что для успешного бизнеса просто необходимо знать, каким образом правильно представить себя (организацию), т. е. создать корпоративный имидж.

Самопрезентация является одной из речевых стратегий. Изучение речевых стратегий – довольно молодое и актуальное направление лингвистики, исследуемое в различных отраслях гуманитарных наук. Многие российские и зарубежные авторы занимаются исследованиями в данной области (Т. А. Ван Дейк, О. С. Иссерс, В. Б. Кашкин, М. Л. Макаров,

Л. Е. Гришаева, А. П. Сквородников, Р. Ротмайр и др.).

Изучив ряд определений, мы предлагаем считать речевую стратегию комплексом речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей, который «включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана» [3, с. 54].

Хотелось бы заметить, что большинство авторов вкладывают в понятие речевой стратегии существование намерения, цели коммуникации, которые обуславливают те или иные речевые действия (тактики). Речевую тактику мы определяем как «совокупность практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия, т. е. коммуникативная тактика, в отличие от коммуникативной стратегии, прежде всего, соотносена не с коммуникативной целью, а с набором коммуникативных намерений» [5, с. 19]. Речевые тактики, в свою очередь состоят из речевых ходов, которые на «локальном уровне контролируют детали конкретных репрезентаций» [2, с. 274].

Исследователи выделяют самые различные речевые стратегии и тактики, одной из важнейших среди которых является стратегия самопрезентации. Мы определяем эту стратегию как «комплекс речевых и неречевых действий, которые позволяют индивиду представлять окружающим различные стороны своей личности и служат для создания и укрепления его имиджа» [3, с. 73]. Самопрезентация может осуществляться вербальными и невербальными средствами, при этом невербальные средства могут быть весьма важными в процессе самопрезентации, но наше исследование заключается в изучении непосредственно речевых тактик стратегии самопрезентации.

На современном этапе исследования самопрезентации и ее тактик можно говорить о том, что более всего изучена самопрезентация в политическом дискурсе (О. С. Иссерс, О. Н. Паршина, Ю. М. Иванова, О. В. Гайкова, Е. И. Шейгал и др.). Самопрезентации в деловом дискурсе и особенно в деловой интернет-коммуникации посвящено не так много работ, среди немногих подобных исследований мы можем выделить работы Е. М. Торбик и П. М. Дайнеко.

Тактики, реализующие стратегию самопрезентации, выделяемые исследователями на материале различных дискурсов, весьма разнообразны. К ним, в частности, относятся:

- конвергентные (адресат приспосабливает свое мнение и поведение под общество) и дивергентные (адресат подчеркивает свои принципиальные отличия от других) [6];

- по степени выраженности: эксплицитные (говорящий показывает напрямую свои личные и профессиональные качества) и имплицитные тактики (говорящий показывает свои качества опосредованно (например, через возраст, пол, наличие детей) [4];

- ассертивные и дефензивные, т. е. утверждение своих качеств или защита от нападения, оправдание [10];

- тактики солидаризации и дистанцирования с оппонентом [1];

- по содержанию: тактики, направленные на презентацию личностных качеств, отношения к труду, профессиональных навыков, знаний, опыта; в эту же категорию мы можем отнести типичные «маски» или «роли», составляющие доминанту самопрезентации [3];

- рациональные и эмоциональные тактики самопрезентации, при этом каждому типу соответствуют определенные доминанты, например, к первому типу относятся доминанты самопрезентации «Надежность», «Успешность», «Компетентность» и «Высокое качество обслуживания», а ко второму – «Положительные эмоции», «Выгода клиента» и «Хороший друг» [9].

Таким образом, мы можем говорить о том, что сегодня авторами выделяются множество тактик самопрезентации, которые могут быть применены к различным дискурсам. Далее рассмотрим, насколько перспективно применение каждой из названных классификаций к деловому дискурсу, представленному в Интернете, и в частности, к самопрезентации на официальных сайтах фирм.

Для практического анализа мы использовали сайты трех крупнейших фирм Германии: официальный веб-сайт автомобильной компании Volkswagen [[www.volkswagen.de](http://www.volkswagen.de)], энергокомпании E.ON [<https://www.eon.de>] и автомобильного концерна Daimler [<http://www.daimler.com>], которые, согласно списку Fortune Global [<http://fortune.com/global500/>], относятся к 20 самым успешным фирмам мира.

Особенностью самопрезентации в деловом дискурсе, согласно нашим наблюдениям, является коллективный субъект самопрезентации, выраженный личными и притяжательными местоимениями 1 л. мн. ч., а также названием фирмы:

Wir sind eines der erfolgreichsten Automobilunternehmen der Welt (Daimler).

Unsere Rundum-sorglos-Tarife mit günstigen Preisen, einer Preisgarantie 1 und Online-Kundenservice rund um die Uhr (E.On).

Анализ местоимений указывает на то, что автор не определяет себя как личность, как отдельное «я», т. е. авторская индивидуальность в данном тексте совершенно нивелирована. В данном случае адресант полностью отождествляет себя с неким целым – аудиторией, фирмой, народом [7, с. 99]. Коллективность субъекта в рассмотренных нами примерах связана также с идеей об ответственности каждого за общее дело фирмы. При этом если все представители фирмы, выраженные коллективным «мы», едины в коллективной самопрезентации (конвергентны), то по отношению к другим фирмам каждое предприятие стремится подчеркнуть свое индивидуальное лицо, свою уникальность. Это означает, что в отношении конвергентности/дивергентности в деловом дискурсе при коллективной самопрезентации мы имеем дело с примером дивергентной тактики. Это подтверждается наблюдениями над официальными сайтами трех рассмотренных фирм: каждая фирма указывает на официальном сайте на свои отличительные особенности.

Unsere attraktive und umweltfreundliche Modellpalette, die wir gezielt ergänzen, und die starke Position der einzelnen Marken auf den Weltmärkten tragen wesentlich dazu bei, dass wir die Stärken des Konzerns nutzen und Vorteile gegenüber dem Wettbewerb konsequent ausbauen können (Volkswagen) (отличительные характеристики фирмы: сильная позиция на мировой арене, а также бережное отношение к окружающей среде).

Als Pionier des Automobilbaus gestalten wir auch heute die Zukunft der Mobilität: Wir setzen dabei auf innovative und grüne Technologien sowie auf sichere und hochwertige Fahrzeuge, die faszinieren und begeistern (Daimler) (отличительные характеристики фирмы: ее богатая история).

Unser Kontakt zu Hochschulen bietet Studenten die Möglichkeit, E.ON und ihre Forschungsschwerpunkte kennenzulernen (E.ON) (отличительные характеристики фирмы: связь с молодежью и образованием).

Все три представленных компании используют ассертивные тактики самопрезентации. Причиной этому, возможно, может являться то, что все три компании имеют уже сложившуюся положительную репутацию.

Wir gestalten die Zukunft der Energie. Damit Energie umweltfreundlich, sicher verfügbar und für alle bezahlbar bleibt (E.ON).

В данном примере E.ON позиционирует себя как инновативную (Зukunft der Energie), дружественную по отношению к природе (umweltfreundlich) фирму, предоставляющую клиентам доступные по цене услуги (für alle bezahlbar).

Поскольку на официальных сайтах фирм речь идет о монологическом, а не диалогическом общении, то предпочтение ассертивной тактики самопрезентации в этом жанре очевидно. Ассертивность самопрезентации позволяет фирме самой выбирать стороны своей самопрезентации, а не следовать за аргументами оппонентов.

Несмотря на то, что для делового дискурса не характерна эмотивность, при самопрезентации анализируемых нами компаний эмоциональные тактики встречаются не так редко.

Darüber hinaus wollen wir den Kundenstamm des Volkswagen Konzerns stetig ausbauen, indem wir die Zufriedenheit der bestehenden Kunden weiter steigern und weltweit neue zufriedene Kunden hinzugewinnen, insbesondere in den Wachstumsmärkten (Volkswagen).

Эксплицитная самопрезентация компании в данном примере базируется на положительной эмоции удовлетворенность (Zufriedenheit, zufriedene), как символ тех положительных эмоций, которые вызывает у клиента использование продукции компании.

Компания Daimler выбрала для себя иную тактику:

Wir sind eines der erfolgreichsten Automobilunternehmen der Welt. Mit den Geschäftsfeldern **Mercedes-Benz Cars, Daimler Trucks, Mercedes-Benz Vans,**

**Daimler Buses und Daimler Financial Services** gehört die Daimler AG zu den größten Anbietern von Premium-Pkw und ist der größte weltweit aufgestellte Nutzfahrzeug-Hersteller (Daimler).

Характеристики, которые фирма избрала для самопрезентации на официальном сайте – ведущая роль среди других предприятий (eines der erfolgreichsten Automobilunternehmen der Welt – это еще и конвергентная тактика, при этом выбрана специальная конструкция Genitivus partitivus, чтобы быть корректным по отношению к конкурентам), интернациональный характер (weltweit aufgestellte Nutzfahrzeug-Hersteller) – представляют фирму как крупное и надежное предприятие. Этот пример иллюстрирует рациональную тактику самопрезентации.

Мы считаем, что оба вида самопрезентации (рациональная и эмоциональная) являются успешными, но более эффективной можно считать эмоциональную самопрезентацию, потому что эмотивность не характерна для делового дискурса и обращает на себя большее внимание.

Более того, при анализе эмоциональных тактик самопрезентации мы можем выделить ряд стилистических средств выразительности и приемов, нехарактерных для официальной коммуникации. Среди наиболее употребляемых приемов можно выделить следующие:

1) метафоры (Pionier des Automobilbaus, die Firmengründer haben die Geschichte geschrieben, die breiteste Palette, für jeden Geschmack);

2) англицизмы для усиления идеи о глобальности компании (faire Preise, Service, cargo, financial Service);

3) превосходная степень прилагательных ((die) erfolgreichste, größte, breiteste (Firma));

4) повторы (gehört zu den **größten** Anbietern von Premium-Pkw und ist der **größte** weltweit aufgestellte Nutzfahrzeug-Hersteller), а также синонимы (faszinieren / begeistern) для акцентирования смысла и увеличения запоминаемости высказывания;

5) окказионализмы (flexibisieren);

6) фонетические приемы (individuell, flexibel und auch virtuell).

Благодаря употреблению средств выразительности, не свойственных научно-деловому стилю, адресат пытается показать читателю своего Интернет-ресурса интернациональность своей компании, уважительное отношение к каждому клиенту и даже к конкуренту, создать собственный положительный образ и подчеркнуть процветание компании. Представляется, что новая среда коммуникации (Интернет-пространство), отличающаяся своим демократичным характером, способствует «разрыхлению» строго официального делового стиля и делает уместным использование выразительных средств и эмоциональных тактик при самопрезентации (ср. понятие стилевой гибридности, характерное для современной интернет-коммуникации, упоминаемое Л. Ю. Щипициной) [8].

Очевидно, что содержательная классификация тактик самопрезентации (презентация личностных

качеств, отношения к труду, профессиональных навыков, знаний, опыта; типичные «маски» или «роли», составляющие доминанту самопрезентации) вполне может производиться в рамках выделения эмоциональной или рациональной самопрезентации и является перспективой дальнейшего исследования.

С точки зрения имплицитности/ эксплицитности тактик наши первые наблюдения над самопрезентацией на официальных сайтах свидетельствуют о преобладании эксплицитной самопрезентации, что отвечает сущности делового дискурса – выражать мысли напрямую. Об этом свидетельствуют все приведенные выше примеры.

Различие тактик солидаризации и дистанцирования с оппонентом (П. М. Дайнеко, А. И. Дубских), видимо, более применимо к диалогу, а в монологической самопрезентации на официальном сайте формального оппонента нет, соответственно, и применить эту классификацию к рассмотренному нами материалу не представляется возможным.

#### Выводы.

Подводя итог вышесказанному, мы можем утверждать, что к официальным веб-сайтам, как особому жанру делового общения, можно применить разные классификации тактик самопрезентации. Проведенный анализ показывает, что в данном жанре используются преимущественно дивергентные, ассертивные, эксплицитные тактики самопрезентации, при этом привлекаются как рациональные, так и эмоциональные тактики, в рамках которых представляются положительные качества компании и ее продукции. Взаимодействие разных тактик самопрезентации между собой (рациональность и типичные доминанты, эмоциональность и типичные доминанты самопрезентации) является перспективой дальнейшего исследования.

УДК 81

1. Дайнеко, П. Дискурсивные стратегии самопрезентации в институциональном интернет-общении: автореф. дис. ... канд. филол. наук / П. Дайнеко. – М., 2011.
2. Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Дейк. – М., 2000.
3. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Омск, 1999.
4. Кашкина, О. В. Функциональный анализ самооценочных высказываний как средства вербализации Я-концепта (на материале интервью немецкой прессы): автореф. дис. ... канд. филол. наук / О. В. Кашкина. – Воронеж, 2005.
5. Клюев, Е. В. Речевая коммуникация / Е. В. Клюев. – М., 2002.
6. Черкасова, И. С. Реализация коммуникативной стратегии самопрезентации личности в русских и немецких объявлениях о знакомстве: автореф. дис. ... канд. филол. наук / И. С. Черкасова. – Волгоград, 2006.
7. Шарафутдинова, О. И. Речевые средства создания образа ратора в советском политическом дискурсе начала 60-х годов XX века / О. И. Шарафутдинова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 3(352). – Вып. 92. – С. 98–102.
8. Щипицина, Л. Ю. Гибридность как характерное свойство компьютерно-опосредованной коммуникации / Л. Ю. Щипицина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – Т. 1. – № 40–3. – С. 91–95. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17920586> [дата обращения: 30.03.2015]
9. Щипицина, Л. Ю. Речевые стратегии самопрезентации в деловой интернет-коммуникации / Л. Ю. Щипицина, А. М. Рябинина // Языковые и культурные контакты: Северный вектор. – 2014. – С. 62–69.
10. Lee, S.-J. Development of self-presentation scale / S.-J. Lee // Personality and Individual Differences. – 1999. – №26. – P. 701–722.

Т. А. Ветрова

Череповецкий государственный университет

### ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРЕМИИ КАК ФЕНОМЕН СОЦИО-КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ РОССИИ

Статья посвящена литературным премиям России как феномену социокультурной жизни. Основным тенденциям развития литературных премий и их роли в современной социокультурной жизни: изменение функционального ядра литературных премий, изменение отношения номинантов и читателей к фонду наград; отражение современных тенденций развития литературы в текстах – номинантов.

Литературная премия, современный литературный процесс, функции литературных премий.

The article is devoted to literary awards of Russia as a phenomenon of sociocultural life. To the main tendencies of development of literary awards and their role in modern sociocultural life: change of the functional kernel of literary awards, change of nominees' and readers' attitude to the fund of awards; reflection of current trends of development of literature in texts – nominees.

Literary award, modern literary process, functions of literary awards.

#### Введение.

Литературная премия как факт действительности и феномен жизни литературы приобретает все боль-

шее значение или существенно меняется, трансформируется функциональная нагрузка литературной премии.

Сбору библиографических данных о литературных премиях в последнее время посвящено несколько масштабных проектов. В частности, научно-исследовательский отдел библиографии Российской государственной библиотеки представил проект списка премий и информации о них – «Литературные премии России» (Составитель М. Е. Бабичева)<sup>1</sup>. Проект оканчивается 2009 г. и охватывает все премии с 1831 г. (по другим данным первая премия обозначена 1832 г.). Еще один масштабный путеводитель по литературным премиям подготовлен в Московской областной государственной научной библиотеке им. Крупской<sup>2</sup> и оканчивается 2008 г. (начало также фиксируется Демидовской премией 1831–1832 гг.). И хотя данных за последние 6 лет не зафиксировано в серьезных библиографических изданиях, но большого труда следить за судьбой и изменениями литературных премий не составляет, каждая имеет сайт в Сети и дает жизнеописание премии (мы, в частности, достаточно легко установили количество новых премий и их содержание за 2009–2014 гг.).

Однако, библиографические материалы оказываются фактически не используемыми для анализа литературного процесса. Но дают возможность увидеть литературу современности в новом ключе, по сути, дать возможность увидеть литературный процесс через рейтинги книг и авторов, выбор критиков и читателей.

#### Основная часть.

Обратимся к хронологии появления литературных премий (см. рисунок). Заметный прирост связан с социально-политическими изменениями в стране и здесь очевидны два пика роста: начало 90-х гг. и «нулевые». После 2008 г. отмечается значительный спад активности прироста новых литературных премий. Небольшой рост в 2010 г. (5 премий, против одной-двух 2007–2008 гг. и 2011–2014 гг.) определяется активацией Интернет-ресурсов, которые начинают учреждать собственные литературные премии (BookMix.ru, Книгодум.com, Имхонет, Литрес). Так очевидным становится вывод о прямом и живейшем влиянии Интернета на литературные процессы современности, как в вариантах оценки феномена сетературы, так и в части критического осмысления современной литературы.

Естественно, Интернет привносит и специфические вариации литературной премии. Так, премия «Имхонет» присуждается в двух номинациях: писатели и журналисты (во многом приравнивая функции публицистики и художественной литературы). Специфичен и способ оценивания (уже и то, что это лишь читательский выбор в противовес традиционному голосованию компетентного жюри) – «каждому пользователю «начисляется» 50 рублей (баллов), которые он может распределить между номинантами, также можно дополнить эту сумму из собствен-

ных средств. Аккумулированные таким образом денежные средства по итогам премии перечисляются авторам»<sup>3</sup>.

Премия, присуждаемая электронным книгам, «ЛитРес» учреждена одноименным интернет-магазином и в большинстве номинаций победители определяются исходя из продаж электронных книг. Заметим, что, например, премия «Национальный бестселлер»<sup>4</sup>, вопреки названию, не подразумевает замеры продаж номинантов.

Отдельного внимания заслуживает фактор денежного вознаграждения лауреатов премий. Например, Демидовская премия – это «полные премии по пять тысяч рублей и половинные»; премия имени Сталина по литературе «по три премии в 100 тыс. рублей в каждой из четырех номинаций в области литературы»; «Русский букер» – это \$20 000, пять финалистов получают по \$1 000. И так далее, фактически каждая премия – это денежное вознаграждение, весомое и престижное, однако к настоящему времени деньги перестают играть решающую роль. Приведем комментарий по этому поводу Константина Мильчина, редактора отдела культуры «Русского репортера» и дважды председателя литературной премии НОС (фонд Михаила Прохорова): «Сидя в жюри, ты не просто решаешь, кому из писателей дать денег, а кому не дать. Деньги были важны в девяностых. Скажем, тогда писатель получал «Русского Букера» – 10 тысяч долларов – и мог почти год не работать. Ну хорошо, полгода. 700 тысяч рублей за «НОС» – это приятно, но важнее все-таки внимание, которое притягивают к себе деньги»<sup>5</sup>. Тем самым, исторически сложившаяся традиция финансовой поддержки автора-победителя, фактически оплата его дальнейшего труда, уступает место поощрению существовавшему, по некоторым меркам, но не несет решающего значения. Отметим и тот факт, что большинство премий работает с уже опубликованными произведениями. Соответственно, заинтересовать издателя (и возможно, читателя) автору уже удалось. И в этом смысле положительно разрешаемый денежный вопрос скорее становится следствием рекламы, которую автор и произведение получают при обсуждении на отборочных этапах в длинные и короткие листы литературные премии и как финалисты и победители. Приведем в качестве примера обсуждение биографии Андрея Вознесенского в изложении Игоря Вирабова (короткий список, «Большая книга», 2015 г). В дискуссии и размышлениях принимают участие: «Российская газета»,<sup>6</sup> «Коммерсантъ»,<sup>7</sup> «Культпросвет»,<sup>8</sup> портал «Год литературы – 2015»,<sup>9</sup> «Голос омара»,<sup>1</sup> «Московская правда»,<sup>2</sup>

<sup>3</sup> <http://books.imhonet.ru/>

<sup>4</sup> <http://www.natsbest.ru/polozhenie.htm>

<sup>5</sup> [http://expert.ru/russian\\_reporter/2014/04/motyilkovoe-suschestvovanie/](http://expert.ru/russian_reporter/2014/04/motyilkovoe-suschestvovanie/)

<sup>6</sup> <http://www.rg.ru/2015/05/19/kniga-poln.html>,

<http://www.rg.ru/2015/05/13/voznensenskij.html>

<sup>7</sup> <http://www.kommersant.ru/doc/2768720>

<sup>8</sup> [http://www.kultpro.ru/item\\_562/](http://www.kultpro.ru/item_562/)

<sup>9</sup> <https://godliteratury.ru/projects/raskolotoe-zerkalo-dlya-geroya>

<sup>1</sup> <http://www.rsl.ru/ru/s1/s11/s114375/s1143756519/s11437565196522/>

<sup>2</sup> Литературные премии России: путеводитель / сост. П. М. Рубен. – М., 2008.

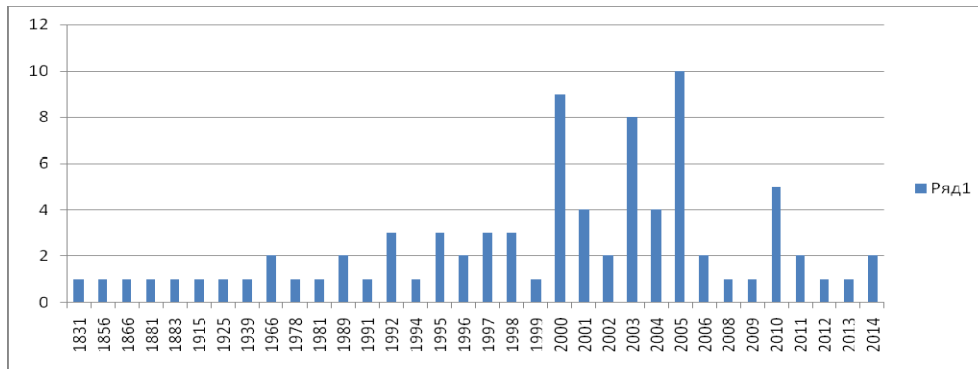


Рисунок. Хронология возникновения литературных премий в России

«Звездный бульвар».<sup>3</sup> Такие принципиально разные дискуссионные площадки, способы анализа материала и предложения его читателю, однако все они захвачены обсуждением биографии из серии ЖЗЛ, прокладывают путь автору и книге к своему читателю.

Безусловно, возникает вопрос относительно таких систем рейтингования литературы, предложения читателю неких списков для чтения. И хотя такая функция литературной премии может быть обозначена как одна из главенствующих – выделение автора и произведения из ряда других и рекомендация к чтению, но рейтинги литературных премий последнего времени не столь очевидны. Естественно, влияет уже сам факт количества премий разного формата, территории, разного состава жюри. Так, ранее премии выполняли функцию критика. А нынче по словам корреспондента «Российской газеты», беседующего с председателем литературной премии «Большая книга» Михаилом Бутовым, «премии формируют рекомендательные списки современной литературы».<sup>4</sup> Приведем ответ Михаила Бутова: «Место критики заняло обозрение, краткий перечень», «Десять книг, без которых вы не можете жить», «Пятнадцать книг января» и т. д. Пишут их часто весьма грамотные люди, но это иной жанр и с иным горизонтом осмысления. Что касается премий – соревновательность в литературе, как известно, существовала всегда, но воплощалась в разных формах. Действительно, в эти металлические века (речь о золотом и серебряном веке – прим. Т. А. Ветрова) в основном раздача мест происходила благодаря литкритике. Сегодня премии – один из элементов процесса, благодаря которому вся литературная жизнь как-то еще вертится».<sup>5</sup> Такая замена литкритики на рейтинги – факт уже очевидный. Останется ли книга и автор на века, решат века, разумеется, но списки книг для чтения определяют наше сознание сегодня и, отчас-

ти, определяют движение авторов списков к новым вершинам.

Остановимся еще на одном аспекте бытования литературных премий – это отражение (и в чем-то формирование) современного литературного процесса. Обратимся лишь к одной, но весьма значимой премии – «Большая книга». В 2015 году эта премия будет присуж-

даться в юбилейный 10 раз – это 10 лет совместного профессионального чтения (Литературная академия читает все работы, каждый член жюри – а их более ста – отдельно, далее голоса плюсоются). И за это время жюри удалось сделать ряд выводов, в первую очередь, их озвучивает председатель жюри Михаил Бутов (редактор журнала «Новый мир»). Если коротко, то основные тенденции таковы: «заметно **возвращение русского романа** и обращение к традиционной тематике, так называемой **деревенской прозе**»<sup>6</sup>. Роман не просто исторический, но с особой ролью истории фиксируется Михаилом Бутовым как тема последнего времени: «возвращение классического традиционного русского романа, в котором на чрезвычайно обширном материале подробно исследуется вопрос «личность в истории» или просто «я в XX веке»; <...> откровенное обращение большинства авторов не просто к истории (а точнее – к теме сталинских репрессий), но и к «земле и почвенничеству».<sup>7</sup>

Исторический роман, пусть и особого плана, где история главенствует, – это то, что, кажется, особенно никто не ждал в русской литературе. Однако «на авансцену опять выходит **традиционный роман**, стоящий не столько на фабуле, фантазмагории или на разного рода ученых играх, сколько на пресловутом «материале жизни, реальности», и, как правило, с сильным акцентом исторического порядка – не в том смысле, что это исторические романы о далеком прошлом, но история, пусть и недавняя, тут – своего рода действующее лицо. Всевозможную теллурическую мифологию, которую еще пару лет назад объявляли господствующим мотивом, как-то поразвело. Вторая тенденция – **возрождение лагерной темы**, которую критики вроде бы похоронили еще лет пятнадцать назад. Не стану делать из этого выводов, но так есть».<sup>8</sup> Павел Басинский (писатель) подчеркивает кажущуюся неактуальность тем: «Это невероятно, но очевидно: актуальными становятся темы, которые, казалось, надежно похоронили, потому что количество литературы, им посвященной, за послед-

<sup>1</sup> <http://dodo-space.ru/lobster/2015-07-23/> Голос Омара позиционирует себя как «литературная радиостанция ежедневного вещания, работающая на буквенной частоте». – <http://dodo-space.ru/>

<sup>2</sup> [http://mospravda.ru/book\\_moscow/article/taina\\_svobod\\_i\\_andreya\\_voznesenskogo/](http://mospravda.ru/book_moscow/article/taina_svobod_i_andreya_voznesenskogo/)

<sup>3</sup> <http://m.zbulvar.ru/details/152214>

<sup>4</sup> <http://www.rg.ru/2015/05/19/kniga-poln.html>

<sup>5</sup> <http://www.rg.ru/2015/05/19/kniga-poln.html>

<sup>6</sup> <http://rosvesty.ru/2160/kultura/9921-pervyy-yubiley-bolshoy-knigi/>

<sup>7</sup> <https://godliterature.ru/events/bolshaya-kniga-2015-konservatizm-i-pochv>

<sup>8</sup> <http://www.rg.ru/2015/05/19/kniga-poln.html>

ние два-три десятка лет было избыточным»<sup>1</sup>. Это темы раскулачивания, репрессий и коллективизации – и, соответственно, деревни, разрушаемой и создаваемой в новом колхозном варианте, а также лагеря как формы жизни, и не только социальной действительности, но и духовной, ментальной.

### Выводы.

Таким образом, мы можем говорить о том, что литературная премия как феномен социально-политической, культурной и литературной жизни дает возможность, как минимум, анализировать динамику интереса и даже содержание интереса к литературе во времени; изучать современные литера-

турные тренды в том числе, связанные с читательским голосованием и выбором; фиксировать нюансы приоритизации признания в области литературы.

### Литература

1. Литературные премии России: путеводитель. – М., 2008.
2. Литературные премии Росси / сост. М. Е. Бабичева. – М., 2009. – URL: <http://www.rsl.ru/ru/s3/s331/s122/s1223629/s12236293630/>
3. *Скорондаева, А.* Девять книг одного года / А. Скорондаева. – URL: <http://www.rg.ru/2015/05/19/kniga-poln.html>

УДК 82-31 (17.82.31)

*Т. Н. Воронина*  
*Вологодский государственный университет*

## ИСТОЧНИКИ И СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОБРАЗА ДВОРЯНСКОЙ УСАДЬБЫ В ТВОРЧЕСТВЕ И. В. ЕВДОКИМОВА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА «МЕТЕЛЬ»)

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ  
(проект № 15-04-00364 «Вологодский текст в русской словесности»)*

В статье сопоставлены текст рассказа И. В. Евдокимова «Метель» с монографией «Север в истории русского искусства» и очерком «Куркино» того же автора. В результате делается вывод о прототипах дворянской усадьбы из рассказа: имениях Вологодского края Покровском, Погорелове, Куркино. Последовательный анализ составляющих облика усадьбы (детали интерьера и экстерьера, обитатели) в соотношении с образной структурой произведения в целом выводит на идею текста и позволяет выявить авторскую позицию.

Региональный текст, И. В. Евдокимов, дворянская усадьба, Вологодский край.

The article compares the story “The Blizzard” by I. V. Evdokimov with the monography “The North In The History of Russian Art” and the essay “Kurkino” written by the same author. As a result, the author made a conclusion about the prototypes of the noble estate from the story: the estates of Vologda Governorate, Pokrovskoe, Pogorelovo, Kurkino. The consistent analysis of the features of the estate image (details of the interior and exterior, the inhabitants) in the proportion with the image structure of the story reveals the idea of the text and allows understanding the author’s position.

Local text, I. V. Yevdokimov, noble estate, Vologda region.

### Введение.<sup>1</sup>

И. В. Евдокимов (1887–1941) – практически забытый сегодня литератор. Между тем, во второй половине 1920-х гг. по популярности у читателей он стоял в одном ряду с такими авторами, как М. Горький, И. Бабель, Л. Леонов, М. Зощенко, а его роман «Колокола» (1926) до войны выдержал девять изданий. Судьба Евдокимова тесно связана с Вологодским краем, где он жил с 1895 по 1922 гг. Детство будущий писатель провел на берегу Кубенского озера, затем семья переехала в Вологду. Евдокимов долго и трудно искал свой путь, перепробовал множество профессий, учился в Петербургском университете (1911–1915), который не закончил из-за нехватки средств, вынужден был вернуться домой. В годы ре-

волюции он трудился табельщиком на железной дороге Вологда – Няндомы, а с 1918 г. заведовал библиотекой молодого Вологодского молочно-хозяйственного института, много занимался просветительской и общественной работой. Вместе с рано проснувшейся тягой к писательскому труду Евдокимов проявлял пристальный интерес к искусству Русского Севера, был активным членом Вологодского общества изучения Северного края, Северного кружка любителей изящных искусств, работал в архивах, много ездил по губернии, изучал памятники гражданского и церковного зодчества. Искусствовед-любитель яростно отстаивал идею национальной самобытности русского художественного творчества, необходимости его бережного сохранения для потомков. Итогом его десятилетних разысканий в этой области стали многочисленные публикации по исто-

<sup>1</sup> <http://www.rg.ru/2015/05/25/basinsky.html>

рии искусства Русского Севера, пожалуй, самой значительной из которых является монография «Север в истории русского искусства» (1921).

Горячий сторонник революции, Евдокимов в то же время остро переживал разрушение памятников старины, отстаивал их художественную ценность и важность спасения для новой России. В неопубликованном очерке «Куркино», посвященном помещицкой усадьбе Спасское-Куркино, он писал: «Образы прошлого и настоящего перемеживаются<sup>1</sup>: безвозвратно сгнуло тягчайшее рабовладение, но не должно уйти искусство старого быта, оно должно быть сохранено для будущих, надо думать, культурных счастливых поколений» [2]. Стремясь запечатлеть «уходящую натуру» хотя бы в слове, Евдокимов работал над книгой «Вологодские усадьбы», но труд остался незавершенным.

Представляется интересным сопоставить искусствоведческую и писательскую грани творчества Евдокимова. Цель настоящей статьи – на примере одного рассказа выявить вологодские источники образа дворянской усадьбы и пронаблюдать их трансформацию в соответствии с авторским замыслом.

#### Основная часть.

Раздумья о судьбе барского имения нашли художественное воплощение в рассказе 1924 г. «Метель». В основе сюжета – типичная ситуация послереволюционных лет: председатель волостного исполкома приезжает в поместье изгонять прежних владельцев и конфисковывать имущество для нужд новой власти. Заглавие произведения отсылает к давней традиции русской литературы, согласно которой, как отмечает С. Ю. Баранов, метель «обозначает не только социальный катаклизм, но и утрату ценностных ориентиров» [1, с. 522]. Образ-символ метели, заявленный только в названии, укрупняет эскиз сцены из провинциальной жизни и, как у А. С. Пушкина, А. А. Блока, Б. Л. Пастернака, метафорически обозначает глобальное нарушение привычного порядка. С неотвратимостью природной стихии приходит на сонную дворянскую землю новое время с иными установлениями и хозяевами, и с его наступлением отменяется жизнь прежняя со всем плохим и хорошим, что в ней было, выравнивается площадка для другого мира. Метель символизирует потерю пути, хаос, смешение всего и вся, а это неотъемлемые спутники эпохи перемен и предвестники невосполнимых утрат.

В рассказе предстает собирательный образ типичной помещицкой усадьбы: «господский большой дом в колоннах, флажок на красных воротах со львами», «ружная» церковь, покрытая «ротондой, как юбкой на китовых усах, и парк, закутавшийся, будто мехами, родную вотчину» [1, с. 289]. Конкретные источники данного образа можно выявить, обратившись к искусствоведческим работам Евдокимова. Само название усадьбы – Покровское – отсылает к вологодской топографии: поместье с таким именем расположено недалеко от Вологды в бывшем

Грязовецком уезде. Это не случайное совпадение. В предыстории к основному повествованию писатель использует семейное предание рода Брянчаниновых, владельцев Покровского. Данную легенду он приводит в книге «Север в истории русского искусства»: «А. С. Брянчанинов, устраивавший усадьбу, уезжая во время отечественной войны в 1812 году в действующую армию, прощаясь с усадьбой, горестно восклицал: "Отрада моя, кому-то ты достанешься"» [3, с. 66], причем совпадение с текстом рассказа практически дословное. В той же монографии есть краткие описания барских домов близ Вологды с колоннами и каменными воротами, упоминается помещик Зубов, устроитель усадьбы «Погорелово» [3, с. 67], фамилия которого автор дал владельцам имения в «Метели».

Но главным источником образа дворянского имения в рассказе является поместье Спасское-Куркино, подробно обрисованное Евдокимовым в одноименном очерке. Сравним описание барского дома в Куркино с приведенной выше цитатой из рассказа: «Березовая аллея подходит к каменным воротам с высоким флажтком Николаевских времен. Ворота красные с красной крышей, солидные, крепкие о трех пролетах». «От главных въездных ворот с флажтком, направо сразу будут каменные высокие рустованные ворота в форме двух пилонов с остатками на них львов, другие такие же ворота по прямой линии находятся в двадцати сажнях. Лет 30–40 тому назад «львы на воротах» были целы – и тогда двойня гостеприимных ворот северного фасада делали эту часть дома очень интересной» [2]. Те же красные ворота с флажтком, пилоны со львами, но разрушение последних в «Метели» связано с приходом новой власти: «Через сто шесть лет львам отбили головы и туловища: на одном пилоне осталась львиная лапа, на другом – хвост, а на флажок воздвигли красный флаг. Досталось Покровское волостному исполкому» [1, с. 289].

В очерке описаны и господская церковь с ротондой, и обширный парк с прудами, аллеями и тенистыми деревьями, упоминается и увлечение последнего владельца усадьбы разведением французских груш и персиков. Французская груша, которую выращивал помещик Зубов, играет в рассказе особую роль: именно о ней больше всего печется выдворяемый из своего имения хозяин: «Только груши ему и было жалко. Словно кто-то шептал ему сначала нежным голосом, а потом переходящим в клокоющую злость: "Такое нежное и тонкое дерево!.. Гордился им на весь уезд... Не уберегут, варвары! Сломают, заморозят!"» [1, с. 295]. Нежное оранжерейное растение – метафорическое воплощение хрупкой красоты провинциальной дворянской усадьбы – требует деликатного обращения, невозможного без специальных знаний. Вряд ли окажется способной к этому новая власть: ее представитель, неграмотный председатель, «беря на глаз» помещицкое имущество, бессмысленно пересчитывает плоды на груше, дивится на необычное дерево.

Не может председатель оценить и художественные достоинства внутреннего убранства барского

<sup>1</sup> Здесь и далее сохраняется авторское написание.

дома. Хозяйским взглядом обозревая обстановку, он в мраморной скульптуре Венеры Медицейской видит лишь голую бабу, «срамницу», а в огромном диване-самсоне – добротную удобную мебель. Общий вывод после осмотра следующий: «Помещение подходящее. Ка-а-а раз нам канцелярия» [1, с. 292]. Автор с горечью дает понять, что новая власть в лице невежественных и часто недалеких людей, хоть и одержима идеей восстановления социальной справедливости, не в состоянии грамотно распорядиться доставшимся ей наследием материальной и духовной культуры старой России, она способна лишь к утилизации прошлого: превратить памятник архитектуры в сельскую канцелярию, а столетний парк распахать под озимые. В свете судьбы дворянской усадьбы далеко не так жизнеутверждающе выглядит пророческий сон председателя в финале рассказа: «Снились ему огромные покровские поля, ходили по ним, поыхивая, машины, взрывали, как в полую воду реки, разбухшую землю – и выростала из-под колес густой мохнатой зеленью озимь» [1, с. 295]. Детали интерьера дома Зубовых взяты Евдокимовым из реальной обстановки усадьбы Куркино. В одноименном очерке упоминается многое, что впоследствии перекочевало в рассказ: диван-самсон, трюмо-жакоб, огромное зеркало, «подставки красного дерева с бронзовыми энкалтурами» [2]. Первое, что сделал председатель, войдя в дом, – бросил свою шубу на покрытый белой скатертью обеденный стол и тем самым символически обозначил переход собственности и власти, как бы погасил еще теплящийся домашний очаг имения. Эта выразительная деталь указывает не только на конец старой жизни, но и многое говорит о степени почтения к многовековому пласту дворянской культуры. В рассказе представлен начальный эпизод перемены участи усадьбы, отдельные штрихи (разрушенные львы на воротах, брошенная на обеденный стол шуба, французская груша в оранжерее) создают у читателя трагическое предчувствие относительно ее будущего. В очерке о Куркино судьба реального поместья вполне определена, автор с горестным чувством описывает уже запущенное и разоренное гнездо: «В настоящее время весь дом очень загрязнен, кое-где в хаотическом беспорядке стоит мебель, кое-где не соответствует надписи углем и карандашом на стенах, все сдвинуто, передвинуто, ансамбль погублен навсегда. Весь второй этаж заселен канцелярскими служащими треста» [2]. Когда Евдокимов создавал «Метель», рачительность власти рабочих и крестьян по отношению к дворянскому наследию была ему уже хорошо известна. Едва намеченная в «Метели» участь Покровского (как и множества подобных реальных ансамблей) придает грандиозным планам председателя трагический оттенок звучания: долгожданная гибель старого мира и торжество социальной справедливости оборачиваются банальным разрушением прекрасного художественного наследия прошлого.

Антитеза старого (усадьба и ее обитатели) и нового (новая власть) представлена в рассказе системой персонажей. Хозяин поместья, последний из рода Зубовых, обрисован без малейшего сочувствия

как ничтожная и невыразительная личность: «*маленький и лысенький человек*» с маленькими же кулачками, от бессильной злобы «*багровый, словно клюквенный кисель*», визжащий тоненьким голоском и от безысходности катающийся «*гремящим бильярдным шаром по кабинету*» [1, с. 2889, 290, 295]. Незначительность героя создается путем повторяющихся умалений: невысокий рост, уменьшительные формы характеризующих его определений. Зубов – не создатель усадьбы, имение было устроено его предками, в том числе упомянутым в начале рассказа участником Отечественной войны 1812 года. Дворянское поместье и его последний обладатель напоминают жемчужину с мертвым ядром: сочетание внешней красоты и ничтожности наполнения. Если в рассказе антитеза формы и содержания выражена художественными средствами, то в очерке Евдокимов ту же мысль высказывает прямо. Детально и с большой любовью описывая саму усадьбу, он останавливается и на ее владельцах: «Род Резановых-Андреевых за полуторастолетнюю давность ничем не выдавался из общего уровня, представителя его тихо и скромно сменяли один другого, ни одной яркой личности за исключением, по-видимому, строителя усадьбы прадеда Федора Дмитриевича Резанова. В этом также немалая типичность: такова судьба большинства дворянских родов, только в своей массе создавших особый пласт культуры» [2].

Зубову противопоставлен председатель волостного исполкома, через их взаимоотношения реализуются оппозиции «старое – новое», «сила – слабость», «большое – маленькое». Расстановка сил предельно ясно обозначена представителем новой власти: «*Над вашим верхом наш верх. Приказано безо всего вытупить. В три шеи. А насупротив ежели, один грех. На сеновал али в речку – камень на шею. Не кыркнешь! Барам ноне грош цена. Никто за них не ответчик*» [1, с. 292]. Персонажи изображены по принципу контраста: «*маленький человек*» Зубов – «*большое тело*» председателя, Зубов «*семенял ножками*» – председатель «*пошел с осмотром*». Особенно демонстративна их разность в архитектурном сравнении: «*Точно высокая колокольня, стоял председатель. И точно маленькая пристройка, церковная сторожка, просвирнина изба, казался рядом с ним Зубов*» [1, с. 290]. Предволисполкома олицетворяет мощную народную стихию и рядом со своим оппонентом буквально показан титаном, словно сошедшим с картины Б. М. Кустодиева «Большевик». Эта ассоциация усиливается, когда жена помещика, отвечая на вопрос маленькой дочки о «*занятом дяде*», называет его великаном. Обобщенность образа персонажа подчеркивается характерным приемом типизации – отсутствием у героя личного имени. Великан в поместье – как слон в посудной лавке, он есть воплощение не только классовой справедливости, но и грубой невежественной силы, неспособной грамотно распорядиться захваченным наследством. О будущем «порядке» вверенного новым хозяевам имущества красноречиво говорит кучка «*засаленных, как передник у кухарки, бумаг*» [1, с. 293] учета экспропрированной по волости барской собственности,

эти документы председатель в силу неграмотности не может даже прочитать. Несколько штрихов детализируют обобщенный портрет пришедшей власти: «Председатель прибыл в Покровское на расписных санках буржуа Тетерникова, кстати, и в его шубе», «старательно и долго обряжал председатель свою лошадь, задавая ей волю зубовский овес» [1, с. 289, 294]. Новый руководитель не чужд стяжательства и по-хозяйски распоряжается отобранным добром. Не случайно дочка Зубовых испуганно спрашивает: «Мамочка, а он не людоед? Он папу не скушает?» [1, с. 295]. Так великан-богатырь, народный герой наступающей эпохи к финалу рассказа обретает ипостась великана-людоеда, безжалостного и бездумно узурпатора дворянского наследства.

Еще один знаковый персонаж рассказа – столетняя бабушка, обитательница поместья. Она не в состоянии понять происходящие вокруг перемены, что ей не суждено умереть в родовом доме. Героиня лишь смутно чувствует неотвратимость катастрофы: «Ей было ка-то так тепло в кровати, как никогда не бывало раньше, словно тепло истекало из родных стен, пола, потолков. Старухе не верилось, что это насиженное тепло кто-то может отнять у нее, и она настойчиво перебирала в уме всех своих важных и влиятельных знакомых» [1, с. 295]. Древняя бабушка есть персонификация усадьбы и всего старого дворянского мира с его вековым укладом. Этот мир смотрит на новую власть «приговоренными глазами» беспомощной столетней старухи. Если помещик Зубов и его жена не вызывают сочувствия, то раздумья о дальнейшей судьбе бабушки и малолетней дочки Зубовых Люси (старец и ребенок – прошлое и буду-

щее) вносят в повествование отчетливые трагические ноты.

#### Выводы.

Подводя итог анализу источников и составляющих образа дворянской усадьбы в рассказе И. В. Евдокимова «Метель», можно привести цитату из очерка того же автора «Куркино», которая, на наш взгляд, во многом созвучна идее произведения: «Старый быт навсегда пережит. В наше время Куркино потеряло прежний замкнутый характер, в нем теплится другая жизнь, и пусть – но памятники архитектуры должны остаться неприкосновенными, ибо они представляют самовладеющую художественную ценность, единственным владельцем их является русское искусство» [2]. Думается, главным персонажем рассказа является сама усадьба, которая метафорически отождествляется одновременно со столетней старухой и нежной оранжерейной французской грушей. Дворянское гнездо становится невинной и беззащитной жертвой в борьбе за новую жизнь.

Литература

1. Дорога к дому: проза писателей Вологодского края / сост. С. Ю. Баранов. – Вологда, 2008.
2. Евдокимов, И. В. Куркино / И. В. Евдокимов. – Б. м.: Б. и., б/г. – URL: <http://www.booksite.ru> (дата обращения 13.01.15).
3. Евдокимов, И. В. Север в истории русского искусства / И. В. Евдокимов. – Вологда, 1921.

УДК 821.161.1

Л. В. Гурленова, В. А. Старцева  
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина

### ОТРАЖЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ А. ВАМПИЛОВА В ЕГО «ЗАПИСНЫХ КНИЖКАХ»

В статье рассматривается история публикаций «Записных книжек» А. Вампилова, анализируются их темы и образы, особенности языка, оценки других писателей, в том числе предшественников, понимание А. Вампиловым места и роли писателя в обществе, его отношение к критике своих произведений, размышления о современной культуре. Проведенный анализ текстов позволяет выявить специфику творческой индивидуальности А. Вампилова.

А. Вампилов, записные книжки, творческая индивидуальность.

The paper considers the history of publication of "Notebooks" by A. Vampilov, analyzes the themes and images, features of language, assessment of other writers, including predecessors, A. Vampilov's understanding of the role and place of the writer in society, his attitude to criticism of their works, reflections on contemporary culture. The analysis of texts allows identifying the individuality of A. Vampilov.

A. Vampilov, notebooks, creative individuality.

#### Введение.

«Записные книжки» А. Вампилова относятся к той части его творческого наследия, которая изучена меньше всего. Однако их анализ показывает, что они

содержат богатую информацию о творческой индивидуальности писателя, так как в них отражены его размышления о важнейших вопросах литературы, театра, шире – искусства, эмоциональные отклики на

события, наблюдения над человеческими типами. По утверждению Т. Глазковой, автора примечаний к сборнику «Избранное», Александр Вампилов вел записи с 1955 г. до конца жизни [1, с. 751], следовательно, в них отражена, по сути, вся творческая жизнь писателя. Особый интерес для исследователей представляет то, что «Записные книжки» были для А. Вампилова способом фиксации замыслов художественных произведений и набросков к ним, сохранения удачной мысли, колоритного слова, яркого образа, закрепления информации о запомнившемся событии. Свои записи Вампилов никогда не систематизировал, редко датировал, они представляют собою единый текст со сложной внутренней архитектурой. Основной задачей данного исследования поэтому является выявление опорных тем «Записных книжек», анализ их смыслового наполнения.

**Основная часть.**

В различном составе записи из «Записных книжек» А. Вампилова публиковались неоднократно: в 1986 году – в альманахе «Современная драматургия» (100 единиц записей; составитель О. М. Вампилова) и в еженедельнике «Литературная Россия» (94 единицы записей; составитель О. М. Вампилова); в 1988 г. – в сборнике «Стечение обстоятельств: Рассказы, очерки, пьесы» (не удалось осуществить подсчет количества записей; составитель В. Г. Распутин) и в сборнике «Я с вами, люди» (724 единицы записей; составитель В. Ю. Попов), в 1997 году – в сборнике «Записные книжки» (755 единиц записей; составитель О. М. Вампилова), в 1999 году – в сборнике «Вампилов А. В. Избранное» (553 единицы записей; составитель О. М. Вампилова, предисловие В. Г. Распутина, вступительная статья В. Я. Лакшина; автор примечаний Т. Глазкова), в 2005 году – в сборнике «Утиная охота: Пьесы. Записные книжки» (724 единицы записей; составитель – Л. Быков).

Перечень публикаций «Записных книжек» свидетельствует, что издатели (а ими были чаще всего близкие А. Вампилову люди) оценивали записи как часть творческого наследия писателя, важную для понимания его творческой и общественной позиции. Дважды в публикации записей принимал участие В. Распутин. Оценка записных книжек как части творческого наследия писателя является традиционной для русской культуры, их нередко публиковали, сами писатели ценили такие записи, прежде всего, за возможность предварительной апробации материала будущих произведений, например, А. Чехов, Е. Замятин, В. Розанов [3].

Записи А. Вампилова представляют собою нелинейное объединение разнообразных самостоятельных фрагментов, которые чаще всего имеют косвенную привязку к датам, различны по объему и форме, записывались в маленьких тетрадках, которые, пишет Т. Глазкова, А. Вампилов «никогда не дописывал ... до конца, прерывался, начинал новую, позже возвращался вновь к прежней» [1, с. 751]. Исследование материала «Записных книжек» в зависимости от поставленных задач может опираться на различные систематизирующие основания. В данной статье

основанием для их систематизации является установка на изучение творческой индивидуальности писателя, что определило выбор для анализа следующих групп записей.

**Основная часть.**

**Оценки и размышления о культуре.** Основным предметом размышлений А. Вампилова является литература: ее прошлое и настоящее, идеальный и реальный тип писателя. Размышления в целом развиваются по принципу противопоставления: классический статус литературы – современное ее состояние. Классический период литературы воспринимается писателем как некий идеал, свидетельствующий о незыблемых ценностях человечества, современное состояние оценивается сквозь призму этого идеала, преимущественно критически.

Показательно, что Вампилов, тяготеющий в творчестве к новаторству (он пишет, например, об экспериментальном кино Феллини: «8 1/2" Феллини сбивает с ног, являет желание начать все сначала или молчать в тряпочку» [1, с. 662]), высоко ценит традиции русской литературы, считает необходимым осваивать художественные достижения предшественников. Сам Вампилов и в «Записных книжках», и в других источниках стремится установить своих учителей в русской, а также и в мировой литературе. В различных контекстах упоминаются И. Бунин, А. Чехов, В. Брюсов, Э. Верхарн, др.; порой это может принимать форму наставления: «Современный прозаик обязан любить Бунина» [1, с. 682]. Следует отметить, что в переписке А. Вампилова и в воспоминаниях о нем круг близких ему писателей представлен значительно шире. Размышления о месте традиции в современной культуре свидетельствует о том, что молодой писатель придавал литературному процессу исторический масштаб, а выбор литературных кумиров был прямо связан с его творческой индивидуальностью и не зависел от литературной моды.

В записях данной группы содержатся суждения о наиболее значимых для А. Вампилова писателях-предшественниках и писателях-современниках, прежде всего об А. Чехове. А. Вампилов посетил его Дом-музей в Ялте и дважды описывает это событие, подчеркивая мысль о современности Чехова и близости к нему своего творческого потенциала: «Ялта днем и ночью. Посещение дома Чехова. Ветка с деревьев, посаженных Чеховым. Магнолия, аукуба, японская айва, калина вечнозеленая, гималайский кедр, жасмин, розмарин – все это посажено Чеховым» [1, с. 661]; «Сколько бы ни старались литературоведы, они никогда не сделают Чехова сухим и скучным писателем»; «Шекспиром надо восхищаться (и Чеховым)» [1, с. 661]; «Антон Павлович Чехов собирался написать рассказ о чернильнице... я начинаю с повествования о том, как чуть не заели мухи» [1, с. 678].

Обнаруживается близость «Записных книжек» А. Вампилова и «Записных книжек» А. Чехова: в их записях есть упоминания о Пушкине, Достоевском; у А. Вампилова встречается определение «сюжетац», которое, скорее всего, появилось под влиянием че-

ховского слова «рассказец». В «Записных книжках» есть общность тем: в них сосредоточены в основном размышления о любви, счастье, о писательском труде. В записях А. Чехова и А. Вампилова обнаруживаются тематические группы близких по смыслу и по форме афоризмов: о писателях, о любви, о женщинах, о деньгах (например, о деньгах у А. Вампилова: «Цифры хорошо запоминают не умные, а жадные» [1, с. 644]; «Создают голодные – сытые разрушают» [1, с. 650]; «Деньги кончились и добродетель восторжествовала» [1, с. 674]).

В «Записных книжках» А. Вампилова содержатся записи об А. Твардовском, который был интересен ему прежде всего независимостью суждений, стремлением отстаивать свою точку зрения. Т. Глазкова предполагает, что «записки о Твардовском сделаны А. Вампиловым, очевидно, непосредственно после их встреч на даче их знакомого друга и писателя Бориса Костюковского в Красной Пахре зимой 1965 г.» [1, с. 752]. Данные записи отличаются детальностью передачи разговоров во время дружеских застолий и впечатлений от встреч, чем должны быть интересны для исследователей творчества А. Твардовского.

В записях данной группы ставится актуальный для XX века вопрос о роли культуры в развитии человеческой цивилизации, который вскрывает драматизм мироощущения Вампилова, его бескомпромиссную оценку духовного как базовой ценности человечества (это видно и в приведенных выше афоризмах). Характерно, что категория национального в этих суждениях не является значимой: «Бетховен не повторится. Чем дальше от Бетховена, тем больше человек (в известном смысле) будет становиться животным... В будущем человек будет представлять из себя сытое, самодовольное животное, безобразного головастика, со сказочным удобством устроившегося на земле и размышляющего лишь о том, как бы устроиться еще удобнее. Время Пушкиных и Бетховенов будет рассматриваться как детство человечества. Головастик скажет: «Как ребячились люди! Занимались какой-то поэзией, как это?.. Музыкой. Что это такое? И зачем она им тогда понадобилась?» [1, с. 639]. В этом высказывании выражена идея его будущих произведений, в которых центральной будет тема бездуховности и потребительского отношения человека к жизни.

Вампилов не стремится предъявлять избыточные требования к рядовой человеческой личности: «Человек может быть гол, нищ, но если у него есть хоть какая-нибудь задрипанная идея, цель, надежда, мираж – все, начиная от намерения собрать лучший альбом марок и кончая грезами о бессмертии, – он еще человек и его существование имеет смысл. А вот так... Когда совсем пусто, совсем темно» [1, с. 635].

По-другому понимается масштаб человеческой жизни применительно к личности писателя, которого автор «Записных книжек» склонен оценивать в пушкинской традиции: быть писателем – большое призвание, которое не может осуществиться без истинного таланта и понимания ответственности перед обществом. Особо Вампилов оценивает роль правды в искусстве: «Все лучшие известные писатели зна-

мениты тем, что говорили правду. Ни больше ни меньше – только правду. В двадцатом веке этого достаточно для того, чтобы прославиться. Ложь стала естественной, как воздух. Правда сделалась исключительной, парадоксальной, остроумной, таинственной, поэтической, из ряда вон выходящей. Говорите правду, и вы будете оригинальны» [1, с. 662]. Данная запись датирована (24 февраля), что свидетельствует о ее принципиальной важности в составе «Записных книжек».

В контексте такого понимания личности писателя А. Вампилов скептически оценивает современных авторов: «Писатель. Все знает, а выразить ничего не может, как собака. За него выражает редактор» [1, с. 657]; «Писатель (журналист). Сколько его ни бей – не выбьешь ни одного образа» [1, с. 673]; «Писатели. Всю жизнь воюют с практичностью, с жирными, но на этом неплохо зарабатывают. В конце концов жиреют и делают какую попало работу» [1, с. 675]. А. Вампилов отмечает, что многие молодые люди, выбирающие своей профессией литературу, ее «не любят, не понимают, не ценят. Они ничего не хотят видеть в ней и ничего не сделают для нее» [1, с. 681].

Едкие замечания делаются и о современной журналистике и журналистах (эти замечания можно отнести и к области литературы). Вампилов пишет о стандартности материалов и шаблонности стиля, отсутствии крупных тем: «Прохвосты и информущеники – каждый со своей статьей»; [1, с. 633]; «Газетчики – рабы тенденции» [1, с. 651]. Это не случайные наблюдения, а итоговые оценки А. Вампилова, которые затрагивают также вопросы свободы слова, творческой взыскательности и ответственности за написанное. Вампилов знал изнутри журналистскую работу, он начинал свою творческую деятельность как журналист в областной комсомольской газете «Советская молодежь», его критика поэтому, при всей ее очевидной ориентации на некий идеал, была вполне обоснованной.

К этой группе записей примыкают и отклики Вампилова на критику своих произведений: как правило, достаточно резкие, эмоциональные (например, о критике Б. Привалове). Эта тема развернута более широко в письмах – прежде всего в переписке А. Вампилова с Е. Якушкиной, заведующей литературной частью театра им. М. Н. Ермоловой.

**Наброски будущих рассказов, пьес (диалоги, сюжеты, реплики).** Среди текстов данной группы есть как полностью завершённые сюжеты, так и неоконченные. Многие заявленные сюжеты нашли в дальнейшем свое развитие в более развернутой форме. К примеру, случай, или как сам А. Вампилов назвал свою историю «сюжетец»: «Действие на станции. С поезда снимают двух безбилетников. Старый железнодорожник стыдит их. Они раскаиваются. Все трое растроганы. Поезд трогается – они вскакивают на подножки» [1, с. 641]. В дальнейшем эта история в развернутом виде предстанет в рассказе А. Вампилова «Железнодорожная интермедия». Записи нередко играют роль подготовительных набросков к произведениям. Это и планы, сюжетные наброски, отдельные фразы и диалоги персонажей, их характе-

ристики. Записям данной группы присущи сжатость, точность, ясность, простота. Они представляют собою, по сути, предварительный макет будущих произведений.

В «Записных книжках» есть множество нереализованных сюжетов, по преимуществу, рассказов, но имеются и серьезные заявки на большую прозу. К такому можно отнести сюжет про Аксинью, сюжет «Караван в пустыне», сценарий «Тайга».

Многочисленные образы, описанные в «Записных книжках», позволяют сделать вывод, что герои будущих произведений – обычные, ничем особенным не приметные человеческие экземпляры, которые А. Вампилов находил в потоке обыденной жизни: на бульваре, в вагоне-ресторане, у кинотеатра, в редакции. Этот материал показывает, что важный для писателя принцип воспроизведения правды жизни реализовывался в его индивидуальной практике в виде отображения прозаических сторон действительности, которое могло затем дополняться лирическими или романтическими интонациями.

Т. Глазкова отмечает, что А. Вампилов «был замечательный рисовальщик: нередко наброски и планы будущих пьес сопровождаются в записных книжках изображениями отдельных героев и сцен. В одних книжках можно найти страницы, переложенные дубовыми листочками (значит, книжка побывала с драматургом в Ялте), счастливыми автобусными и трамвайными билетиками (они вложены между страницами большинства его книжек)» [1, с. 751]. Стремление к визуализации содержательных элементов текста, как и увлечение фотографией и композицией (об этом свидетельствует переписка с Г. Люкшиной – [4]), позволяют поставить вопрос о наличии в творчестве Вампилова такой художественной особенности формирующегося в это время постмодернизма, как синтез словесного и изобразительного искусств.

**Высказывания о себе.** Высказывания А. Вампилова о себе – достаточно ценный материал, позволяющий взглянуть на писателя с его личной точки зрения. Его самооценки нередко ироничны, не направлены на создание иконического облика, создают динамичный, противоречивый образ. В высказываниях о себе А. Вампилов представляется открытым, общительным, эмоциональным человеком, возможно, избыточно целеустремленным: «Я не появился с

неба, окруженный стайей крылатых существ. Я жил среди людей, и я очень общителен» [1, с. 641]. Есть в данной группе записей и высказывания, приоткрывающие его творческую лабораторию и дающие оценку его творческих возможностей: «Я не знаю, как должны писать талантливые люди, но мне мои рассказы даются трудом» [1, с. 658]; «Замысел должен быть гениальным, писать надо, ориентируясь на шедевр, тогда получится сносный рассказ» [2, с. 225]; Есть и другого рода высказывание, раскрывающее мироощущение А. Вампилова: «Я привык грустное выдавать за смешное. У меня такая жизнь» [1, с. 649]. Категории «смешное» и «грустное» А. Вампилов постоянно соединяет в своем творчестве, создавая трагикомическую картину действительности.

### Выводы.

Содержание записей позволяет сделать вывод, что важными качествами творческой индивидуальности А. Вампилова являются: его расположенность к осмыслению актуальных историко-теоретических проблем литературы и вопросов текущего литературного процесса, что свидетельствует о широте его мировосприятия и повышенной требовательности к своему творчеству; понимание современности как переходного периода в искусстве, совмещение двух литературных эпох – изживающей себя советской, с регламентациями которой он не был согласен и пытался им противостоять, и новой, формирующейся, дающей большую свободу творчества; интерес к инновациям в искусстве и одновременное признание сохраняющейся перспективы реалистического метода; самоирония как форма поддержания творческой энергии и напряжения; склонность к трагикомическому воплощению действительности.

### Литература

1. *Вампилов, А.* Избранное / А. Вампилов / Вст. статья В. Я. Лакшина. – М., 1999.
2. *Вампилов, А.* Из записных книжек / А. Вампилов // Современная драматургия. – 1986. – № 1. – С. 221–227.
3. *Ефимова, С. Н.* Записная книжка писателя: стенограмма Жизни / С. Н. Ефимова. М., 2012.
4. *Люкшина, Г.* «... и прости меня, и оправдай меня». История одной любви / Г. Люкшина // Наш современник. – 1999. – № 11. – С. 140–153.

**МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ КОРПУС ДИАЛЕКТНЫХ ТЕКСТОВ  
КАК ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ЖИТЕЛЯ РЕГИОНА**

*Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского государственного научного фонда  
(конкурс поддержки молодых ученых 2014 г.,  
проект № 14-34-01263 «Мультимедийный корпус вологодских текстов “Жизненный круг”»)*

В статье рассматриваются проблемы изучения диалектной языковой личности в контексте ее изучения от индивидуального к коллективному через характеристику персональной вербально-семантической реализации местной речи. Основой проведенного анализа диалектной языковой личности стали материалы мультимедийного корпуса вологодских текстов, тематически относящиеся к бытовым монологическим высказываниям о семье, детстве, различных видах трудовой деятельности и пр.

Русская диалектология, вологодские говоры, электронный корпус, диалектная языковая личность.

The article deals with the problem of studying the phenomenon of dialectal language personality in the context of its individual-to-collective examination through the characteristics of personalized verbal and semantic implementation of local speech. The analysis of dialectal language personality is based on the materials of the multimedia electronic corpus of Vologda texts, which are thematically related to common monological statements about the speaker's family, childhood, various types of employment, etc.

Russian dialectology, Vologda dialects, electronic corpus, dialectal language personality.

**Введение.**

В современной русской диалектологии активно осуществляется создание мультимедийных баз данных, основу которых составляют записи диалектной речи, преимущественно монологического характера. В этом процессе отражается общая антропоцентрическая парадигма гуманитарного знания, которая реализуется в ходе изучения индивидуальной диалектной языковой личности, во-первых, как носителя того или иного говора, и, во-вторых, как носителя диалектной языковой картины мира. В концепции русской языковой личности Ю. Н. Караулова этим двум неразрывно связанным направлениям изучения речи диалектоносителя соответствуют вербально-семантический и лингвокогнитивный уровни [4], отражающие разные степени обобщения при анализе материала. Различные аспекты изучения индивидуальных особенностей речи диалектоносителей реализуются в работах, посвященных комплексному анализу языковой личности: это исследования В. П. Тимофеева [13], В. Д. Лютиковой [7], Е. В. Иванцовой [3], Е. В. Прокофьевой [9], В. И. Трубинского [15], Е. А. Нефедовой [8], Г. А. Толстой [14] и др.

Независимо от того, какой подход выбирается исследователем – от индивидуального к коллективному или от коллективного к индивидуальному, – для решения проблем, связанных с изучением диалектной языковой личности, требуется значительный корпус текстов, разнообразных в тематическом и жанрово-стилистическом отношении, ярко иллюстрирующих фонетико-интонационное, лексико-фразеологическое и грамматическое своеобразие речи информанта [3], а также показательных в сфере анализа его когнитивных и поведенческих особенностей, мировоззренческих и культурных предпосылок, социальных характеристик.

Как правило, электронные корпуса диалектных текстов появляются прежде всего в крупных центрах изучения диалектной речи – это Саратов, Томск, Пермь, Архангельск, Вологда и др. [6], [16] – и позволяют решить проблемы систематизации большого объема материала, упорядочивания его описания, хранения записей.

Наибольший интерес для исследователей представляют мультимедийные корпуса текстов, позволяющие получить доступ не только к расшифрованному тексту, в той или иной степени отражающему диалектные черты речи информанта, но и непосредственно к аудио- или видеозаписи этой речи, что позволяет расширить спектр исследовательских инструментов, обратиться к анализу коммуникативной, поведенческой составляющей и т. д.

Поскольку феномен диалектной языковой личности представляет собой сложное единство общерусских и собственно диалектных, общезыковых и индивидуальных черт [3], то исследование соотношения общенационального, территориально маркированного и индивидуального в речи информанта может быть ориентировано на составляющие языковой личности. В статье представлен опыт анализа вербально-семантического уровня языковой личности как описания инвентаря «формальных средств выражения определенных значений» [4]. Материалом для исследования являются записи звучащей речи Нины Дмитриевны Шиловской, 1938 г.р., уроженки д. Липово Никольского района Вологодской области.

**Основная часть.**

Концепция мультимедийного корпуса диалектных текстов «Жизненный круг» строится с учетом лингвокультурологического подхода к изучению речи диалектоносителей, что обнаруживается в струк-

туре электронной базы: корпус делится на тематические блоки, внутри которых представлены тексты различной жанрово-стилистической природы [1]. Поисковая функция осуществляется по ключевым словам и базовым характеристикам звучащих текстов: информант и его социокультурные характеристики (возраст, пол, образование и т. д.), некоторые параметры звучащей речи (место записи, отнесенность к тому или иному говору, тип текста (народно-бытовая речь), вид речи (монолог, полилог / диалог), тематика и др.). Записи диалектной речи представлены в электронном корпусе в расшифрованном виде и в виде мультимедийного приложения.

Для настоящего исследования использовались записи речи Нины Дмитриевны Шиловской, входящие в мультимедийный корпус диалектных текстов «Жизненный круг» и представляющие собой рассказы о детстве, о работе в колхозе, о различных событиях в личной жизни, например:

*Деревня наша большая была, хорошая была, роботали все хорошо. Как запомню с детства, дак всё одно: одна робота, робота. Маленькие ошо, отучимся только штё, и скорие уж навоз возить, да на лошадях, да боронить вот летом, да сено заскрепать. Всё это пацаны вот эдакие делали. А я и всего-то кончала семь классов. Дак вот. Подумай-ко.*

*А отучилась семь-то классов, стали... Уж год отработала так-то, а тут стала телят маленьких набирать из-под матки. Набрала телят, двадцать один телёночек был. Сама всё поила, сама кормила, сама и гоняла. Все дни гоняешь, вечером напоишь, накормишь, в загородки розгонишь их и домой. Отдохнёшь, а утром ранёхонько опять надо всех напоить.*

*Ну и вот, три года и вот эдак и кормила скота всё, а ошо от деревни-ту у нас двор-от был за километр. Надо ходить утром и зимой вот эдак, и зимой бегать надо, вот и дороги занесёт и всё, а километр целый надо идти до двора было. И всё вот ходили эдак.*

В речи Нины Дмитриевны Шиловской сочетаются общерусские и локальные явления [5], соотношение которых можно описать на фоне анализа сохранности говора на различных языковых ярусах.

На **фонетическом** уровне обращает на себя внимание устойчивое сочетание черт, свойственных восточным севернорусским говорам. В области ударного вокализма это типичные переходы гласных между мягкими согласными (*м[и]сяц, гон[е]ть*), в безударных слогах – полное оканье (*М[о]сква-то, п[о]шла*), предупредное и заударное ёканье (*вёзите, трёпак, густоё, колодён*), произношение перед мягким согласным гласного [и] в соответствии с фонемой [ъ] как под ударением, так и в предупредном слоге (*ч[и]во, гл[и]ди-ко*). Консонантные локальные черты проявляются менее явно: это долгий твёрдый шипящий (*истопишыком, большушыше*), чередование [в] // [w] (*тра[в]а – тра[w]*) и др. Диалектные черты соседствуют с общерусскими: например, рядом с типичным для беглой речи стяжением (*гоорю* «говору», *баслови, Христос!*) обнаруживаются фонетические упрощения в заударной части слова, свойствен-

ные вологодским говорам (*пакось, забораниваэт*) [10].

**Лексический** уровень является весьма показательным для описания диалектной языковой личности: именно здесь сосредоточено наибольшее число локализмов. Большинство из них имеет севернорусский ареал распространения (*беседка, волос, жнилка, кролиха, вздумать, затюкаться*, др.), некоторые слова характерны только для вологодских говоров (*божатка, загородка, заложка, поперёшка, уписаться, ссулиться*, др.). Среди употребляемых информантом диалектизмов подавляющее большинство составляют наименования человека (*божатка* ‘крестная мать’ [11, вып. 1, с. 35], *истопщик* ‘истопник’ [12, вып. 12, с. 260], *молодица* ‘новобрачная; женщина в первый год после свадьбы’ [11, вып. 4, с. 88], *свекровка* ‘свекровь’ [11, вып. 8, с. 102], *паре* ‘товарочка ‘подружка’ [12, вып. 44, с. 163], *наре* ‘обращение к собеседнику’ [12, вып. 25, с. 219]) и животных (*козлуха* ‘коза’ [11, вып. 3, с. 77], *кролиха* ‘крольчиха’ [11, вып. 3, с. 126], *волос* ‘по суеверным представлениям, водяной червь, волосатик, который забирается под кожу людям и животным во время купания и причиняет болезнь’ [12, вып. 5, с. 57]), названия частей дома и домашней утвари (*загородка* ‘огороженное место для мелкого скота (овец, свиней) или домашней птицы в хлеву или во дворе’ [12, вып. 10, с. 23], *зыбка* ‘колыбель, люлька, которая подвешивается к потолку’ [11, вып. 2, с. 180], *мост* ‘сени’ [12, вып. 18, с. 287], *перед* ‘передняя часть крестьянского дома’ [12, вып. 26, с. 76]), сельскохозяйственных орудий (*жнилка* ‘жница’ [12, вып. 9, с. 209], *заложки* ‘участок пахотной земли, оставленный под покос или пастбище скота’ [12, вып. 10, с. 217]), элементов ландшафта (*угор* ‘возвышенное место, высокий холм’ [12, вып. 46, с. 241]), предметов одежды (*лопоть* ‘одежда, белье’ [11, вып. 4, с. 49]), объектов сферы крестьянской кухни (*простоквиша* ‘закисшее молоко, простокваша’ [11, вып. 7, с. 96], *скорлуша* ‘твёрдая оболочка яйца, скорлупа’ [11, вып. 9, с. 28]) и др.

В речи Н. Д. Шиловской встречаются локализмы более позднего образования (*кадра* «лесопункт» [11, вып. 3, с. 30]), а также новообразования, возникшие в результате переосмысления слов сегодняшнего дня (*тисон* ‘кессон’, *зудо* ‘дзюдо’, *инкубаторки* ‘цыплята, куры из инкубатора’). Характерной языковой особенностью Нины Дмитриевны является использование в речи лексических повторов с целью привлечения внимания к собеседнику: «*Давай, на колени возьму. Иди на колени*», «*Ай, Аня, Аня...*», «*Ане-то улыбнись, Ане-то...*», «*Иди, помешать, и ты помешаешь. Полижеешь, хоть меньше. Помешают, потом налижуца, и всё: «Мама, надоело, не будем!»*».

Диалектные особенности весьма ярко проявляются на **грамматическом** уровне речи нашего информанта. В сфере **словообразования** активно проявляется тенденция к образованию более «регулярных» в грамматическом отношении слов на базе местоимений (*ихний, ёйный*), существительных третьего склонения (*свекровка, matka, церква*). Отмечается варьирование основ наречий, образованных на базе древ-

них местоименных корней \*кь- (ко, ку), \*ть- (то, ту), \*сь- (се, сю), \*вьс: куда/ы, туда/ы, сюда/ы и др. Используются существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами: «Господи, сколько народушку там!», «А она оболочечку ему высовваает».

В области морфологии имен существительных наблюдается унификация форм дательного и творительного падежей во мн.ч. (рукам, босым ножкам, с двум классам); активный переход существительных третьего склонения в первое (на лошаде, в пече); употребление устаревшей формы им. п. ж. р. мн.ч. местоимения он (оне), числ. один (одне) в отношении группы, включающей объекты лишь женского рода: «Потом уж пошли девочки: Манька да, Галинка да. Оне стали роботать да. Потом стали выходить замуж».

В сфере морфологии глагола заметно использование глагольных форм многократного действия (дом не живан в значении 'в доме давно никто не жил'); формы инфинитива на -чи (испечи) в сочетании с выравниванием основы при спряжении испекёт («Она не в пече пекёт, вот жарит на сковородке»); использование страдательно-безличного оборота с субъектом действия, выраженным сочетанием предлога у с именем в родительном падеже ед. ч. (у меня воды принесёно) и др.

В области синтаксиса обращает на себя внимание употребление предлога по с неодушевленными и одушевленными существительными в винительном падеже в конструкции с целевым значением (пошла по грибы), а также активное использование частиц: частицы и союза дак севернорусского ареала употребления («А где, не в Сочах-то дак?», «Там не жили, ретко, буди когда холодно, дак почувьшь ночь одну»), грамматически уподобляемых постпозитивных частиц: -от (комочков-от, рейс-от, это-от), -то (масло-то, себя-то), -та (Зоя-та, церква-та), -ти (кроссовки-ти), -ту (в дивеню-ту, свадьбу-ту) и др., а также локально не ограниченных частиц («Надо смётану, надо ее пихать в грилку да, пехать в печку да»). Характеризуя синтаксические особенности речи информанта, следует отметить, что здесь преобладают неполные или односоставные предложения («Дала ночлег», «На море походим», «Смешно как»), а частотным также является употребление предложений с однородными членами («А сходили договорились с Васькой-то, бежали с роботы да, переделелись будто в город пошли гулять», «Токо рано надо было вставить, двенадцать коров подоить, всех накормить, напоить, воды наносить им на всех, нагрить ошо котёл, вот»). Это в целом типично для синтаксиса устной речи, реализующей стремление к экономии словесных знаков в коммуникативной ситуации [2].

#### Выводы.

Таким образом, на фоне общерусских черт, собственных разговорной речи (фонетические стяжения, просторечные унификации немодельных образований по образцу регулярных склонений и спряжений, ситуативная неполнота синтаксических конструкций

и пр.), в речи Нины Дмитриевны Шиловской весьма устойчиво реализуются типичные черты восточных севернорусских говоров в области фонетики, лексики и грамматики. Это свидетельствует о том, что информант весьма органично существует в системе местного говора, активно используя локальную форму речи в своём бытовом общении.

Характеристика вербально-семантического уровня является исходным точкой комплексного анализа диалектной языковой личности и требует обращения к корпусу текстов диалектной речи. Мультимедийный характер электронного корпуса, возможность обращения к аудио- и видеоприложениям в сочетании с визуальным (текстовым) способом представления информации способствуют проведению более глубокого анализа, предлагают широкий выбор контекстов и иллюстраций. Лингвокультурологическая направленность базы данных, благодаря которой тексты распределяются по тематическим блокам, обуславливает дальнейшее направление исследования данной диалектной языковой личности на уровне когнитивных процессов.

#### Литература

1. Драчева, Ю. Н. Электронный корпус диалектных текстов как источник изучения региональной концептосферы / Ю. Н. Драчева, П. Н. Задумина // Славянская диалектная лексикография / отв. ред. О. Н. Крылова. – СПб., 2014. – С. 48–49.
2. Земская, Е. А. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е. А. Земская, М. В. Китайгородская, Е. Н. Ширяев. – М., 1981
3. Иванцова, Е. В. Феномен диалектной языковой личности / Е. В. Иванцова. – Томск, 2002.
4. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность: Монография / Ю. Н. Караулов. – М., 1987.
5. Карачева, Н. Н. Речевой портрет жителей северной деревни: сопоставительный анализ (на материале текстов о крестьянской кухне жительниц Кичменгско-Городецкого и Никольского районов Вологодской области) / Н. Н. Карачева, М. И. Черняева // Современная русская лексикология, лексикография и лингвогеография. – СПб., 2014. – С. 194–202.
6. Крючкова, О. Ю. Диалектологический корпус как источник лингвокультурологического изучения русских народных говоров / О. Ю. Крючкова // Славянский альманах. – 2010. – Т. 2009. – С. 67–84.
7. Лютикова, В. Д. Языковая личность: идиолект и диалект: дис. ... д-ра филол. наук / В. Д. Лютикова. – Екатеринбург, 2000.
8. Нефедова, Е. А. Экспрессивный словарь диалектной лексики / Е. А. Нефедова. – М., 2001.
9. Прокофьева, Е. В. Диалектная языковая личность на Алтае: дис. ... канд. филол. наук / Е. В. Прокофьева. – Барнаул, 2012.
10. Русская диалектология: Учебник для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / под. ред. Л. Л. Касаткина. – М., 2005.
11. Словарь вологодских говоров. Вып. 1–12. – Вологда, 1983–2007.
12. Словарь русских народных говоров. Вып. 1–47. – Л.: СПб., 1965–2014.
13. Тимофеев, В. П. Диалектный словарь личности / В. П. Тимофеев. – Шадринск, 1971.

14. Толстова, Г. А. Старообрядческая конфессиональная лексика в письменной речи Агафьи Лыковой: дис. ... канд. филол. наук / Г. А. Толстова. – Красноярск, 2007.

15. Трубинский, В. И. Русская диалектология: Говорит бабушка Марфа, а мы комментируем: Учеб. пособие / В. И. Трубинский. – СПб. ; М., 2004.

16. Юрина, Е. А. Томский диалектный корпус: в начале пути / Е. А. Юрина // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2011. – № 2. – С. 58–63.

УДК 81'342

*Ю. Н. Драчева, Е. Н. Ильина*  
Вологодский государственный университет

### ТЕКСТ ПАРТВОРКА В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ ПОСТМОДЕРНИЗМА

*Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского государственного научного фонда (конкурс поддержки молодых ученых 2014 года, проект № 14-34-01263 «Мультимедийный корпус вологодских текстов “Жизненный круг”»)*

Статья посвящена проблемам лингвистики текста, в частности, исследованию семиотической, композиционной, стилистической и прочих составляющих текстов периодических коллекционных изданий (партворков) в контексте философии постмодернизма. Обращается внимание на сюжетно-композиционную и жанрово-стилистическую эклектичность текстов, специфику их интертекстуальности, а также на зависимость функционирования данных текстов от особенностей дискурса массовой коммуникации.

Лингвистика СМИ, постмодернизм, партворк, прецедентный культурный знак.

The article deals with the problems of linguistics of the text, particularly studying the semiotic, compositional, stylistic and other components of texts of periodical collection editions (partworks) in the context of the philosophy of postmodernism. The special attention is drawn to the plot, composition, stylistics and genre eclecticism of these texts, the specifics of their intertextuality, as well as the dependence of their functioning on the peculiarities of the discourse of mass communication.

Linguistics of media, postmodernism, partwork, precedent cultural sign.

#### **Введение.**

В системе современной массовой коммуникации на рубеже XX и XXI вв. сформировался новый вид периодических изданий – *партворк* (от англ. *part-work – part* «часть» и *work* «работа»), или *журнал-коллекция*, т. е. «издание, выходящее в нескольких частях за определенный период времени» [18]. Партворки появились вслед за книжными сериями известных издательских домов «Де Агостини», «Ашет», «ДжИ Фаббри Эдишинз», «Маршалл Кавендиш», «Дель Прадо» и др. На российский медиарынок эти издания пришли в середине 2000-х гг., развивая традицию научно-популярного описания различных сфер человеческой жизни: *науки* («Древо познания», «Наука. Величайшие теории» и др.), *техники*, («Боевые машины мира», «Легендарные самолеты» и др.), *искусства* («Музыкальные инструменты», «Художественная галерея» и др.) и пр. – в сочетании с популяризацией таких видов деятельности, как коллекционирование и игра [12]. Партворки активно обсуждаются в работах по теории и истории журналистики [10], [5], но практически не изучены в филологическом отношении [4], [6]. Вместе с тем они представляют очевидный интерес как один из видов креолизованных текстов, ярко воплощающих в себе идеологию постмодернизма: отказ от установки на преобразование мира и от стремления к его жест-

кой систематизации, зыбкость пространственно-временных и причинно-следственных связей, стирание границ между научным и обыденным сознанием, высоким и низким искусством, предпочтение конструирования творчеству, симулирования реальности – ее отображению [14, с. 220–224]. В нашей статье предлагается опыт анализа текстов одного из партворков – журнальной серии «Куклы в народных костюмах» [9] – с точки зрения реализации в них эстетических установок постмодернизма. Обращение к этому изданию не случайно. Во-первых, оно относится к числу наиболее успешных в коммерческом плане и наиболее состоятельных в текстовом отношении проектов издательского дома «Де Агостини» – наиболее известного в мире производителя партворков [8]. Во-вторых, данная журнальная серия представляет описание народной культуры этносов, населяющих Россию в различные периоды ее существования (Киевская Русь, Российская Империя, СССР, Российская Федерация), поэтому анализ текстов данной коллекции даст возможность исследовать особенности репрезентации образа народной культуры в современных СМИ.

#### **Основная часть.**

По мнению исследователей литературы постмодернизма [1], [7], [15] и др., ее отличает эстетика не-

определенности, поливариантности восприятия действительности. Текст фокусирует внимание на асистемности мира, случайностях, определяющих его развитие. Это влечет за собой эклектичность, фрагментарность, синкретизм всех составляющих произведения, начиная от зыбкости его пространственно-временной локализации и вольного обращения с фактами различных исторических эпох и заканчивая «художественным склеиванием» в единое целое фрагментов различной жанрово-стилистической природы, а также элементов вербальных и невербальных знаковых систем [13]. Такой способ организации текста приводит к стиранию граней между научным и обыденным сознанием, элитарным и массовым искусством, а также определяет специфическую интертекстуальность постмодернистского текста. По мнению его создателей, любой текст погружен в «клоно мировой культуры» во всем многообразии форм ее существования [17]. Вследствие этого происходит ослабление идеи авторства текста: творчество уступает место конструированию, вместо оригинальности мысли ценность приобретает изощренность цитирования и качество компиляции [16].

Эстетические установки постмодернизма оказались весьма привлекательными для коммерческих изданий, в том числе и для партворков, изначально предназначенных для научно-популярного или развлекательного описания какой-либо сферы человеческой жизни, создающих у потребителя иллюзию осведомленности в этой области знаний, а также иллюзию коллекционирования – занятия для избранных, требующего от человека серьезных знаний, значительных материальных вложений и душевных сил.

Коллекция «Куклы в народных костюмах» появилась в 2012 г. и в настоящее время насчитывает более 90 выпусков. В состав каждого выпуска входит фарфоровая кукла в национальном костюме, а также иллюстрированный журнал, представляющий краткое описание истории и культуры народа. Коллекция кукол в народных костюмах позиционируется как популярная этнографическая энциклопедия: не случайно среди партнеров издания названы солидные организации в сфере науки и культуры (Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН, ООО «Этноконсалтинг»). Но если внимательно исследовать структуру и содержание предлагаемых текстов, то их энциклопедичность окажется иллюзорной.

Тексты коллекции ориентированы на описание жизни русского народа, населявшего различные губернии Российской империи, а также других народов, взаимодействующих с русскими в различные исторические эпохи. Состав выпусков коллекции весьма разнообразен: на фоне описаний жизни народов, населявших Российскую Империю («Летний костюм Минской губернии», «Польский праздничный костюм») или входивших в состав СССР («Эстонский девичий костюм», «Армянский праздничный костюм»), выделяются очерки о народах, территория основного расселения которых никогда не входила в состав России («Сербский праздничный костюм», «Болгарский летний костюм»), а также на-

родов, локализация проживания которых определялась спецификой их этнической истории («Восточноевропейский еврейский женский костюм», «Цыганский девичий костюм»). Можно говорить об эклектичности хронотопа коллекции – с помощью нее создается образ «русского мира» в окружении дружественных ему народов в период от Киевской Руси до Евровидения 2012 года.

Коллекционная журнальная серия «Куклы в народных костюмах» обнаруживает свойство фрагментарности на нескольких уровнях текста. Сюжетно-композиционная фрагментарность достигается за счет принципа мозаичного описания того или иного региона России. Основные рубрики журнала, последовательно сменяющие друг друга в каждом выпуске («История места», «Преданья старины красивой», «Что здесь носили?», «Разбор костюма», «Во что здесь играли?», «Культура места»), перемежаются с т. н. рубриками-клеймами. Они свободно «путешествуют» внутри выпуска, актуализируя словесный («Словарь») или визуальный («Как с картинки») код места, а также вводя информацию, прямо не связанную с основным содержанием текста, но косвенно влияющую на формирование образа территории или этноса («Лоскутик истории», «Узелок на память», «Старо предание», «Связующая нить» и др.). Названия разделов и рубрик партворка реализуют основную идею коллекции (история и культура региона через историю костюма), поэтому предметная лексика (*лоскутик, нить, узелок, орнамент, костюм*) сочетается с отвлеченными понятиями (*история, культура, преданье*); объединяет же все идея *красоты*, с которой также связана и основная – празднично-игровая – тематика журнала.

Фрагментарность персонажного уровня вытекает из сюжетной неоднородности и стремления составителей издания к энциклопедичности. Так, текст выпуска, посвященного Вологодскому краю [9, вып. 14], содержит имена царствующих особ (Иван Грозный, Петр I, Екатерина II), святые (преподобный Герасим Вологодский, святые апостолы Иасон и Сосипатра), литераторов (К. Батюшков, Н. Рубцов, В. Белов, В. Гиляровский, В. Шаламов), людей, способствующих развитию ремесленного и промышленного потенциала региона (Н. Верещагин, А. Брянцева), путешественников (С. Дежнев), иконописцев (П. Тюрин), художников (И. Билибин), изобретателей (А. Можайский) и др.

Переплетение рубрик партворка создает некий коллаж, включающий в себя фрагменты текстов различных эпох, стилей и жанров, индивидуального или коллективного авторства в сочетании с тематически ориентированными на них визуальными компонентами. Так, например, уже упомянутый «вологодский» выпуск коллекции сочетает в себе фрагменты текстов русской классической поэзии («Разлука» К. Н. Батюшкова) и автобиографической прозы («Мои скитания» В. А. Гиляровского), этнографических очерков (например, о праздновании Пасхи), кулинарных рецептов («Говяжий студень»), записи фольклорных текстов – частушек, быличек, закличек и др. В качестве иллюстраций журнал предлагает

репродукции известных живописных полотен («Кружевница» В. А. Тропинина, «Портрет К. Н. Батюшкова» О. И. Кипренского, «Ярмарка» Б. М. Кустодиева и др.), современные и реконструированные фотографии с изображением народных костюмов, изделий традиционных промыслов, фрагментов народных праздников.

Прецедентное поле партворка весьма причудливо и требует специального комментария. Так, рубрики-клейма аккумулируют событийные прецедентные феномены (например, краткое изложение хронологии политической истории Вологодской области), прецедентные ситуации (например, *опричина*), прецедентные имена (*Петр Первый*, *птица Сирий*), прецедентные литературные произведения (*Владимир Гиляровский «Мои скитания»*), прецедентные заголовки – названия известных произведений искусства (*Иван Билибин. Вологодская молодуха в праздничном наряде*), а также названия блюд (*Говяжий студень (холодец)*), предметов одежды (*дубаник, душегрея*), местных слов (*баско*) и пр.

Заголовки партворка формулируются под влиянием прецедентного поля коллекции, которое актуализирует значимость местных реалий («*Шемогодская резьба*»), народного языка, наивной картины мира, заключающейся в наличии фольклорных мотивов в номинации рубрик («*Красна девица*» – первая строчка записанной на Вологодчине народной песни «*Уж как девушка садочком шла...*» в качестве заголовка), транслируемой в описании народных обрядов («*Посиделочная игра "Дрема"*»), сосредоточенной в пословицах и поговорках («*Не по хорошему мил, а по милу хороши*»).

Большая часть заголовков коллекции построена на прямой номинации прецедентных феноменов («*Через взлеты и падения*», «*Шемогодская резьба*»). На их фоне выделяются рубрики «Что здесь носили?», «Во что здесь играли?» и «Культура места» с предикативными заголовками («*Не всяк умен, кто в красное наряжен*» [9, вып. 14, с. 8]). Именно в этих рубриках представлен национальный костюм как главный объект описания всей серии; именно эти разделы способствуют повышению значимости коллекционного артефакта (фарфоровая кукла в народном костюме), именно здесь наиболее полно проявляют себя ассоциативные и эмоциональные факторы восприятия региональной культуры.

Номинативные заголовки описательного характера часто представляют собой псевдофольклорные выражения («*Земля плодородная*»), рифмованные сочетания («*Мастерицы-кружевницы*»), устойчивые выражения («*Вечная красота Севера*») и клише («*Через взлеты и падения*»). Предикативные заголовки – это в основном пословицы и поговорки, фрагменты народных («*Молодец в кафтане, девка в сарафане*» [9, вып. 14, с. 9]) и литературных произведений («*Разоряя города, шла монгольская орда*» [9, вып. 17, с. 3] – строка из книги Н. П. Кончаловской «*Наша древняя столица*»).

Тексты эпохи постмодернизма отличает их намеренная вторичность, активность интертекстуальных связей. В партворке эта вторичность выражена пре-

дельно отчетливо: не случайно внутри его выпусков на фоне обязательной отсылки к авторству визуальных иллюстраций авторство вербальной составляющей большинства выпусков никак не обозначено<sup>1</sup>. Это касается как компилируемых в составе рубрик партворка этнографических текстов [6]), так и цитат в названиях самих рубрик (например, «*Из тьмы лесов, из топи блат*» [9, вып. 13, с. 3] – строка из поэмы «*Медный всадник*» А. С. Пушкина; «*Барышни-крестьянки*» [9, вып. 21, с. 8] – искаженное название одной из «*Повестей Белкина*» А. С. Пушкина). С исходным текстом составители партворка обходятся весьма вольно: пример тому – судьба пословиц, поговорок и крылатых слов, используемых как заголовки и подзаголовки текста. Здесь нередко используется прием дефразеологизации идиоматических выражений: «*Всем сестрам по серьгам*» [9, вып. 2, с. 12] – об украшениях, бусах и серьгах из жемчуга и пр.; «*Как сыр в масле*» [9, вып. 2, с. 6] – о производстве сыра; «*Шапочный разбор*» [9, вып. 29, с. 12] – о головных уборах; «*Дорого яичко к Христову дню*» [9, вып. 4, с. 21] – о раскрашивании и дарении яиц на Пасху. Сохраняя свои интертекстуальные связи, будучи узнаваемыми в массовой культуре, данные выражения теряют внутри партворка свое фразеологическое значение. Они начинают употребляться в той же функции, как, например, строки популярных песен, стихотворений (ср.: «*Во саду ли, в огороде*» [9, вып. 9, с. 6] – рассказ о сельскохозяйственных занятиях (хлебопашестве, огородничестве и пр.), «*Синенький скромный платочек...*» [9, вып. 3, с. 12] – очерк об истории ношения платков в древнем Карачае): эти фразы служат формальным маркером прецедентного поля коллекции несмотря на явное функциональное несоответствие заголовков тексту. Это весьма заметно, например, в отношении трагического в своей сюжетной основе стихотворения С. А. Есенина «*Хороша была Танюша...*»: строка «*Красной рюшкою по белу сарафан на подоле...*» используется в качестве заголовка рубрики «*Разбор костюма*» лишь на основании упоминания в цитате слова *сарафан*. Столь же бесцеремонно вырываются из контекста строки трагически-назидательной народной песни «*Ехал на ярмарку ухарь-купец...*» [9, вып. 58, с. 7] или романса Н. Г. Цыганова «*Ты не шей мне, матушка, красный сарафан...*» [9, вып. 58, с. 9]. Они становятся на один уровень с такими средствами оформления текста, как стилизованные буквы и виньетки «в народном стиле». Вербальная составляющая партворка девальвируется в угоду внешней красоты в оформлении журнала.

Весьма часто названия рубрик и подзаголовки представляет собой лишь часть известной цитаты или пословицы (например, «*Москва стоит на болоте, ржи в ней не молотят*» [9, вып. 1, с. 4] – ср.: «*Москва стоит на болоте, ржи в ней не молотят, а большие (а лучше) деревенского едят*» [11, с. 556]). В

<sup>1</sup> Исключение составляют более поздние выпуски коллекции с отсылками к использованной при их подготовке этнографической литературе (например, выпуск №64 «*Праздничный костюм немки Поволжья*» и последующие).

составе таких фраз нередко лексические замены. Это могут быть синонимы при неоднократном использовании одного выражения на страницах выпуска (например, «*Лошадь – крылья горца*» [9, вып. 3, с. 6] или «*Конь – крылья мужчины*» [9, вып. 3, с. 18]), а также слова, смягчающие смысл первичного текста (например: «*Дом с детьми – базар, а без детей – пустошь*» [9, вып. 31, с. 16] – ср.: «*Дом с детьми – базар, без детей – мазар*» (кладбище) [3, с. 28], «*Дом без детей – могила, дом с детьми – базар*» [11, с. 290]). Заметны также пунктуационные изменения устойчивых выражений (например «*Знай, рубаха да подоплека*» [9, вып. 58, с. 11] – ср.: «*Знай рубаха да подоплека*» [11, с. 766])<sup>1</sup>. Подобные трансформации облегчают понимание текста неискушенным читателем, устраняют посторонние или неприятные ассоциации, носят преимущественно формальный, не творческий характер. Случаи языковой игры в заголовках партворка – это скорее исключение, а не правило (например, «*Тканая география*» [9, вып. 9, с. 8], «*Горный вальс*» [9, вып. 15, с. 3], «*Жизнь под прикрытием*» [9, вып. 25, с. 12] в разделе «Разбор костюма» – о переднике как защите от злых сил и др.).

Изучение текстов партворка подтверждает направление вектора развития образа народной культуры в современной медиасфере в соответствии с закономерностями массовой культуры как ««полной противоположности элитарной культуры в одном и ее копией в другом» [14, с. 156], поэтому преломление народной культуры с ее вековыми установками на правду и красоту сквозь призму коммерциализованного подхода приводит к сохранению в массовой культуре только внешних – стилизованных или цитированных – черт. Если в невербальном коде коллекции присутствуют изображения элементов народного костюма (фотография оригинального костюма), его стилизованная копия (костюм куклы), то вербальный код партворка обнаруживает сохранение характерных для произведений народной культуры жесткой жанровой структуры, повторяемости текстовых компонентов, но теряет их смысловую глубину и духовную сущность. Достаточно большой для современной российской медиасферы тираж данного партворка (от 585 тыс. экз. первого выпуска до 40 тыс. экз. семидесятого) позволяет говорить о влиянии изучаемой коллекции на образ народной культуры в массовом сознании, что отражается в перепечатке материалов на образовательных сайтах разных типов, на сайтах коммерческих организаций, туристических фирм и т. д.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Синтаксическая структура севернорусских говоров допускает использование форм именительного падежа в функции прямого дополнения (*косить трава, поить кони* и пр.).

<sup>2</sup> Материалы партворка «Куклы в народных костюмах» встречаются на сайтах интернет-сообществ и форумов, посвященных обсуждению коллекции (сайты: [www.nasekomie.ru](http://www.nasekomie.ru), [www.toubytoy.com](http://www.toubytoy.com), [www.vk.com/deadolls](http://www.vk.com/deadolls) и пр.) или костюмов различных эпох (например, [www.mirkostuma.com](http://www.mirkostuma.com)), библиотек (например, [www.odub.tomsk.ru](http://www.odub.tomsk.ru)), детских информационных ресурсов (например, [www.coolmult.ru](http://www.coolmult.ru)), интернет-магазинов народной одежды (например, [www.poyasok.com](http://www.poyasok.com)) и др.

## Выводы.

Тексты партворка, одного из новых видов массовых изданий, в содержательном, композиционном и художественном планах весьма далеки от «высоких» образцов словесной культуры постмодернизма, но вместе с тем весьма последовательны в реализации его идей. Энциклопедизм и эстетическое чутье классиков постмодернизма в подобного рода изданиях заменяются добротной компиляцией доступных материалов в процессе создания коммерческого продукта. Если апеллировать к «костюмной» тематике исследуемой нами коллекции, на смену высокому искусству «от кутюр» приходит «прет-а-порте», от которого недалеко и до «ширпотреба». В результате обращения к таким текстам читатель воспринимает искусственно созданный образ национальной или региональной культуры, имеющий мало общего с тем, который формируется в процессе научного осмысления опытов материальной и духовной культуры народа. Рождается *симулякр* – изображение без оригинала, репрезентация чего-то, что на самом деле не существует [2].

## Литература

1. Андреева, Е. Ю. Постмодернизм. Искусство второй половины XX – начала XXI века / Е. Ю. Андреева. – СПб., 2007.
2. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. – М., 2011.
3. Гулямов, Х. Г. Узбекско-таджикские языковые связи (лексико-этимологические исследования) / Х. Г. Гулямов. – Ташкент, 1983.
4. Драчева, Ю. Н. Партворк «Куклы в народных костюмах»: коммуникативные особенности, лингвистическая основа, дидактический потенциал / Ю. Н. Драчева, Е. Н. Ильина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – Вып. 10 (151). – С. 140–145.
5. Драчева, Ю. Н. Партворк как феномен в современной системе СМИ / Ю. Н. Драчева, Е. Н. Ильина // Вестник МГУ. Сер. 10: Журналистика. – 2015. – № 4. – С. 87–100.
6. Драчева, Ю. Н. Создание образа региона в текстах партворка: текстологический комментарий / Ю. Н. Драчева, Е. Н. Ильина // Диалектологический альманах: сборник материалов и исследований. Вып. 2. – Воронеж, 2015. – С. 9–20.
7. Ильин, И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия. Эволюция научного мифа / И. П. Ильин. – М., 1998.
8. Куклы в народных костюмах // Сайт российского представительства издательского дома «Де Агостини». – URL: <http://dolls.deagostini.ru>. Дата обращения: 08.08.2015.
9. Куклы в народных костюмах. Вып. 1–90. – М., 2012–2015.
10. Матвей, В. С. Партворки / В. С. Матвей // Библиография. Научный журнал по библиографоведению и книговедению. – 2008. – №4. – С. 93–97.
11. Мокиенко, В. М. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. – М., 2010.
12. Напалкова, А. Игра в коллекционера / А. Напалкова // Эксперт Online. – 2011. – №45 (778). – 14 ноября. – URL: <https://expert.ru/expert/2011/45/gra-v-kollektsionera>. Дата обращения: 08.08.2015.

13. *Пятигорский, А. М.* О постмодернизме / А. М. Пятигорский // Избранные труды. – М., 1996.

14. *Руднев, В. П.* Словарь культуры XX века / В. П. Руднев. – М., 1999.

15. *Скоропанова, И. С.* Русская постмодернистская литература / И. С. Скоропанова. – М., 1990.

16. Современная западная философия: энциклопедический словарь. – М., 2007.

17. *Эко, У.* Заметки о романе «Имя розы» / У. Эко // Имя розы. – М., 2013.

18. Oxford Dictionaries. – URL: <http://www.oxforddictionaries.com>. Дата обращения: 08.08.2015.

УДК 8.811.512.14

*В. Б. Касевич, А. С. Аврутина, Е. В. Глазанова*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

## **О КОЛИЧЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКЕ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РАЗНОВРЕМЕННЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ТУРЕЦКОГО И ОСМАНСКОГО ЯЗЫКА)<sup>1</sup>**

### **Часть I**

Настоящая статья посвящена выявлению квантитативно-типологических характеристик текста на агглютинативном языке в исторической перспективе (в основном на фонологическом материале), а также показателей, выявленных на базе фонологической системы, которые характеризуют легкость восприятия текста. Авторы статьи подсчитали специальные количественные индексы для каждого текста, что делает возможным формализовать релевантные признаки рассматриваемых языков. В статье сопоставляются индексы, вычисленные по тексту на новоосманском языке (турецкий язык до начала XIX–XX в.) и по тексту на современном турецком языке, что дает возможность установить количественные характеристики изменений, свойственных данным агглютинативным языкам в диахронии.

Известно, что лабораторные эксперименты по восприятию речи, проводившиеся на материале разных языков, свидетельствовали, что один и тот же результат (распознавание заданного уровня) достигается за счет разных системных средств – и фонологических в первую очередь. В этой связи интересно было бы проследить различия между «степенью сложности» близкородственных идиомов, разделенных данным временным расстоянием. Хотя, согласно М. Сводешу, базовый словарь всех языков изменяется во времени одинаково (обновление в 19–20 % в тысячелетие), глобальные различия между идиомами могут различаться, и природа этих различий далеко не всегда ясна.

В представленной статье авторы ставят своей задачей проследить (на основании прямых и косвенных свидетельств), как проходило диахроническое развитие фонологической системы османского языка и современного турецкого языка, и какое отражение соответствующие процессы нашли в работе перцептивных механизмов речевой деятельности. Исследование будет осуществляться преимущественно на материале систем вокализма и слога. Сравнение индексов позволит понять, каким образом происходят фонологические и морфонологические изменения в исторически связанных между собой агглютинативных языках, рассматриваемых в исторической перспективе. Индекс удобочитаемости языка рассчитывается на основе полученных числовых показателей по методу Рудольфа Флеша.

К кратким выводам статьи относятся следующие: вопреки предположениям, в новоосманском языке на примере рассмотренного текста собственно тюркская лексика доминирует, хотя числа, отвечающие подсловарям исконному и заимствованному, сравнимы. Присутствуют заимствования и из других языков (в основном, итальянского и французско-греческого, такая лексика составляет менее 1 %, хотя автор романа весьма увлекался французской культурой, и в его тексте читатель ожидал бы увидеть больше заимствованной из французского языка лексики). Больше всего в новоосманском языке двусложных (33 %) и трехсложных слов (28 %), односложных (22 %), что свидетельствует о высокой способности языка к изменчивости. Впрочем, особо частое употребление Намыком Кемалем одно-, дву- и трехсложных слов объясняется его стремлением реформировать и упростить литературный новоосманский язык и является лучшим свидетельством его попыток, при этом с точки зрения легкости восприятия текст все равно относится к довольно сложным.

Что касается текста на современном турецком языке, то здесь мы видим несколько иную картину: доминируют собственно тюркские слова, преобладает употребление трехсложных (29 %), двусложных (27 %) и односложных слов (19 %) слов. Употребление арабских слов составляет 17 % от общего числа, слов, заимствованных из персидского языка, – 8 %, из итальянского и французского – менее 1 %, слов, заимствованных из греческого языка, в новом тексте не было. Очевидно, что в современном тексте место многочисленных иностранных заимствований как в области лексики, так и в области грамматики заняли турецкие лексемы и грамматические конструкции.

Таким образом, за прошедшие сто лет турецкий язык, на пути от новоосманского языка к современному турецкому, фонологически проделал не очень большой путь, несмотря на кажущиеся значительными различия.

Настоящая статья является одной из серии публикаций в рамках проекта, посвященного развитию турецкого языка в исторической перспективе.

Турецкий язык, османский язык, новоосманский язык, тюркская лингвистика, агглютинативные языки, статистическая структура, метод индексальной типологии.

<sup>1</sup> Грамматическая и статистическая структура текста на агглютинативном языке в исторической перспективе (на материале староосманских и турецких текстов), НИР из средств СПбГУ (внебюджет), шифр ИАС НИД СПбГУ 37.23.607.2014, 2014.

This article focuses on the identification of quantitative-typological characteristics of agglutinative text in historical perspective in phonological aspect. Another focus of the article characterizes the ease of perception of the text, they are combined also on the basis of the phonological system. The authors calculated the specific quantitative indexes for each text, which made it possible to formalize the relevant features of the languages. The article compares the indices calculated in the New Ottoman text (Turkish language of XIX–XX c.), and the text in Turkish, which makes it possible to establish the quantitative characteristics of the inherent changes in agglutinative languages in diachronic aspect.

The laboratory experiments on speech perception, carried out on the material of different languages, testified that the same result of recognition is achieved by means of different subsystems of language, – and phonological subsystem is the first one. In this regard, it would be interesting to trace the differences between the "degree of difficulty" for closely related idioms divided by the time-distance.

The aim of the present paper is to trace the diachronic development of the phonological subsystems in the New Ottoman language and modern Turkish language, and to find a reflection of the relevant processes in the perceptual mechanisms of speech activity. The study will be carried out mainly on the vocalic system. Comparison of indexes will help to understand the processes in development of morphological and phonological changes for historically connected agglutinative languages in historical perspective. Also in this paper the language readability index was calculated based on the amounts obtained by the method of Rudolf Flesch.

Brief conclusions of the article: on the contrary to the assumptions we can say that Turkic vocabulary dominates in the New Ottoman language, although the number of lexemes of primordial and foreign sub-vocabulary is comparable. Foreign words (mainly French and Italian / Greek, this vocabulary is less than 1 %, although the author of the novel was very fond of French culture, and in the text the reader was expecting to see more French words). Most of words in the New Ottoman text are disyllabic (33 %) and three-syllable (28 %), monosyllabic (22 %), which indicates a high variability in language abilities. However, particularly frequent usage of one-, two- and three-syllable words attributed to the author's desire to reform and simplify the New Ottoman language and literature is the best evidence of his attempts, however ease of perception terms still demonstrate the text to be quite complex.

As for the modern Turkish text, here we see a different picture: Turkic words dominate, usage of three-syllable words predominates (29 %), two-syllable (27 %) and one-syllable words (19 %). The usage of Arabic words is 17 % of the total number of words, Persian words – 8 %, French and Italian – less than 1 % and no one word from Greek.

We can say that modern Turkish, on its way from the New Ottoman to modern language, phonologically did not pass a very big way in spite of the apparent significant differences between two languages.

This article is planned to be one of a series of publications in the framework of the project on the development of Turkish Language in historical perspective.

Turkish language, Ottoman language, New Ottoman, Turkic linguistics, agglutinative languages, statistical structure, method of indexical typology.

### Введение.

Представляется самоочевидным, что не должно быть существенных различий между степенями трудности для восприятия текста на любом языке, если данный язык является родным для воспринимающего. Между тем можно утверждать, что сформулированное выше утверждение, кажущееся столь естественным [ср.: 6], требует целого ряда оговорок. Во-первых, следует учитывать (обычное для педагогов и переводчиков) различие текстов «разной сложности», где «разная сложность» обусловлена не только тематикой (отсюда, прежде всего, словарем), но также стилистикой и иными факторами. Во-вторых, эксперименты по восприятию речи, проводившиеся на материале разных языков, неоднократно свидетельствовали, что в лабораторных исследованиях (обычно с введением помехи типа частотной фильтрации, наложения шума) один и тот же результат (распознавание заданного уровня) достигается за счет разных системных средств – следовательно, с опорой на типологически различные характеристики системы [3]. В-третьих, свой вклад в формирование относительной сложности/легкости восприятия речи могут вносить особенности соотношения фонетических и фонологических факторов. Например, в бирманском языке всю систему консонантизма (инициалей) пронизывает дифференциальный признак «придыхательность/непридыхательность». В числе противопоставленных инициалей имеются и *s ~ sh*. Но в других тибето-бирманских, тайских, монкхмерских языках этой оппозиции нет, в бирманском же тексте придыхательные и непридыхательные ще-

левые смешиваются гораздо чаще, чем, скажем, непридыхательные и придыхательные смычные. Причины таких различий неясны. Наконец, в-четвертых, небезынтересны различия между «степенью сложности» близкородственных идиомов, разделенных данным временным расстоянием: хотя, согласно М.Сводешу, базовый словарь всех языков изменяется во времени одинаково (обновление в 19–20 % в тысячелетие), глобальные различия между идиомами могут различаться, и природа этих различий далеко не всегда ясна.

Перечисленные вопросы практически полностью игнорируются в существующей литературе; мы в большей степени будем касаться двух последних из перечисленных выше проблем. Соответственно, если рассмотреть диахронические колебания в фонемном инструментарии того или иного тюркского языка и получить его звуковую картину [14], можно прийти к интересным выводам о его развитии – развитии уже состоявшемся в прошлом, либо развитии, которое ожидается в будущем, исходя из состояния его звуковой картины. Фонетико-типологическое описание может оказаться достаточным для распознавания и разделения близкородственных языков, которые, допустим, считают диалектами [14, с. 6].

В настоящей статье мы ставим своей задачей проследить (на основании прямых и косвенных свидетельств), как проходило диахроническое развитие фонологической системы новоосманского языка и современного турецкого языка, и какое отражение соответствующие процессы нашли в работе перцептивных механизмов речевой деятельности. Исследо-

вание будет осуществляться преимущественно на материале систем вокализма и слога.

**Основная часть.**

Система гласных фонем турецкого языка содержит восемь единиц, т. е. на одну единицу меньше, чем в системе языка рунических памятников, и представляет собой классическую тюркскую восьмерку, о которой писал Л. Базен [18] (табл. 1).

Таблица 1

**Система гласных современного турецкого языка**

	Гласные заднего ряда		Гласные переднего ряда	
	негубные	губные	негубные	губные
Широкие	А	о	е	ö
Узкие	İ	u	i	ü

Для сравнения: в других тюркских языках также, как правило, наличествуют восемь гласных в системе, но при этом, например, в хакасском и шорском языках, произошел переход /e/ в /i/. Система гласных фонем тофаларского языка строится на корреляции чистых кратких, фарингализованных кратких и чистых долгих, включая в себя девять чистых кратких фонем (/a/, /э/, /ы/, /и/, /i/, /o/, /ө/, /y/, /ү/), девять фарингализованных кратких фонем и девять долгих кратких фонем, и может быть представлена в виде следующей таблицы (табл. 2).

Таблица 2

**Система гласных современного тофаларского языка**

	Гласные заднего ряда		Гласные переднего ряда	
	негубные	губные	негубные	губные
Широкие	а, аь, аа			
Полуширокие		о, оь, оо	Э, эь, ээ	ө, өь, өө
Полуузкие	ы, ыь, ыы		і, іь, іі	
Узкие		у, уь, уу	И, иь, ии	ү, үь, үү

В языке орхоно-енисейских памятников VII в. не обнаруживается следов долгих гласных, которые возникли в языках Южной Сибири в более поздний период (см. табл. 3).

Таблица 3

**Система гласных языка орхоно-енисейских рунических памятников**

	Гласные заднего ряда		Гласные переднего ряда	
	негубные	губные	негубные	губные
Широкие	А	О	ä	ö
Средние			е	
Узкие	Ү	U	ı	ü

Мы работали с двумя идентичными текстами: один на новоосманском языке и другой на современном турецком. Это роман «Приключения Али-бея или Предосторожность» ("Sergüzeşt-i Ali Bey, veya İntibah"), принадлежащий перу Намыка Кемалья, впервые опубликованный в 1876 г. Современный текст представляет собой перевод с новоосманского, временная дистанция между ними – примерно 100 лет. По уровню сложности рассматриваемый текст представляет собой «средний уровень»: роман, конечно же, не написан разговорной речью, но и витиеватых многоуровневых конструкций, сложной лексики в его тексте также нет. Намык Кемаль считается одним из реформаторов османского, будущего турецкого языка, сделавшим немало для его упрощения и приближения «к народу».

Представляется, что сравнение двух такого рода генетически связанных текстов оправданно для выявления типологически значимых различий, ведь турецкий язык и в наши дни лексически и отчасти фонологически меняется довольно стремительно [9]. Достаточно заметить, что сегодняшняя молодежь со словарем и в адаптированном варианте читает произведения, написанные в 30–40-х гг. XX века. В то же время существует мнение, что фонологическая система является наиболее консервативной составляющей любого языка, при этом в речи артикуляционная база может сохраняться даже тогда, когда этнос переходит на другой язык либо пользуется несколькими [14, с. 6].

До XX в. в Османской империи существовал литературный язык – османский, главной особенностью которого было обилие (до 90 % от общего объема словаря) лексических и нередко синтаксических арабо-персидских заимствований. Этот литературный язык начал складываться на рубеже XV–XVI вв. на основе староанатолийско-тюркского языка (языка огузо-сельджукских тюркских племен, которые жили в Средней Азии, но в X в. были вытеснены оттуда иными тюркскими племенами – уйгурами). Литературный османский язык оказал существенное влияние и на повседневный разговорный язык – *тюркую*, в котором также велико было число заимствований, обильно использовались различные арабские и персидские синтаксические конструкции, чуждые структуре тюркских языков. В этот период фонологическая система языка обзавелась некоторыми чуждыми ей изначально фонемами – /ž/, /c/, /f/, /v/, /h/ [1, с. 124]. Османский язык прошел несколько периодов развития: от эпохи “староосманского языка” (Eski Osmanlıca) – XIII–XV вв., через эпоху “среднеосманского языка” (Orta Osmanlıca) – XV–XIX вв., к эпохе “новоосманского языка” (Yeni Osmanlıca) – XIX–XX вв. Авторы настоящей статьи сравнивают, таким образом, количественные показатели современного турецкого и новоосманского языков.

Как уже говорилось выше, целью авторов настоящей статьи является анализ изменений, произошедших в турецком языке за прошедшие сто лет, в фонологическом аспекте, причем выразили мы эти изменения в количественных показателях. Основ-

ные данные<sup>1</sup> были получены из текста указанной книги, который был отсканирован и распознан в программе Fine Reader.

Как было указано, в фонологической системе современного турецкого языка существует 8 гласных фонем. Каждой гласной фонеме однозначно соответствует фонемограмма *a, ı, u, o, e, î, û, ö*. В некоторых случаях над гласными *a, u, i* ставится надстрочный знак "inceltme ve uzatma işareti", «знак смягчения и удлинения» (^); буквы с таким знаком самостоятельными фонемограммами не считаются, не представляют они и самостоятельных фонем – лишь аллофоны основных. В специальной литературе существует мнение, которое выражено в классических работах по грамматике турецкого языка (см., например, [11], [12]), что в этом языке все же существует дополнительный параметр для деления гласных – длительность, при этом «фонологическая длительность гласных, т. е. словоразличительная долгота гласных, имеет значение только в отношении трех гласных *â, û, î*» [12, с. 22]. Обычно знак (^) служит для обозначения долгот гласных в словах арабского и персидского происхождения, которые функционируют в османском и современном турецком языке как самостоятельный, отдельный пласт, использование которого было сродни использованию иностранного языка. Фонетические правила, действовавшие в пределах тюркских лексем и морфем, не распространялись на арабо-персидские заимствования [5, с. 15]. Этот резко обособленный слой лексики и служебных морфем функционировал по особым правилам. Ю. Немеет в свое время высказал положение о «двойной языковой системе османского» [20, с. 153–199].

Анализируя данные османского языка, читая различные тексты указанного периода, мы понимаем, что игнорировать пласт арабо-персидских лексических заимствований совершенно невозможно, поскольку этот пласт определял облик языка. Если все же говорить о единой системе, объединяя собственно тюркские и заимствованные элементы, то мы с неизбежностью должны будем признать оппозитивность трех долгих и кратких гласных; достаточно сказать, что при таком рассмотрении мы обнаружим минимальные пары. Так, обнаруживаются заимствованные слова, составляющие с тюркскими минимальные пары, члены которых различаются соответственно палатализованным и веляризованным фонами (*kâr* [k'âr] (перс.) «польза, выгода» и *kar* [qar] «снег»), что является, например, для И. Крамского некоторым основанием для признания [k'] и [q] [19, с. 308], а, следовательно, и [a], [u], [i] – [*â*], [*û*], [*î*] разными фонемами, хотя он все-таки и относит этот вопрос к числу спорных.

Данные современного турецкого языка свидетельствуют о том, что в наши дни носители уже не различают подобных долгот ни в речи, ни, все чаще, на письме, где рассматриваемый знак употребляется

все реже и реже. Следовательно, говоря об этих элементах применительно к современному материалу, мы с уверенностью можем называть их фонами, состоящими в отношении дополнительного распределения.

Итак, для начала подсчетов нам необходимо было определить в османском тексте (далее – текст 1) общее количество гласных, число которых соответствует общему количеству слогов. Для того чтобы определить *среднее количество слогов в слове*, нам нужно разделить общее количество слогов (**86080**) на количество слов в тексте (**31976**). В результате получается, что *средняя длина слова в слогах* в османском тексте равна **2,69**

Общее количество фонем в тексте равно **198442**.

*Средняя длина слова в фонемах* составляет в среднем **6,21 фонемы в слове**.

*Среднее количество фонем в слоге* будет равно **2,31**.

Общее количество гласных – 86080. Тогда *количество согласных* в тексте будет равно общему количеству фонем (**198442**) минус количество гласных (**86080**), т. е. **112362**. Таким образом, получается, что гласные составляют 43 %, а согласные – 57 % от всех фонем – впрочем, доказывать богатство вокализма тюркских языков не приходится.

*Среднее количество согласных в слове* составляет в среднем **3,5 согласных в слове**.

*Среднее количество согласных в слоге* составляет **1,3**.

Таблица 4

Средние значения

Средняя длина слова в фонемах	<b>6,21</b>
Среднее количество гласных в слове = среднее количество слогов в слове (средняя длина слова в слогах)	<b>2,69</b>
Среднее количество согласных в слове	<b>3,5</b>
Среднее количество фонем в слоге (средняя длина слога в буквах)	<b>2,31</b>
Среднее количество согласных в слоге	<b>1,3</b>

В исследовании Л. Г. Зубковой [8] приводятся данные, полученные на материале различных языков по средней длине слов разных классов в художественных текстах (в слогах и фонемах) (см. табл. 5).

Наш материал не позволяет нам получить отдельные данные по знаменательным и служебным лексемам османского языка, поэтому мы будем использовать показатели, полученные на всех словах. Мы уже знаем, что средняя длина слова в слогах в турецком языке (на материале данного текста) равна 2,69. Если условно считать, что число букв в турецком языке практически совпадает с числом фонем, то среднее количество фонем в слове (на материале данного текста) равно 6,21. Служебные слова и местоимения, очевидно, короче знаменательных слов, поэтому если учитывать этот факт, то средняя длина слова должна получиться несколько меньше, чем средняя длина знаменательного слова.

<sup>1</sup> Подсчеты производились без использования дополнительного программного обеспечения в текстовом файле Word.

Таблица 5

Средняя длина слов разных классов в различных языках

Язык	Длина слова в слогах			Длина слова в фонемах		
	собственно-знаменательное слово	местоимение	служебное слово	собственно-знаменательное слово	местоимение	служебное слово
Китайский	1,79	1,24	1,21	4,37	2,44	2,58
Йоруба	2,02	1,20	1,24	3,51	1,99	2,35
Бурятский	<b>2,55</b>	2,07	1,38	<b>5,56</b>	4,28	3,58
Английский	1,5	1,15	1,05	4,67	2,72	2,51
Армянский	<b>2,79</b>	1,45	1,21	6,85	3,61	2,88
Русский	<b>2,6</b>	1,9	1,0	<b>6,3</b>	4,1	2,0
Арабский	3,1	2,6	1,2	7,3	5,5	2,8

Если это учитывать, то максимально близки к османскому и современному турецкому окажутся показатели, полученные Л. Г. Зубковой на материале русского и бурятского языков.

Материал позволяет определить индекс удобочитаемости рассматриваемого османского текста. Наиболее популярная мера была создана Рудольфом Флешем для английского языка. Сложность текста вычисляется по формуле:

$$FRES ? = 206.835 - (1.015 \times ASL) - (84.6 \times ASW),$$

где ASL – средняя длина предложения в словах (англ. *Average Sentence Length*); ASW – средняя длина слова в слогах (англ. *Average Number of Syllables per Word*).

Индекс по шкале **FRES** (*Flesch Reading Ease Scale*) распределяется таким образом:

**100:** Очень легко читается. Средняя длина предложения составляет 12 или менее слов. Нет слов из более чем двух слогов.

**65:** простой английский язык. Средняя длина предложения составляет от 15 до 20 слов. В среднем слова имеют 2 слога.

**30:** Немного трудно читать. Предложения содержат до 25-ти слов. Обычны двусложные слова.

**0:** Очень трудно читать. В среднем предложение имеет 37 слов. Слово имеет в среднем более 2-х слогов.

Для английского языка значение 90–100 соответствует легкому тексту для младших школьников, 60–70 – тексту, который могут читать выпускники шко-

лы, тексты с индексом 0–30 рассчитаны на людей с высшим образованием.

В связи с тем, что во многих языках средняя длина предложения меньше (за счет меньшего использования служебных слов, таких как артикли или вспомогательные глаголы), а слова в среднем длиннее, было предпринято несколько попыток улучшить этот индекс, например, сравнением индексов, полученных для оригинальных английских текстов и их переводов [13]. Для турецкого языка именно эта модификация формулы представляется наиболее интересной:

$$FRE = 206.835 - (1.3 \times ASL) - (60.1 \times ASW).$$

Для нашего текста – подставляем значения «средняя длина предложения в словах» (**14,845**) и «средняя длина слова в слогах» (**2,69**):

$$FRE = 206,835 - (1,3 \times 14,845) - (60,1 \times 2,69) = 25,87$$

С использованием данных значений индекс удобочитаемости Флеша равен 25,87, т. е. меньше 30. Значит, рассматриваемый нами художественный текст является довольно сложным для восприятия/чтения.

Литература

1. Аврутина, А. С. Древнетюркские рунические памятники: система письма и фонологическая реконструкция / А. С. Аврутина. – М., 2011.
2. Баскаков, Н. А. Историко-типологическая фонология тюркских языков / Н. А. Баскаков. – М., 1988.
3. Венцов, А. В. Проблемы восприятия речи / А. В. Венцов, В. Б. Касевич. – СПб., 1994.
4. Гринберг, Дж. Квантитативный подход к морфологической классификации языков / Дж. Гринберг // Новое в лингвистике. Вып. III. – 1963. – С. 60–94.
5. Гузев, В. Г. К вопросу о фонологическом статусе согласных “к”, “g”, “г” в турецком языке / В. Г. Гузев // Ученые записки Санкт-Петербургского университета. Серия востоковедческих наук. Востоковедение 19. – 1997. – Вып. 35 (430). – С. 13–17.
6. Даль, Э. Возникновение и сохранение языковой сложности / Э. Даль. – М., 2009.
7. Дмитриев, Н. К. Турецкий язык / Н. К. Дмитриев. – М., 1960.
8. Зубкова, Л. Г. Принцип знака в системе языка / Л. Г. Зубкова. – М., 2010. – URL: <http://philologos.narod.ru/ling/zubkova-sign.htm>
9. Касевич, В. Б. Грамматическая и статистическая структура текста на агглютинативном языке в исторической перспективе (на материале староосманских и турецких текстов) / В. Б. Касевич, А. С. Аврутина // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2014. – Вып. 4(28). – С. 7–14.
10. Касевич, В. Б. Медиали и терминали китайского слога в свете комбинаторно-квантитативного анализа / В. Б. Касевич, Е. М. Шабельникова // Ученые записки Санкт-Петербургского университета. Серия востоковедческих наук. Востоковедение 19. – 1997. – Вып. 35(430). – С. 18–26.
11. Кононов, А. Н. Грамматика турецкого языка / А. Н. Кононов. – Л., 1941.
12. Кононов, А. Н. Грамматика современного турецкого литературного языка / А. Н. Кононов. – М.; Л., 1956.
13. Оборнева, И. В. Автоматизация оценки качества восприятия текста / И. В. Оборнева // Вестник Московско-

го городского педагогического университета. – 2005. – №2(5). – С. 86–91.

14. Тамбовцев, Ю. А. Звуковая картина языка как совокупность цепочек звуков в речи. Ч. 1 / Ю. А. Тамбовцев // ACTA LINGUISTICA. – 2008. – Vol. 2. – P. 3–13.

15. Широков, О. С. О соотношении фонологической системы и частотности «фонем» / О. С. Широков // Вопросы языкознания. – 1964. – № 1. – С. 53–60.

16. Щербак, А. М. Сравнительная фонетика тюркских языков / А. М. Щербак. – Л., 1970.

17. Якобсон, Р. Типологические исследования и их вклад в сравнительно-историческое языкознание / Р. Якоб-

сон // Новое в лингвистике. – Вып. III. – М., 1963. – С. 95–105.

18. Bazen, L. Structures et tendances communes des langues turques / L. Bazen // Philologiae Turcaicae Fundamenta. Tomus Primus. – Wiesbaden, 1959.

19. Kramsky, J. Phonetics and Phonology / J. Kramsky // Handbuch der türkischen Sprachwissenschaft. Teil I. – Budapest, 1990. – S. 306–310.

20. Nemeth, J. Zur Kenntnis der Mischsprachen (das doppelte Sprachsystem des Osmanischen) / J. Nemeth // Acta Linguistica Hungarica, III, 1–2. – Budapest, 1953.

21. Tekin, T. Grammar of Orkhon Turkic / T. Tekin. – The Hague, 1968.

УДК 811. 161. 1

*И. И. Просвиркина, Е. Н. Левина*  
*Оренбургский государственный университет*

## КОММУНИКАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА УСТНОЙ РЕЧИ

Данная статья посвящена устной речи, которая становится основной формой существования современного русского языка. Устная речь развивается по определенным законам, и ее анализ, который сделан авторами статьи, позволяет говорить о том, что закономерности развития устной речи как особой формы языка вырабатывают в сознании ее носителей определенное понимание того, что такое «хорошая устная речь» и каковы ее коммуникативные качества. Авторы анализируют устную речь в двух аспектах: с точки зрения воспринимающего речь и с точки зрения порождающего речь и приходят к выводу, что в сознании носителей языка сложились определенные коммуникативные качества устной речи: правильность, точность, толерантность.

Коммуникативные качества устной речи, коммуникативное пространство, устная речь.

This paper focuses on the spoken language, which has become the main form of existence for the modern Russian language. The speech develops according to certain laws and its analysis, which has been done by the authors, suggests that patterns of speech development as a special form of the language generate a certain understanding of "good-quality oral speech" and "communicative qualities of oral speech" in the mind of native speakers. The authors analyze the spoken language from the standpoint of the recipient and that of the generator and come to the conclusion that in the minds of native speakers certain communicative qualities of speech have been developed, i.e. accuracy, precision and tolerance.

Communicative qualities of oral speech, communicative space, oral speech.

### Введение.

Одним из компонентов современного коммуникативного пространства города (села, региона, страны) является устная речь, которую еще принято называть «разговорная речь» (Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяев и др.), «современная повседневная речь» (В. К. Харченко), «разговорный дискурс» и т. п. На сложность феномена, который скрывается под термином «устная речь», обращал внимание еще Л. В. Щерба. В современной науке вопрос о возможности/невозможности выделения устной речи в особую форму языка по-прежнему остается нерешенным, несмотря на то, что исследования в этой области проводятся активно (Т. М. Балыхина, Е. А. Земская, А. И. Изотов, М. В. Китайгородская, Н. А. Лазарева, М. С. Нетесина, Е. Ю. Позднякова, Д. Н. Шмелев и др.).

Актуальность исследования устной речи определяется рядом причин: во-первых, устная речь в последние годы становится доминирующей формой речи и активно влияет на речевую практику; во-

вторых, она влияет на развитие современного русского языка, диктуя носителям языка определенные правила ее применения; в-третьих, анализ устной речи как фрагмента коммуникативного пространства города позволяет представить своего рода речевой портрет эпохи – речь общества в ее социальных, возрастных, профессиональных, территориальных и культурных характеристиках.

Устная речь на современном этапе развития языковой системы, на наш взгляд, не может определяться только формой (устной или письменной) или сферой функционирования (официально-деловой, научной, публицистической, разговорно-бытовой), потому что этот феномен проникает во все сферы коммуникативной деятельности любого человека (выступление на научном форуме, статья в журнале или газете, смс-сообщение, публикация в блоге и т. д.). Таким образом, трудно определить грань между формой, сферой использования и т. д., поэтому в нашей статье мы используем термин «устная речь» в значении «спонтанная речь представителей разных соци-

альных групп, одна из форм повседневного речевого общения».

Для устной речи такие понятия, как «норма», «коммуникативные качества речи», не являются обязательными, поэтому мы провели исследование, целью которого стало выяснение коммуникативных качеств, осознаваемых носителями языка как качеств, необходимых для определения понятия «хорошая устная речь». Осознавая глобальность проблемы, мы рассматриваем устную речь как компонент коммуникативного пространства определенной территории (города Оренбурга), и только в лексическом аспекте.

### Основная часть.

Для того чтобы определить наиболее значимые коммуникативные качества устной речи, мы использовали методы анкетирования и разработанный нами функциональный лексико-культурологический анализ устной речи (далее – ФЛАУР).

Языковым материалом послужили результаты проведенного нами анкетирования, а также лексические единицы устной речи горожан, выделенные нами из высказываний, прозвучавших в региональном ток-шоу «Просто жизнь». В телепередаче «Просто жизнь» участвуют представители самых разных социально-демографических групп (политики, журналисты, работники образования и культуры, студенты, мигранты).

Нами был проведен анализ коммуникативных качеств устной речи с точки зрения респондента, анализирующего достоинства и недостатки собственной речи и определяющего ее коммуникативные качества (с точки зрения порождающего речь) [3], и с точки зрения респондента, анализирующего воспринимаемую им речь и оценивающего ее качества (с точки зрения воспринимающего речь).

Анализируя устную речь с точки зрения порождающего ее, мы выяснили, что для горожан является важным качеством устной речи. По мнению респондентов, уровень владения устной речью является одним из критериев, по которым они оценивают человека и, следовательно, определенным образом выстраивают отношения с этим человеком. Большая часть респондентов считает, что необходимо работать над определенными качествами речи (в том числе почти все респонденты хотят улучшить данные качества в собственной речи). Прежде всего это касается правильности речи. Представители всех социальных групп отметили, что для устной речи требуется точность. Также необходимыми качествами хорошей устной речи респонденты считают выразительность и эмоциональность. Не менее важным качеством является, по мнению многих респондентов, толерантность.

Анализ устной речи с точки зрения воспринимающего позволяет нам сделать вывод, что жители города Оренбурга отмечают речевую агрессивность современной устной речи, которая проявляется чаще всего на фонетическом и лексическом уровнях. По мнению респондентов, речевая агрессивность проявляется в тональности, в интонационном оформлении

устного высказывания, часто используются лексические единицы, способствующие порождению агрессивной реакции слушателя. В связи с тем, что в научной литературе толерантность не рассматривается как коммуникативное качество речи, нами дано рабочее его определение: толерантность – это характеристика речи на основе ее соотношения с требованиями речевого взаимодействия, нацеленными на соблюдение каждым участником коммуникативных постулатов цивилизованного общения, использующего определенные языковые средства, позволяющие придать речи нейтральность или положительную оценку, учитывающие культурные концепты и стереотипы, выработанные в речевой культуре. Возможно, тот факт, что респонденты называют толерантность в числе коммуникативных качеств устной речи, связан с тем, что современная устная речь подверглась качественным изменениям, когда получатель информации обращает внимание на то, что языковое средство, использованное в речи, не только несет смысл, но и имеет оценку (явную или неявную). В такой ситуации каждое слово должно быть продумано и проанализировано говорящим для того, чтобы оно не могло вызвать у адресата негативной реакции.

Речевая агрессия в современном общении проявляется на различных языковых уровнях (особенно на фонетическом и лексическом), и это становится особенно заметно в полиэтническом коммуникативном пространстве, коим является Оренбург. Коммуникативное пространство полиэтнического города Оренбурга имеет ряд особенностей: многонациональное население (русские, чуваша, казахи, украинцы, башкиры, татары, грузины, азербайджанцы и др.), культурно-духовное многообразие, смешение различных субкультур, нарастание информационных потоков. Все это приводит к изменению устной речи как одной из форм языка города: меняется нормативно-ценностное определение устной речи как особой системы, обладающей не кодифицированными, но обязательными для каждого носителя «коммуникативными качествами речи».

Для анализа образцов устной речи с точки зрения воспринимающего ее человека нами разработана методика анализа устной речи в лексическом аспекте. Данная методика рассматривает предназначение (функцию) лексической единицы в устном высказывании и ее цель (назначение). Данный взгляд на лексическую единицу позволяет рассматривать ее без отрыва от контекста высказывания (т. е. как часть синтаксической единицы) и позволяет выявить все многообразие ее коннотаций: культурологических, гендерных, социальных и т. п. Анализ, проведенный вышеописанным образом, назван ФЛАУР. Данный анализ сочетает элементы дискурсивного, лексического и лингвокультурологического анализа; включает анализ медиадискурсивных слов, лексем, воздействующих на адресата (получателя речи), социолингвокультурологических маркеров в контексте звучащей речи. ФЛАУР позволил выявить в устной речи:

1) стратегически важные лексические единицы;

2) оценочные лексические средства высказывания, в частности: эмоционально-оценочную лексику;

3) лингвомаркированные лексические единицы, отражающие социокультурную семантику и несущие «защищенный смысл» высказывания.

Использование ФЛАУР позволило нам проанализировать образцы устных высказываний горожан и определить качества устной речи с точки зрения воспринимающего (слушающего). Такими качествами являются: *правильность, чистота, точность, логичность и толерантность*. Возможно, выделение именно этих коммуникативных качеств речи обусловлено особенностями коммуникативного пространства полиэтничного города (в частности: выделение такого коммуникативного качества устной речи, как толерантность).

Коммуникативные качества устной речи находят свое воплощение в устной речи на лексическом уровне: логичность устной речи достигается говорящими благодаря употреблению дискурсивных слов; толерантность – с помощью эмоционально-оценочной лексики и некоторых дискурсивных слов. О нарушении чистоты речи свидетельствует наличие в устной речи оренбуржцев лексических и долексических маркеров хезитации. К сожалению, чистота речи – это коммуникативное качество, свойственное очень небольшому числу устных высказываний, но качество, которое горожане считают очень важным для устной речи. Богатство устной речи – это коммуникативное качество, которое горожане считают необходимым для устной речи, но которое свойственно лишь устной речи некоторых социальных групп. Анализ устной речи показал, что употребление оренбуржцами лексики с социокультурной семантикой, которая будет отражать богатство устной речи, встречается редко.

#### Выводы.

Итак, исследование устной речи как компонента коммуникативного пространства позволило выявить

тенденции ее развития, в частности: лексического состава, определить закономерности ее функционирования. Одной из таких закономерностей является формирование в сознании носителей языка определенных коммуникативных качеств, предъявляемых к устной речи. Формирование «нормативного» подхода к изучению устной речи свидетельствует о динамических преобразованиях лексического состава устной речи, когда понятие «коммуникативные качества речи» относительно устной речи как особой формы языка города становится обязательным, т. е. в сознании носителей языка складывается норма устной речи, представление о ее коммуникативных качествах.

#### Литература

1. Балыхина, Т. М. Коммуникативное пространство мегаполиса: анализ звучащей речи / Т. М. Балыхина, М. С. Нетесина. – М., 2012.
2. Горбаневский, М. В. Не говори шершавым языком (О нарушениях норм литературной речи в электронных и печатных СМИ) / М. В. Горбаневский, Ю. Н. Караулов, В. М. Шаклеин. – М., 1999.
3. Левина, Е. Н. Устная речь оренбуржцев в оценке мигрантов / Е. Н. Левина, И. И. Просвиркина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – №11(130). – С. 62–66.
4. Сиротинина, О. Б. Основные критерии хорошей речи / О. Б. Сиротинина. – URL: [http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/kultura/28\\_139](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/kultura/28_139).
5. Сиротинина, О. Б. О терминах «разговорная речь», «разговорность» и «разговорный тип речевой культуры» / О. Б. Сиротинина // Лики языка. – М., 1998.
6. Харченко, В. К. Современная повседневная речь / В. К. Харченко. – М., 2010.
7. Шарипова, О. А. Региональные особенности языка города: на материале русской речи жителей города Стерлитамак Республики Башкортостан: дис. ... канд. филол. наук / О. А. Шарипова. – Стерлитамак, 2012.

*Н. Е. Реброва*

*Рыбинский государственный авиационный  
технический университет им. П. А. Соловьева*

### СТИЛИСТИЧЕСКИЙ СТАТУС ЭВФЕМИЗМОВ В АСПЕКТЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ

В настоящей статье рассматривается проблема стилистического статуса эвфемизмов в аспекте их лексикографической фиксации. Целью работы является анализ стилистических помет, сопровождающих эвфемистические единицы, зафиксированные в современных толковых словарях. В работе затрагиваются такие вопросы, как: стилистическая окраска эвфемизмов, принципы постановки стилистических помет у эвфемистической лексики, а также сопоставляются лексикографические концепции исследуемых словарей относительно стилистического статуса эвфемизмов.

Эвфемизмы, лексикографическая концепция, стилистическая помета, стилистическая окраска, нейтральная лексика, возвышенная лексика, сниженная лексика.

The article considers the stylistic characteristics of euphemisms as far as their representation in dictionaries is concerned. The aim of the paper is to analyze the usage labels accompanying the euphemisms in modern dictionaries. The article refers to such issues

as stylistic connotation of euphemisms, principles of euphemisms to be stylistically marked and comparison of different lexicographical conceptions toward euphemisms.

Euphemisms, lexicographical conception, usage label, stylistic connotation, neutral vocabulary, formal vocabulary, informal vocabulary.

### Введение.

Детерминация стилистического статуса эвфемизмов и сферы их использования является одним из ключевых моментов в теории эвфемии. Данный вопрос до сих пор остается открытым; более того, мнения ряда лингвистов по данной проблеме в отдельных аспектах являются прямо противоположными. Традиционное определение эвфемизма в Лингвистическом энциклопедическом словаре характеризует данное явление как стилистически нейтральное [1, с. 590]. Е. П. Сенчикова отмечает, что «эвфемизмы существуют не только в нейтральном стиле речи, но и в возвышенном и сниженном»; кроме того, по ее мнению, эвфемизмов нет среди вульгаризмов, поскольку «функция вульгаризмов в речи противоположна эвфемистической – это выражение грубой отрицательной оценки» [6, с. 6–7]. З. Лухтенберг, в свою очередь, считает, что эвфемизмы, представлены не только в литературном языке, но и в нелитературных формах, таких как профессиональные аргы и воровские (блатные) жаргоны [9, с. 159].

Особую актуальность данный вопрос приобретает в аспекте лексикографической фиксации эвфемистических единиц в толковых словарях, когда перед составителями встает необходимость детерминации стилистической окраски той или иной единицы для постановки определенной стилистической пометы. В связи с этим целесообразным представляется анализ стилистических помет, сопровождающих эвфемистические единицы, зафиксированные в толковых словарях английского и немецкого языков.

Подобное исследование позволит сделать вывод о принадлежности эвфемизмов к тому или иному стилистическому пласту лексики (возвышенному, нейтральному или сниженному) и определить, имеются ли стилистические ограничения в их использовании. Данные сведения смогут дополнить дефиницию эвфемизма с точки зрения их функционально-стилевой характеристики и сферы бытования. Материалом для анализа послужили имеющие соответствующую словарную маркировку эвфемистические единицы, полученные методом сплошной выборки из Оксфордского словаря английского языка (Oxford Dictionary of English; далее – OED) и Универсального словаря немецкого языка издательства Дуден (Deutsches Universalwörterbuch; далее – DU).

### Основная часть.

Стилистические пометы весьма широко представлены в исследуемых лексикографических источниках; прежде всего это касается DU. Основой стилистических помет в DU служит распределение лексики по трем разрядам в зависимости от общей стилистической окрашенности, которую она имеет: слова с повышенной стилистической окраской (им соответствует помета *gehoben*), нейтральная лексика (не

сопровождается стилистическими пометами) и лексика со сниженной стилистической окраской. Последняя фиксируется с помощью помет *umgangssprachlich* (разговорное), *familiär* (фамильярное), *salopp* (просторечное), *derb* (грубое). Рассмотрим каждый из вышеперечисленных пластов.

К.-Д. Людвиг выделяет два основных класса слов, «возвышающихся» над нейтральной лексикой и имеющих нейтральные эквиваленты:

– лишенные экспрессивности научные термины, так называемая «книжная», а также заимствованная лексика, например: *Dezennium* (десятилетие), *en vogue sein* (быть в моде), *obstinat* (упрямый); противопоставление данных единиц нейтральной лексике обусловлено не столько более высокой стилистической тональностью, сколько принадлежностью к определенной сфере употребления;

– собственно возвышенная лексика, сопровождаемая в немецкой лексикографической практике пометой *gehoben*, например: *Antlitz* (лицо), *Haupt* (голова), *währen* (длиться) [10, с. 185].

Кроме того, К.-Д. Людвиг отмечает нецелесообразность маркировки с помощью самостоятельной пометы так называемой «поэтической» лексики, которая также относится к возвышенному стилистическому пласту. Объясняется это объективно редким использованием подобных слов в современной речи и их принадлежностью к разряду устаревающей или устаревшей лексики.

Эвфемизмы немецкого языка, снабженные пометой *gehoben*, образуют достаточно обширную группу (51 единица из 261 единицы, что составляет около 20 %) и, согласно приведенной выше классификации, относятся именно к собственно возвышенной лексике. Как отмечает О. С. Ахманова, данная лексика употребляется в том случае, «если обстановка требует возвышенных выражений» [3, с. 261]. Можно предположить, что именно последнее условие обуславливает преобладание среди эвфемизмов, маркированных пометой *gehoben*, единиц с семантикой «Смерть» (40 единиц), например: *davongehen*, *hinscheiden*, *entschlafen*, *vom Schauplatz abtreten*, *sein Leben vollenden* (все единицы имеют значение «умирать»). Именно использование стилистически «завышенной» литературной лексики, а не нейтрального эквивалента *sterben*, способствует достижению коммуникативной интенции продуцента, заключающейся в создании определенного эмоционального фона, торжественной траурной атмосферы. Доказательством того, что подобные эвфемизмы имеют особую коннотацию, служит и достаточно узкий круг текстов, в которых эти единицы используются. Это, прежде всего, такие траурные речевые жанры, как поминальные речи, некрологи, извещения о смерти.

Незначительную долю единиц возвышенного лексического пласта (9 единиц), составляют эвфемизмы таких функционально-семантических групп, как «Вредные привычки», «Физиологические особенности человека», «Интимные отношения».

Следует также отметить, что несколько единиц – *beiwohnen* (иметь интимные отношения, сожительствовать), *in gutter Hoffnung sein* (быть в положении), *ein Kind der Liebe* («дитя любви», незаконнорожденный), *Feld* (поле битвы) – помимо вышеуказанной пометы имеют еще и маркировку *veraltet* (устаревающее), что доказывает тезис К.-Д. Людвига о хронологических особенностях употребления возвышенной лексики.

Помета *umgangssprachlich* (разговорное) также достаточно часто сопровождает эвфемистическую лексику. В DU зафиксированы 40 подобных единиц (15 % от общего количества), относящихся к различным функционально-семантическим группам («Смерть», «Интимные отношения», «Ругательства», «Преступления и сопутствующие им наказания», «Физические недостатки» и др.).

Исходя из специфики термина (разговорное) логично было бы предположить, что данная помета сопровождает лексику с ярко выраженной сниженной стилистической окраской, функционирующей, прежде всего в устной разговорной речи, характерной для неформального общения. Однако в лингвистической литературе отмечается, что с помощью данной пометы нередко маркируется лексика, повсеместно используемая как в устном, так и в письменном повседневном общении и постепенно сближающаяся с нейтральной по своей стилистической окраске [10, s. 186]. Аналогичную точку зрения разделяет и отечественный лексикограф В. П. Берков, отмечая, что авторы словарей «склонны переоценивать разговорный – шире, сниженный – характер ряда лексем, снабжая их стилистическими пометами типа *разг.* и даже *прост.*, тогда как эти единицы вполне употребительны в нейтральном стиле» [4, с. 173].

Правомерность подобных утверждений подтверждают следующие наблюдения. Во-первых, сопоставительный анализ корпусов эвфемистически маркированных единиц, полученных методом сплошной выборки из DU и *Stilwörterbuch Duden (SWD)*, обнаруживает частичные несоответствия с точки зрения сопутствующих помет. Так, единицы *besorgen* (воровать) и *sich etw. antun* (покончить с собой), сопровождаются пометой *umgangssprachlich* в DU, в то время как в SWD какие-либо сопутствующие пометы у данных эвфемизмов отсутствуют, что свидетельствует об их нейтральной стилистической окраске и возможности их использования в разнообразных речевых жанрах и коммуникативных ситуациях.

Во-вторых, доказательством противоречий в постановке данной пометы служит выражение *einen Griff in die Kasse tun* – воровать. В исследуемом словаре данный эвфемизм зафиксирован два раза, однако пометой *umgangssprachlich* он сопровождается лишь один раз, – в том случае, когда заголовоч-

ным слова является *die Kasse*. В статье к слову *Griff* эта помета отсутствует.

Вышеприведенные примеры демонстрируют, во-первых, отсутствие однозначного лексикографического подхода к идентификации разговорной лексики, а во-вторых, возможность достаточно гибкого перехода лексических единиц из одного стилистического пласта в другой.

Единицы, маркированные пометой *salopp* (просторечно), определяются составителями словаря как лексика, используемая в непринужденном неформальном общении и характеризующаяся оттенком бесцеремонности, небрежности и грубоватости [7, s. 19]. К.-Д. Людвиг также отмечает, что использование лексики данного стилистического пласта ограничивается устной коммуникацией, участники которой хорошо знакомы друг с другом [10, s. 186]. Степень «неформальности» и коммуникативной ограниченности подобной лексики подтверждается и семантическими характеристиками эвфемизмов, снабженных соответствующей пометой: из 9 (3 %) зафиксированных единиц 7 эвфемизмов относятся к функционально-семантической группе «Ругательства», 2 – к сфере интимных отношений: *fertig werden* – получить сексуальное удовлетворение; *Arm* – задница; дурак, козел; *Sie können mich mal* – да идите вы..!, а не пойти ли вам..?

Количественно соотношение подобных единиц невелико, однако сам факт их наличия в корпусе эвфемизмов позволяет говорить о достаточно широком подходе составителей DU к определению стилистического статуса эвфемизмов.

Таким образом, анализ сопутствующих стилистических помет позволяет утверждать, что в рамках лексикографической концепции DU эвфемизмы представлены как стилистически диверсифицированные единицы, имеющие разнообразные стилистические оттенки и функционирующие в различных речевых жанрах и коммуникативных ситуациях общения как официального, так и неофициального, бытового. Отсутствие в корпусе эвфемистической лексики единиц с пометой *derb* (грубо) доказывает факт дифференциации эвфемизмов от вульгаризмов и гровианизмов (термин В. Д. Девкина).

В то же время обращает на себя внимание определенная несогласованность в постановке некоторых стилистических помет. Так, помимо уже упоминавшихся примеров, доказывающих нецелесообразность использования в отдельных случаях пометы *umgangssprachlich*, вызывает вопросы отсутствие пометы *gehoben* у единицы *Entschlafene* (умерший), в то время как у глагола *entschlafen* (умирать) она есть. Также помета *gehoben* могла бы сопровождать единицы *in das Reich des Todes/zur ewigen Ruhen gehen* (уйти в царство смерти, обрести вечный покой), которые объективно характеризуются возвышенными стилистическими коннотациями.

Система лексикографических помет OED включает в себя такие стилистические пометы, как *formal*, *literally*, *informal*, *vulgar slang*. Очевидно, что с помощью помет *formal* и *literally* фиксируется лексика, находящаяся на условной шкале экспрессивности

выше нейтральной, в то время как пометы *informal* и *vulgar slang* маркируют более сниженную с точки зрения стилистического регистра лексику.

В отличие от эвфемизмов немецкого языка, зафиксированные в OED единицы не отличаются широким разнообразием сопровождающих их стилистических помет: подавляющее число единиц (32 единицы из 121, что составляет около 26 %) снабжены пометой *informal* и по определению составителей словаря используются преимущественно в устном и письменном общении друзей [11, р. XIV]. При этом большинство единиц относится к функционально-семантической группе «Ругательства» и включает в себя эвфемизмы, замещающие грубую вульгарную лексику: *basket, dang, darn, deuce, Funny Adams, doggone, freaking, F-word, hang of* и др. Лишь несколько зафиксированных единиц относятся к таким сферам как «Интимные отношения» и «Физиологические особенности человека»: *one's manhood* (половой член), *big jobs* (кал; процесс дефекации), *the other* (сексуальные отношения), *pee* (процесс мочеиспускания), *spend a penny* (идти в туалет). При этом только одна единица (*asleep* – мертвый) промаркирована пометой *literary* (т. е. используется в литературных произведениях, относящихся к «высокому» стилю), которую можно рассматривать как эквивалент немецкой пометы *gehoben*; кроме того, единица – *fuck* (замещающая грубое ругательство *fuck*) – имеет указание на территориальные и стилистические особенности употребления и сопровождается пометой *Irish vulgar slang*.

Можно предположить, что причиной подобного неравномерного распределения стилистических помет в корпусе эвфемизмов английского языка является достаточно противоречивая позиция относительно стилистического статуса эвфемизмов, имеющая место в лексикографии английского языка в целом. Так, Ю. С. Арсентьева, исследуя общие принципы составления словарей эвфемизмов английского языка отмечает, что Р. Холдер, составитель «Словаря эвфемизмов», сознательно отказывается от использования помет функционально-стилистического характера в силу того, что большинство эвфемизмов носят неформальный характер [2, с. 64]. В определенной степени данный тезис подтверждает и количественное соотношение эвфемизмов, маркированных пометой *informal* – 26 % от общего количества. Однако, предположение, что практически вся эвфемистическая лексика, в том числе и не снабженная соответствующей пометой, характерна для устной неформальной коммуникации, неоправданно; например, такие единицы, как *challenging, collateral, differently abled, ethnic, neutralize* не могут быть отнесены к сугубо разговорной лексике; напротив, основной сферой их бытования являются письменные жанры, прежде всего СМИ. Таким образом, в отличие от эвфемизмов немецкого языка, не всегда рационально снабженных эквивалентной пометой *umgangssprachlich*, в корпусе эвфемизмов английского языка представлены единицы, действительно релевантные именно для устного бытового общения:

очевидно, что эвфемизмы, замещающие ругательную лексику, вряд ли могут найти применение в книжных функциональных стилях.

Спорным представляется игнорирование составителями OED пометы *literary* при фиксации эвфемистических единиц. Полагаем, было бы логичным отметить книжный характер приведенных выше лексем в целях продуктивного пользования словарем теми, для кого английский язык является иностранным. Кроме того, за пределами корпуса зафиксированных эвфемизмов остается значительная часть лексики, преимущественно использующейся в письменных формах литературного языка, в частности в художественной литературе, и характеризующейся повышенной стилистической окраской. Так, ниже приведен ряд слов и словосочетаний, которые могут рассматриваться как эвфемизмы с нейтральной или повышенной стилистической окраской, но не снабженные соответствующей пометой в OED (в скобках приведены другие сопутствующие лексикографические пометы). Доказательством того, что данные единицы потенциально являются эвфемизмами, служит факт их включения в «Словарь эвфемизмов» Р. Холдера. Это такие единицы, как: *convenience* <Brit.> – общественный туалет; *disorderly house* <Law or archaic> – бордель; *depart this life* <archaic> – умереть; *dust* <literary> – останки, труп; *in one's birthday suit* – голый; *au naturel* – голый.

Несмотря на ограниченный список (число подобных единиц значительно больше), очевидным представляется исключение из корпуса эвфемизмов значительного количества лексем, отвечающих критериям идентификации данного языкового явления. Вероятно, причиной этого может являться переход данных единиц в разряд устаревшей лексики.

#### Выводы.

Таким образом, можно говорить о том, что DU и OED имеют различные лексикографические концепции относительно стилистического статуса эвфемизмов. В рамках UW эвфемизмы рассматриваются как полистилистическое явление, представленное практически во всех стилистических регистрах (за исключением грубой вульгарной лексики) и функционирующее в различных коммуникативных ситуациях и речевых жанрах. На разнообразие стилистических оттенков указывает и количественное соотношение стилистически маркированной эвфемистической лексики (100 единиц, что составляет 38 % от общего количества).

Иная картина наблюдается в корпусе эвфемизмов, представленных в OED. С точки зрения стилистического статуса эвфемизмы преимущественно рассматриваются как нейтральные или разговорные единицы.

В то же время, системы стилистических помет исследуемых словарей обнаруживают различия и нерегулярность в стилистической маркировке эвфемизмов, что дает основания для дальнейшего исследования этой проблемы.

Литература

1. Арапова, Н. С. Эвфемизмы / Н. С. Арапова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 1990.
2. Арсентьева, Ю. С. Словари эвфемизмов: общие принципы составления и представленность в них фразеологического фонда английского и русского языков / Е. Ф. Арсентьева, Ю. С. Арсентьева // Ученые записки Казанского университета. – Казань, 2010. – Т. 152. Сер.: Гуманитарные науки. – Кн. 6. – С. 61–69.
3. Ахманова, О. С. Очерки по общей и русской лексикологии / О. С. Ахманова. – М., 2009.
4. Берков, В. П. Двухязычная лексикография / В. П. Берков. – М., 2004.
5. Девкин, В. Д. Немецкая лексикография / В. Д. Девкин. – М., 2005.

6. Сеничкина, Е. П. Эвфемизмы русского языка: Спецкурс / Е. П. Сеничкина. – М., 2006.
7. Deutsches Universalwörterbuch. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Dudenverlag. – Mannheim, Zürich, 2011.
8. Holder, R. W. A dictionary of euphemisms. How not to say what you mean / R. W. Holder. – Oxford, 2008.
9. Luchtenberg, S. Euphemismen im heutigen Deutsch: mit einem Beitrag zu Deutsch als Fremdsprache / S. Luchtenberg. – Europäische Hochschulschriften: Reihe 1. Deutsche Sprache und Literatur. Bd. 834. – Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1985.
10. Ludwig, K-D. Nicht-denotative Informationen lexikalischer Einheiten als Wörterbucheinträge / K-D. Ludwig // Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, 1986. – S. 182–194.
11. Oxford Dictionary of English / Edited by Angus Stevenson, third edition. – Oxford University Press, 2010.

УДК 801.3

Э. А. Салихова

Уфимский государственный авиационный технический университет

## ОТОБРАЖЕНИЕ РЕЛИГИОЗНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КАРТИНЫ МИРА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ПРАВОСЛАВНЫХ И МУСУЛЬМАН БАШКОРТОСТАНА

В статье предпринята попытка описать особенности функционирования религиозного компонента значения слова в языковом сознании представителей христианской (православной) и исламской (мусульманской) религий, представленных в Республике Башкортостан (РБ). Автор предлагаемого вниманию материала представляет описание религиозного компонента значения слова с опорой на данные психолингвистического эксперимента, а также с использованием результатов социологических опросов и переписей, характеризует тенденции религиозной идентификации личности в поликонфессиональных условиях республики.

Картина мира, конфессиональная идентичность, религиозная идентификация, религиозное знание/познание, религиозное значение, религиозный компонент, языковое сознание.

The paper describes functioning of a religious component in the word semantics represented in the linguistic consciousness of people belonging to Christian (Orthodox) and Islamic (Muslim) churches in the Republic of Bashkortostan. The author presents description of religious component in the word meaning based on the data of a psycholinguistic experiment; she also characterizes the tendencies of religious personal identity observed in multiconfessional situations of the republic using the results of sociological polls and population census.

World view, confessional identity, religious identification, religious knowledge/cognition, religious component, linguistic consciousness.

### Введение.

Постперестроечный этап российского национального строительства сопровождался возникновением методов и форм интеграции мусульман и православных в общество на основе сохранения их религиозной идентичности. Интернациональная культура советского периода стимулировала у представляющих доминанту национального состава республики – русских, башкир и татар – национально-патриотические и культуросберегающие идеалы и ценности, усилил процессы этнической мобилизации, характерной особенностью которых стало так называемое «исламское возрождение» периода 90-х гг. XX века [15, с. 74].

Целью исследования является описание религиозного компонента картины мира православных и

мусульман в республике. Язык и религия, представляющие собой два разных образа мира, имеют в своей структуре разное содержание (знание о мире) как по объему и характеру информации, составляющей это знание, так и по его роли и месту в структуре общественного сознания [8]. Язык и религия являются способами формирования и существования знаний, а «совокупность этих знаний о действительности, сформировавшаяся в общем (индивидуальном, групповом) сознании» представляет собой картину мира [13, с. 72]. В индивидуальной картине мира каждой отдельной личности будет присутствовать что-то уникальное для данного индивидуума.

Результаты ассоциативных экспериментов позволяют реконструировать специфику актуализации психологического значения слова в языковом созна-

нии индивида. Перспективен такой подход и в изучении ассоциаций для установления религиозной картины мира, при котором языковое членение мира соотносится с типологией ассоциативных полей и структурой ассоциативно-вербальной сети в целом [6]. Логически верным описанием картины мира религиозного человека представляется следующая последовательность: религиозное учение – картина мира верующего – языковая картина мира верующего – речевая реализация [9, с. 97–98].

В предлагаемом вниманию материале предпринята попытка экспериментальными методами показать взаимовлияние религиозной и языковой картин мира путем выявления и частичного описания религиозного значения слова, которое определяется нами как содержание лексемы, отображающее в индивидуальном сознании и закрепляющее в нем мистические представления, основанные на вере в сверхъестественные силы и существа (богов, духов).

**Основная часть.**

О сохранности у современных мусульман и православных Башкортостана исламской и христианской идентичностей можно судить по уровню их религиозной культуры. В современной РБ «асимметрия репрезентативности культур» выражена в преобладании светской культуры, присутствующей в сознании человека как первичное выражение социального знания. Религиозная культура выступает в качестве «социокультурной переменной» и формируется вследствие осознанного волевого личностного выбора в более или менее зрелом возрасте [15, с. 75]. Точное количество мусульман и православных в современном Башкортостане неизвестно из-за отсутствия данных о религиозности населения в последних всероссийских переписях (2002, 2010), но социологи придерживаются мнения о том, что отражение этнического состава РБ в переписных материалах [11] дает возможность теоретически «задать» верхнюю планку численности приверженцев исламской и христианской веры, исходя из того, что религиозным предпочтением башкир и татар республики является мусульманство, большинства русских – православие.

Как сакральная основа культурной традиции религия выступает одним из элементов этнической идентичности. При ответе на вопрос «Что больше всего объединяет Вас с людьми Вашей национальности?» наиболее популярными ответами для башкир, татар и русских РБ стали «язык» (72,2, 66,4 и 65,5 % соответственно), «родная земля, территория, природа» (65,3, 60 и 56,5 %) и «культура» (55,9, 51,6 и 43,5 %) (см. табл. 1). «Религию» как характеристику этнической принадлежности называют 1/3 респондентов доминантных в РБ национальностей, и практически столько же голосов получают «обычай, обряды» (55,9, 46,45 и 37,1 %) и «историческое прошлое» (42,4, 34 и 37,4 %):

Масштабные социолингвистические исследования, проведенные после 90-х гг. XX века (например, [3]), данные всероссийской переписи 2010 г. (ВПН-2010), а также организованного нами в 2012–2013 гг.

анкетирования и психолингвистических экспериментов среди студенческой молодежи светских и религиозных учебных учреждений республики выявляют совершенно новую ситуацию в религиозной сфере (см. подробнее: [9], [10], [14], [18]). В столицах 16 республик РФ 58 % молодежи автохтонных (титульных) национальностей и 57 % русской молодежи признали себя верующими, при этом для части из них религия стала нормой поведения (по данным М. Н. Губогло). Среди нынешней молодежи, независимо от ее национальной принадлежности, почти нет атеистов.

*Таблица 1*

**Критерии этнической принадлежности для русских, башкир и татар Башкортостана (% от опрошенных) [15, с. 89]**

Критерии	Русские	Башкиры	Татары
Язык	65,5	72,2	66,4
Культура	43,5	55,9	51,6
Обычай, обряды	37,1	55,9	46,4
Родная земля, территория, природа	56,5	65,3	60,0
Черты характера	18,0	18,1	25,2
Религия	32,2	37,8	35,6
Историческое прошлое	37,4	42,4	34,0
Общая государственность	36,2	36,8	35,2
Внешний облик	15,7	16,7	14,4

Исследования, проведенные в Башкортостане в 2011 г. Институтом социально-политических и правовых исследований РБ совместно с Институтом социологии РАН, определяют религиозную картину в республике таким образом: 52,2 % из числа опрошенных назвали себя мусульманами, 39,5 % – православными, остальные 8,3 % не определились с религиозной идентичностью. Мусульман и православных примерно равное количество в Уфе (44,5 и 43,4 %), в других городах РБ (45,7 и 46,8 %), но мусульман вдвое больше среди жителей села – 63,4 % против 30,1 % – православных [18, с. 176].

Вместе с тем, не все башкиры и татары республики относят себя к мусульманам. Согласно данным ВПН-2010 считают своей религией ислам 92,4 % опрошенных башкир и 86,7 % – татар. Жители села составляют внутри выборки, относящих себя к мусульманам – 46,8 %, живут в Уфе – 21,9 % и в других городах РБ – 31,3 %. Среди исламоориентированных респондентов женщины составили 53 %, мужчины – 51 %, 16,2 % из них имеют высшее образование, 9,7 % – незаконченное высшее. Среди них преобладают люди, получившие диплом о среднем специальном образовании, – 52,2 %, а также имеется значительное количество имеющих среднее образование – 21,9 %. По возрастным группам опрошенные мусульмане распределены довольно равномерно: в диапазоне от 23,5 % в возрастной группе 45–54 лет до 8,7 % в возрастной группе 65 лет и старше [15, с. 77].

Социологический подход к эмпирическому изучению религиозности рассматривает это понятие как целостную систему, которую следует оценивать путем выделения нескольких осей анализа. Например, Ч. Глок выделяет такие признаки, как принятие и содержание религиозных верований, обрядовая составляющая, личные религиозные переживания, знания о вере и вероучении, проявления веры в повседневной жизни и т. п. [2] Оценивая положительное значение религии для морально-нравственного самочувствия, большинство респондентов-мусульман (60,8 % башкир и 70,8 % татар) имело в виду религию в широком смысле слова: как одну из форм общественного сознания. Религия является заметным фактором этнической идентификации, а общая вера может стать символом групповой солидарности. По данным опроса 2011 г., сильное чувство религиозной групповой сопричастности разделяют более 40 % русских и татар Башкортостана (45,5 и 42,4 % соответственно) и 52,3 % башкир республики (при ответе на вопрос «О ком Вы можете сказать “это – мы”»?) [15, с. 89]. Опрошенные мусульмане высоко оценивают и роль православия: положительно – 36,8 % башкир и 44,3 % татар. Из отрицательных ответов можно выделить лишь отношение к язычеству: 15,6 % башкир и 13,8 % татар негативно высказались об этом виде религиозного сознания. Данные опроса показывают не только высокий уровень терпимости мусульман республики к людям другой религиозной культуры, но и отражают «процесс секуляризации, подчинивший своим законам мировоззренческие установки конфессиональной личности» [17, с. 178].

Мировоззренческая конфессиональная идентичность предполагает безусловную «крепость в вере» и веру в существовании Бога, которые могут быть

сформированы не у всех обладающих этноконфессиональной идентичностью и охватывают меньше половины последних – 42 % в общероссийском масштабе, 42,4–48,3 % в республиканском башкирском [15, с. 90] (см. табл. 2).

Обращает на себя внимание тот факт, что в различных этноконфессиональных группах доля людей с сформировавшейся мировоззренческой идентичностью практически одинакова.

На вопрос «Верите ли Вы в Бога?» 61 (или 64 %) из 95 анкетированных в 2012 г. студентов I–II курсов технических специальностей Уфимского государственного авиационного технического университета и IV курса русского и башкирско-русского отделений филологического факультета Нефтекамского филиала Башгосуниверситета ответили утвердительно, 1 (0,01 %) – отрицательно, 13 (14 %) – допускают его существование, 16 (17 %) – скорее верят, чем нет, 2 (0,02 %) – наоборот, скорее не верят, и 2 засомневались. При этом 6 респондентов ни разу не посещали церковь, мечеть и т. п., 27 – посещают, но редко, 13 – были всего один раз, 2 – не были ни разу и не собираются, 5 – ходят туда каждый религиозный праздник, 1 отказался отвечать, и всего 2 участника посещают минимум раз в месяц. 64 студента (67 %) относят себя к исламской религии, 26 (27 %) – к христианству, 2 – оказались язычниками и 3 – атеистами. 43 из 95 студентов отнесли себя к татарам, 20 – к башкирам, 21 – к русским, по одному – к мари, марийцам, эстонцам и удмуртам, один студент не определился и идентифицировал себя и с башкирами и с русскими; 6 участников отказались причислить себя к какой-либо национальности [9, с. 99]. Соотношение ответов информантов с их анкетными данными

Таблица 2

**Распределение ответов на вопрос:**  
**«Какое из перечисленных высказываний точнее всего отражает Ваше представление о существовании Бога?»**  
 (сравнительные данные исследования в РБ и общероссийского опроса, в % от числа назвавших себя (N) православными и мусульманами) [12, с. 139–141], [16, с. 90–91]

Варианты ответов	Среди православных-русских РБ-2011 г. (N=290)	Среди мусульман-башкир РБ-2011 г. (N=265)	Среди мусульман-татар РБ-2011 г. (N=207)	В целом среди православных РФ-2009 г. (N=1600)
Я не верю в существование Бога	2,4	1,5	2,4	1
Я не знаю, существует ли Бог, и сомневаюсь, что можно убедиться в его существовании	6,2	3,4	3,9	6
Я не верю в Бога, но я верю в некую высшую силу	13,4	11,3	13,0	8
Иногда я верю в существование Бога, а иногда не верю	12,4	10,9	11,1	13
Я верю в существование Бога, хотя иногда я испытываю сомнения	21,7	20,6	26,1	25
Я знаю, что Бог существует и не испытываю в этом никаких сомнений	42,4	48,3	40,1	42
Затрудняюсь ответить	1,7	3,5	3,3	4

позволяет выявить тенденцию к относительной корреляции принадлежности к той и или иной религиозной группе с национальной идентификацией верующего. Опросы обнаруживают, что процессы становления этноконфессиональной идентичности опережают темпы формирования конфессиональной идентичности как мировоззренческой. Респондентов, идентифицирующих себя с той или иной религиозной традицией, – верующих – заметно больше, чем практикующих верующих – религиозных, готовых соблюдать предписанные конфессией нормы и правила поведения – как внешнего, так и внутреннего (духовно-нравственного) свойства [18, с. 90]. Попутно отметим условность сравнения религиозности двух рассматриваемых конфессий в силу их разных требований к религиозному поведению (ср., например, различные предписания мусульманства и православия к молитве: так, совершение намаза предполагает большую самодисциплину, чем менее формальная православная молитва, хотя нерегламентированное, спонтанное обращение к Богу присутствует в обеих религиях и пр. [4, с. 64–65]).

Исследование процессов становления мусульманской и православной идентичностей с учетом специфических условий РБ важно для оценки состояния межэтнических отношений. Вместе с тем, религия выступает и стабилизирующим фактором, способным поддерживать консенсус в обществе и формировать установки межэтнической и межконфессиональной толерантности. Социо- и психолингвистические исследования, посвященные вопросам связи языка, этноса и религии подводят к мысли о значительной вариативности смыслов, актуализируемых при восприятии знаков языка и культуры, традиционно обслуживающих сферу религии, при наличии общей тенденции к смещению символического сакрального компонента значения от центра к периферии. Поскольку интерпретация содержания того или иного значения слова (шире – знака) происходит на основе его сформированной концептуальной системы, которая необходимо включает общекультурный инвариант, целесообразно обратиться к вопросу об общекультурных детерминантах воспроизводимого личностного смысла. Он закрепляется в памяти человека как одна из ассоциаций, которая впоследствии может стать основанием для мотива другой деятельности и обеспечивает выход говорящего или слушающего за пределы непосредственно сообщаемой и воспринимаемой информации; его можно определить как «мотивационно обусловленный способ присвоения психологического значения» [13, с. 57].

Язык является основным способом формирования и существования знаний (в т. ч. религиозных) человека, а одна из основных его единиц – слово – предстает средством доступа к многообразным знаниям человека, имеет выраженное в нем значение, которое, преломляясь сквозь индивидуальное видение, «дает возможность высветить в индивидуальной картине мира некоторый фрагмент, идентифицируемый на разных уровнях осознанности как целостная, более или менее обобщенная или специфическая ситуация, с ее необходимыми составляющими, обу-

словливающими актуализацию выводных знаний» [5, с. 96]. Значение религиозных слов (ЗС) является ключом для понимания их функции в формировании религиозных взглядов и поведения человека. В силу социальной неоднородности, психологическое (ассоциативное) значение принципиально не может быть единым для всех членов социума. Слово и ассоциируемые с ним компоненты чувственных групп подвергаются неосознаваемым процессам анализа, синтеза и сравнения или классификации, взаимодействия при этом с продуктами воспринятых ранее впечатлений. Вербальные ассоциации рассматриваются как формы языковой фиксации человеческих знаний, в том числе религиозных. В трактовке психологического ЗС придерживаемся его понимания как «внутренней формы» слова, вызывающей на психовербальном уровне в сознании представителей определенной национально-культурной и / или религиозной общности некоторый минимум сходных ассоциативных реакций по ряду признаков (внутренним – перцептивного когнитивного, аффективного характера и внешним – вербальным, ситуативным), как способности к образованию «ментальных структур, интегрирующих опыт ассоциирования с определенной реальией» [13, с. 8, 56].

«Внутренняя форма слова ... входит в коннотацию», которая в широком смысле «дополняет предметно-понятийное, а также грамматическое значение языковой единицы и придает ей экспрессивную функцию на основе сведений, соотносимых с эмпирическим, культурно-историческим, мировоззренческим знанием говорящих на данном языке»; в узком смысле – «компонент значения, ... выступающий во вторичной для нее функции наименования, который дополняет при употреблении в речи ее объективное значение *ассоциативно-образным представлением* об обозначаемой реалии...» (выделено авт. – Э. С.) [1, с. 85–86, 236, 464–467]. По поводу роли, статуса и структуры коннотативного компонента в научной литературе идут дискуссии: одни полагают, что коннотация – это семантическая сущность, выражающая эмотивно-оценочное отношение субъекта речи к действительности при ее обозначении в высказывании, которое получает экспрессивный эффект на основе этой информации (В. Н Телия, В. И Шаховский и др.); другие отмечают, что коннотативные элементы «не включаются в знаковое значение словесных знаков, а порождаются специфическими условиями их использования в речевых актах» [15, с. 96]; третьи в качестве элементов коннотации рассматривают оценочный, эмотивный, эмоциональный, экспрессивный, ассоциативный, образный и стилистический [7, с. 132].

Полагая, что ассоциативно-образные и эмоционально-экспрессивные элементы, выявленные в ходе анализа результатов свободного ассоциативного эксперимента (АЭ) по описанию религиозного значения слова, составляют коннотативную часть психологического ЗС, обратимся к представлению отдельных фрагментов полученного материала от 100 испытуемых (и.и.) – студентов очного отделения Российского Исламского Университета ЦДУМ России и учащихся

ся заочного отделения мечети-медресе «Ляля-Тюльпан» (г. Уфа) и 75 учащихся богословских курсов Уфимской Епархии [9], [10].

В качестве материала АЭ были использованы специально отобранные для заявленной цели 17 слов-стимулов (S), семь из которых были связаны с религиозной тематикой: ГРЕШНЫЙ, БОГ, РЕЛИГИЯ, СВЯТОЙ, МОЛИТЬСЯ, ХРАМ и ВЕРА, остальные – ДАВАТЬ, ПРАЗДНИК, ЧИТАТЬ, ЛЮБОВЬ, ДРЕВНИЙ, НАУКА, КНИГА, НЕЗЕМНОЙ, ГРЯЗНЫЙ, ДУША – использовались для ослабления степени смысловой интерференции при восприятии слов ии., для чего семантические объединения слов расчленились и лексемы располагались разрозненно друг от друга. Язык ответа в эксперименте не ограничивался. Наибольшую сложность для анализа представляют единицы, принадлежащие к абстрактным и духовным концептам, потому как их сущность расплывчата и субъективна по своему характеру, толковые словари фиксируют самые общие их признаки, а носители языка владеют ими бессознательно [Цит. по: 10, с. 243].

Сформированные ассоциативные поля (АП) исходных слов по совокупности полученных ответов (R) представляют интерес не только с точки зрения анализа лексико-семантического и образного наполнения, но и специфики варьирования значения слова в индивидуальном сознании ии., преломления религиозного знания в единичных ассоциатах и тематически связанных группах элементов. Так, в АП S-ВЕРА в группе представителей мусульманской конфессии самыми распространенными ответами стали – *в Бога* (12 %), *ислам* (10 %) и *мусульмане* (5 %). По 4 % опрошенных написали *в Аллаха*; *в Аллаха Всевышнего*; а 3 % ии. ответили *Аллах*. Среди единичных ответов, демонстрирующих религиозное знание, выявлены: *в Аллаха одного*; *Аллах единый*; *Аллаху верить*; *любовь к Аллаху*; *в Единобожие*; *религия*; *мусульманин*; *служение Всевышнему*; *Всевышнему*; *во Всевышнего*.

У представителей православного вероисповедания самой распространенной реакцией стала *Надежда* (12 %), затем следуют ассоциаты *в Бога* (10 %), *Надежда Любовь* (8 %), *православная* (5 %) и *Христианство* (3 %). Среди единичных ответов, содержащих в себе религиозный компонент, были зафиксированы: *вера в Бога желает лучшего*; *душа, улетающая к Богу*; *Господь*; *Служение*; *Религия во Христе*; *Бог*; *Православие*; *Иконостас*; *во имя Отца и Сына и Святого Духа*; *человека в Бога*; *истина Божественная*; *православие Христова*; *счастье во Христе*; *Христианская*; и *Божественность*.

Подобные сравнения должны иметь своей целью не только установление религиозной специфики речевого поведения контактирующих индивидов и конфессиональных групп, но и объяснение оснований для взаимопонимания и для расхождений при межрелигиозном общении. Способы и формы последнего могут быть выявлены при детальном рассмотрении роли признаков в процессах идентификации значения воспринимаемого слова. В данном случае важно проследить, как в зависимости от иденти-

фицируемого признака одно и то же слово может «выводить» на различные «схемы знаний», а при наличии общих схем знаний в условиях межрелигиозных контактов – на специфическое заполнение тех или иных слотов образами типичных для каждой религиозной культуры носителей признаков в сочетании с соответствующими эмоционально-оценочными переживаниями.

Несмотря на наличие у представителей рассмотренных конфессий общих схем религиозного знания как некоего «универсального» фундамента, цементирующего веру в Бога и соблюдение основных принципов религиозного учения, четко прослеживаются особенности образов для каждой религиозной культуры с учетом эмоционально-оценочных переживаний и предшествующего опыта (*Аллах, православие Христово* и т. п.). Специфика внутреннего контекста употребления единицы формируется в результате воздействия религиозной культуры и проявляется на формально-структурном и содержательном уровнях.

На формально-структурном уровне религиозная специфика выражается в изменении внутреннего контекста идентификации стимула через нарушение соотношения религиозного и нерелигиозного компонентов, что приводит к модификации значения S. В результате данный S или утрачивает способность служить адекватным средством апелляции к религиозному знанию как составляющей сознания индивида (*имя девушки*; *красивое имя*; *Надежда и Любовь*), или, напротив, приобретает содержательную специфику, которая заключается в выделении и фиксации наиболее культурно релевантных признаков S, обуславливая их первоочередную актуализацию в процессе смыслоформирования и, соответственно, различную локализацию смыслов в концептуальной системе носителей разных религиозных культур (*в Единобожие*; *служение Всевышнему*; *душа, улетающая к Богу*; *во имя Отца и Сына и Святого Духа*; *человека в Бога*; *истина Божественная*; *православие Христова*; *счастье во Христе*; *Божественность*).

Варьирование религиозного знания и его влияние на ЗС можно проследить на примере АП стимулов, которые были избраны для «вуалирования» ассоциатов религиозной тематики. Так, на S-КНИГА, актуализаторами религиозного значения стали *Коран* (8 %); *Кур'ан* (4 %); *Священный Коран* и *Священные Писания* (3 %). Среди единичных R с религиозным компонентом были выявлены: *хадис*; *хадисы*; *о хадисах*; *религиозная*; *какая-нибудь религиозная*; *о намазе*; *Завет*; *Писание*; *про Исламской религии*. В разноразличных ответах ии.-башкир и татар представлены: *Кор'эн*; *Кур'эн*; *Курган* (транслитерация с арабского слова «куран» посредством горлового звука «айн»); *хороший Кур'ан*. Орфография участников эксперимента сохранена.

Среди представителей христианской конфессии большинство ии. дали ответ – *Библия* (15 %) наряду с *Евангелие* (7 %); *Писание* (3 %). Среди единичных ассоциатов представлены: *Псалтырь*; *православная*; *Священное Писание*. Примеры свидетельствуют о том, что, идентифицируя исходный полисемантич-

ный *S*, испытуемые, как правило, не обращают внимание на его многозначность, выбирая лишь одно из возможных значений, пытаясь конкретизировать для себя, что в его опыте лежит за ним, открывая, тем самым, доступ к индивидуальной религиозной картине мира.

Подтверждается предположение о наличии в религиозной культуре и, соответственно, сознании ее носителей, отдельной сферы ценностей как идеального во всех отношениях (подробнее: [14, с. 128–130]). Теоретическим обоснованием такого посыла послужило представление о том, что языковой контекст способен более полно отражать тот фрагмент концептуальной системы индивида, который актуализируется при восприятии им исходного *S*. Появляется возможность установления потенциальной возможности актуализации некоего сакрального смыслового содержания через выявление принципиальной связи в сознании ии. между *S* и соответствующей *R*. Отмечается достаточно высокий процент указания на *Священное Писание / Коран* и преимущественная актуализация ЗС «книга», что, вероятно, свидетельствует о большей устойчивости связи в биноме *S–R*. Наличие таких *R* в группе носителей религиозной культуры может быть интерпретировано как проявление функциональности религиозного знания, обеспечиваемого преломлением знания через свой образ мира и формированием смысла «для общества».

Самым распространенным ответом на *S-ПРАЗДНИК* стал *Курбан Байрам* (18 %), *веселье* (2 %). Большинство опрошенных по данным РАС [6, Т. 1, с. 128–129] ассоциировали его только с *весельем* (9 %). Актуализаторами религиозного значения стали *Рамазан* (4 %), *пятница* (4 %; как известно, у мусульман пятница является священным днем и праздником), *религиозное* (3 %), *Ураза* и *мусульман* (2 %). В РАС содержится только одна подобная реакция с религиозным компонентом – *святой* (0,1 %).

Обратимся к содержанию АП *S-МОЛИТЬСЯ*, рассмотрение которого в рамках темы не случайно, поскольку по религиозным аксиологическим представлениям, молитва – это духовное общение человека с Богом, которое низводит в душу Божественную благодать, оживляет ее духовной жизнью. ЗС восходит к общеславянскому «просить», «сообщать», «умягчать»: человек волен просить дать ему хлеба духовного, без которого нет достойной человеческой жизни, простить все, что делает по своей гордыне, не подвергать суровому испытанию. По предписаниям в молитве не должны звучать слова корысти, ненависти и обиды. Наряду с призыванием в молитвах Господа православные могут обращаться за помощью к святым Божиим угодникам, что своими добродетелями или страданиями угодили Богу, и он наделил святых дарами врачевания, помощи в житейских нуждах и другими.

В АП зафиксировано наличие ответов ии., отражающих разные способы восприятия, осознания и реагирования на *S*: так, *R плакать, желать, расса, небо, слезы, чиститься, причищаться* (от причаститься / причащаться), *надо, отдыхать* возможно

классифицировать по разным основаниям для их связи с исходной словоформой. Были выявлены общие характеристики вербального ассоциирования представителями мусульманской и православной групп. Испытуемые ассоциируют действие, заключенное в значении *S*, с собой, при этом обращаются к *Всевышнему, стоя на коленях, чтобы поблагодарить или попросить за родных и близких, делая это искренне и усердно*. Разброс же *R* ии., определивших себя как «верующие», был несколько шире и разнообразнее. Выделена группа ответов «Другие субъекты, выполняющие действие»: *Муллы; бабушка; женщина; те люди, которые просят у Бога помощи* – дополняют *R* со значением «Активных субъектов действия», при этом отмечается, что причин на совершение молитвы, по мнению ии., становится гораздо больше – *просить, надеяться, для улучшения жизни* и пр. Ассоциации данной группы ии. свидетельствуют о некотором «потребительском», прагматичном отношении к Богу только как к источнику исполнения желаний, к тому же среди *R* не было обнаружено ни одной реакции, сопрягаемой с «восхвалением» Всевышнего.

Среди ассоциатов наличествуют и *R* с отрицательным коннотативом – *принуждение, психоанализ, подчиняться*, обусловленные, по нашему убеждению, не только возрастом опрашиваемых студентов, сколько отсутствием у некоторых из них сознательного притяжения религии как составляющей жизни, собственного выбора. Этим и отличаются разграниченные нами «религиозные» и «верующие» респонденты: к первой группе были причислены ии., которые не просто *верят* в существование Бога, но и строго выполняют требования Священных Писаний, Корана, придерживаются религиозных канонов. Верующие в широком толковании этого слова – люди, которые верят не столько в Бога, сколько в Высший разум, который им представляется по-разному: в божественном облике, как справедливость, высший суд, высшее сознание, коллективный разум и пр. Сопоставительный анализ полученных от религиозных и верующих людей *R* показал, что *МОЛИТЬСЯ* в их языковом сознании закреплен за такими устойчивыми *R*, как *за родных; за лучшее; о помощи; в трудных ситуациях; для улучшения жизни; когда не уверен – молись* и пр., при этом внушающие *успокоение; очищение; спокойствие* и совершаемые конкретными субъектами – *муллой, бабушкой* и др. Стабильность этих *R* обеспечивается их привязкой к одним из базовых ценностей в жизни человека – семье, благу, вере в лучшее.

В ходе анализа данных были определены некоторые общие закономерности, характеризующие лексикон «религиозного» и «верующего» человека и их религиозную картину мира. На вариативность в ассоциативном поведении ии. оказывают влияние многие факторы экстралингвистического характера (возраст, уровень образования, сознательный выбор религиозного пути в жизни, личностные предпочтения и оценки) и внутриязыкового (особенности лексического воплощения концептосферы исходных слов и сопряженных с ней восприятия, понимания, осозна-

ния отдельных составляющих). Ядро языкового сознания религиозного и верующего человека составляют *R*, входящие в группу «Адресат действия» (*Богу, Аллаху, Всевышнему*), периферийная же зона проявляется как в типовых (*Аллаху, Иисусу Христу, икона*), так и в уникальных ассоциациях (*звуки, слезы, таинство*).

Сопоставительный срез полученных ответов показал более высокую степень реализации сакрального аспекта религиозного значения носителями мусульманской религиозной культуры и большую актуальность нерелигиозных смыслов для представителей православной культуры. Для носителей религиозной культуры в целом характерно более «переживаемое» восприятие исходных слов с активацией фрагментов концептуальной системы, объективируемых ЗС стимулов, а также относительно сепаратное существование в сознании участников экспериментов сакрального и земного сфер.

### Выводы.

В современных условиях РБ религиозная идентичность православных и мусульман складывается как этноконфессиональная по происхождению и традиционно-культурная по содержанию. Высокие показатели их взаимного доверия показывают, что в республике укоренились толерантные отношения основных контактирующих этноконфессиональных групп, которые характеризуют РБ как регион единого «евразийского конфессионального поля», основывающегося на близких духовных традициях поволжских мусульман и православных. Тем не менее, современный башкортостанский ислам остается миноритарным, поскольку не может не учитывать федеральный контекст. Этнические мусульмане – татары и башкиры – интегрированы в российский социум и в его поведенческие, социокультурные, социально-лингвистические, коммуникативные структуры. Огромную роль в этом играют и развитые в Урало-Поволжье традиции межэтнической и межконфессиональной терпимости.

Религиозное сознание индивидуализировано и разнообъемно у отдельных членов социума. За видимо общими религиозными прецедентами у представителей разных конфессий неизбежно стоит нетождественное содержание, отображающееся в языковом сознании с учетом национально-культурной специфики.

У каждого человека имеется набор «чувственно-безыменной информации» (термин С. Опара) – некоторые чувства, а также эстетические, болевые и соматические ощущения. Слова, относящиеся к «сверхъестественному» (Бог, дух, ангел), лишены ощущений. Полагаем, что в языковом сознании верующего происходит взаимодействие между безыменной чувственной сферой и лишенной ощущений сферой значений религиозных слов, осуществляющих сигматическую функцию языка через отнесение их к чувственно-безыменному материалу.

При выраженном инструментальном характере религиозного знания актуальными остаются коннотативные элементы ЗС. Идентификация *S* определяет

более глубокие различия в «локализации» структур, стоящих за ассоциатами в системе смысловых связей «жизненного мира» субъекта. Промежуточные итоги исследования показали, что многие духовные концепты (БОГ, ВЕРА) в мировоззрении религиозного и верующего человека имеют устойчивые ассоциативные связи, составляющие национально-культурную и религиозную специфику языкового сознания. Данные подтвердили, что в современном религиозном (православном и мусульманском) сознании сохраняются зафиксированные в виде устойчивых ассоциаций как вербализованной части концептов элементы традиционного мировоззрения, сосуществующие с религиозными ценностными представлениями.

Итак, каждая религия, как и язык, изображает действительность по-своему: религиозная картина мира эксплицируется при помощи языка, но, даже разговаривая на одном языке, представители разных вероисповеданий имеют различные языковые картины, потому как при общении опираются на «свои» культурные и религиозные ценности и стереотипы. В современном поликонфессиональном и полиэтничном Башкортостане рассматриваемые понятия находятся в отношениях пересечения или включенности одного в другое, поскольку представители тюркоязычного (башкиры, татары) или русскоязычного (русские) этноса могут выступать как носители национальной культуры и / или исламской / христианской религии, а би-/полилингвы или монолингвы в условиях многоязычия могут соотносить (но не обязательно!) себя с культурой и / или религией конкретного этноса, а чаще оставаться толерантными к такому атрибутам окружения.

### Литература

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М., 1998.
2. Глок, Ч. Индивид и его религия / Ч. Глок // Религия и общество: Хрестоматия по социологии религии. – М., 1996.
3. Губогло, М. Н. Идентификация идентичности: Этносоциологические очерки / М. Н. Губогло. – М., 2003.
4. Гузельбаева, Г. Я. Религиозные идентичности и практики православных и мусульман в модернизирующемся сообществе / Г. Я. Гузельбаева // Этничность, религиозность и миграции в современном Татарстане. – Казань, 2013. – С. 55–74.
5. Залевская, А. А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования / А. А. Залевская. – Тверь, 1992.
6. Караулов, Ю. Н. Ассоциативный тезаурус современного русского языка / [Ю. Н. Караулов и др.]. Т. 1–6. – М., 1994–1998.
7. Кислицына, Н. Н. О месте коннотативного значения в семантической структуре слова / Н. Н. Кислицына // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – 2011. – Т. 24 (63). – № 4. – Ч. 2. – С. 129–136.
8. Мечковская, Н. Б. Язык и религия. Лекции по филологии и истории религии / Н. Б. Мечковская. – М., 1998.
9. Мурсалимова, Ю. Р. Ассоциативное поле слова БОГ в русском языковом сознании / Ю. Р. Мурсалимова // Теоретические и прикладные науки и образования в XXI веке. – Тамбов, 2012. – С. 97–103.

10. Мурсалимова, Ю. Р. Концепт ВЕРА в языковой картине мира человека / Ю. Р. Мурсалимова // Теория и практика языковой коммуникации. – Уфа, 2012. – С. 242–246.
11. Национальный состав населения Республики Башкортостан по данным Всероссийской переписи населения 2010 года: Статистический бюллетень. – Уфа, 2012.
12. Общественное мнение-2009. – М., 2009.
13. Салихова, Э. А. Моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова при билингвизме / Э. А. Салихова. – Уфа, 2012.
14. Салихова, Э. А. Религиозное знание с точки зрения категорий «значение» и «знание» / «познание» / Э.А. Са-

лихова, Ю.Р. Мурсалимова // Вестник ВЭГУ. Сер.: Филология. – 2013. – №2(64). – С. 125–130.

15. Социологический ответ на «национальный вопрос»: пример Республики Башкортостан. – М., 2012.

16. Уфимцева, А. А. Лексическое значение. Принципы семасиологического описания лексики / А. А. Уфимцева. – М., 1986.

17. Юнусова, А. Б. Ислам в Башкортостане / А. Б. Юнусова. – М., 2007.

18. Salikhova, E. A. Special aspects of personal linguistic identity / E. A. Salikhova, Yu. R. Mursalimova // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 1(56). – С. 173–179.

УДК 811. 161.1: 821. 161.1

*Е. А. Стрельцова*

*Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор И. А. Сыров  
Башкирский государственный университет*

### ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ МУЖЧИНЫ В ТЕКСТАХ В. ТОКАРЕВОЙ

Статья посвящена анализу языковой личности мужчины в текстах В. Токаревой. Характеристика языковой личности дана с учетом выделения трех групп мужских образов. За основу описания взята модель языковой личности, созданная Ю. Н. Карауловым.

Языковая личность, языковая личность персонажа, женская проза, интериоризованный дискурс, несобственно-прямая речь.

This article is devoted to the analysis of the language personality of a man in V. Tokareva's texts. Characteristic of the language personality is given taking into account the allocation of three groups of men's images. The model of the language personality created by Y.N.Karaulov was taken as the basis of the description.

Language personality, language personality of the character, women's prose, discourse, indirect discourse.

#### **Введение.**

В кругу проблем современной антропоцентрической лингвистики (неолингвистики) особое место занимает понятие «языковой личности». Наиболее полное и систематическое обоснование понятия «языковая личность» изложено в работах Ю. Н. Караулова и его последователей. Ю. Н. Караулов под языковой личностью понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)...» [3, с. 39].

Для нашего исследования интерес будет представлять не языковая личность, как представитель некоего социума, а языковая личность персонажа художественного текста. Л. Н. Чурилина отмечает: «Поскольку единственной материальной субстанцией существования героя в тексте является язык, а точнее – слово, анализ организации лексического уровня художественного текста может дать ключ к описанию персонажа как модели языковой личности» [11, с. 14]. Учитывая этот факт, в работе мы будем опираться на точку зрения Ю. Н. Караулова, согласно которой представляется возможным подходить к языковой личности персонажа «как к реальному лицу» [3, с. 39].

При характеристике персонажей мы будем придерживаться модели языковой личности, созданной Ю. Н. Карауловым и состоящей из трех основных уровней: лексикон – тезаурус – прагматикон (отметим при этом, что «на практике ... взаимопроникновение этих уровней оказывается настолько сильным, что границы между ними размываются, теряют ту четкость, которая присуща им в теоретических построениях» [3, с. 238]).

#### **Основная часть.**

С точки зрения особенностей текстовой реализации языковой личности, по мнению ряда исследователей (М. В. Рабжаева, И. Г. Зумбулидзе, О. Гаврилина), авторы-женщины создали особый художественный мир со свойственными ему образами и характеристиками. Говоря о текстах В. Токаревой, сложно выделить один, типичный для большинства произведений образ мужчины. На наш взгляд, в произведениях В. Токаревой четко прослеживается 3 мужских образа и, соответственно, 3 типа языковой личности мужчин. Взяв за основу языковые характеристики (наиболее часто используемые виды речевой деятельности, степень владения компонентами различных уровней языка, количественный и качественный

состав лексикона) и художественные особенности (внешние характеристики, особенности внутреннего мира, способы взаимодействия с другими персонажами) мужских образов, мы условно разделили все мужские образы на три группы:

- «хозяин жизни»;
- «талантливый»;
- «ведомый».

#### I. «Хозяин жизни».

Эту группу составляют предприимчивые, активные, обеспеченные мужчины. Персонажи такого типа сами ощущают свое превосходство над окружающими. Это выражается, например, в том, что герои, относимые нами в группу «хозяев жизни», в отличие от представителей двух других групп наделены способностью высказывать свои мысли вслух. Эти персонажи свободно сообщают о своих желаниях и нежеланиях. Так, например, герой повести «Одна из многих» Николай часто произносит фразы «Хочу» (39), «Я хочу жить один» (60), «Я хочу развод» (109), «Я хочу быть свободен» (109), «Я хочу тебя вернуть» (66).

«Хозяин жизни» всегда уверен в себе. Николай думает о себе: «...И никогда не был так силен и хороши, даже в молодости. А может, ему так казалось. И еще казалось: так будет всегда. Он хозяин жизни, и все зависит только от него» [9, с. 69]. Однако обратим внимание на то, что размышления даже очень уверенной в себе языковой личности мужчины передаются не от первого лица. Их озвучивает автор. Автор судит о герое, как будто его сознание полностью подчинено автору.

По сравнению с героями, объединенными нами в другие группы, «хозяин жизни» обладает некоторой свободой слова. В зависимости от степени значимости собеседника герой этого типа может быть открытым к диалогу или, наоборот, говорить кратко и лаконично. Так, в ситуации общения с людьми, над которыми герой чувствует явное превосходство, он чаще всего говорит очень мало. В основном раздает указания. В речи такой языковой личности преобладают императивы. Главный герой рассказа «Вместо меня» общается так:

- *Ешь, – сказал старик. – И пей. А я посмотрю.*
- *Смейся, – приказал Соколов.*
- *Я хочу, чтобы ты занялся с ней любовью, – неожиданно заключил Соколов.*
- *Надо, чтобы и она этого хотела, – растерялся Ник.*
- *Вовсе не обязательно. Возьми ее силой. А я посмотрю»* [8, с. 9–11].

Еще один пример – Марк (или маэстро) – музыкальный продюсер из повести «Одна из многих». Марк не считает нужным много говорить, объяснять. Для этого есть специальные люди. Тогда как он, маэстро, может просто разрешать или запрещать. В речи маэстро также много императивов.

- *Ну пой... – разрешил маэстро.*
- *Хватит, – сказал маэстро. – Раздевайся.*
- *Зачем? – не поняла Анжела.*
- *Можешь не раздеваться? Стас, объясни.*
- *Вы откуда приехали?*

– *Из Мартыновки.*

– *Стас, объясни девушке, – устало попросил маэстро* [9, с. 22].

В ситуациях, когда собеседник необходим для решения важных вопросов или интересен «хозяину жизни», герой оказывается более словоохотливым. Например, Николай не боится демонстрировать неподдельный интерес к молодому режиссеру Савраскину.

– *Каким образом? – заинтересовался Николай.*

*Николай с радостным вниманием смотрел на Савраскина. Анжела видела, что они интересны друг другу* [9, с. 84].

Как представителя группы «хозяев жизни» Николай отличает то, что он не стесняется оценивать себя вслух: «Я талантливый, здоровый и богатый. Богатые мужчины старыми не бывают. У меня вся жизнь впереди» [9, с. 109].

Не меньший интерес представляет анализ словаря персонажа. Наблюдение над словоупотреблением в дискурсе языковой личности мужчины первой группы позволяет выделить ключевые слова-темы по двум критериям: частоте употребления и развертыванию вокруг них в тексте наиболее крупных «семантико-тематических групп лексики» [3, с. 81]. По этим признакам в речи героев, объединенных в группу «хозяин жизни», ярче всего проявляются слова «деньги» и «работа». Представитель этой группы Николай признается: «У меня есть только работа и деньги» [9, с. 60]. Тема «деньги» представлена в дискурсе «хозяев жизни» следующими ключевыми словами: *бабло, кусок, штука, доллары, пол-лимона, процент, счет, смета*. К этой семантико-тематической группе примыкают и глаголы, обозначающие действия, связанные с деньгами: *платить, оплачивать, расплатиться, наварить, купить, приобрести*.

Тему «работа» в речи персонажей первой группы составляют в большей степени глаголы: *отработать, поработать, заработать, вкалывать*.

Слова-темы представляют собой идеологемы – «семантико-тематическое обозначение духовных ценностей действующих лиц» [3, с. 82]. В картине мира «хозяев жизни» иерархия ценностей выстраивается таким образом, что основополагающими становятся деньги и работа.

Группа, объединяющая героев «хозяев жизни», самая малочисленная. Но языковая личность этих персонажей представляет определенный интерес с точки зрения их речевого поведения и очень часто составляют контрастную пару с языковой личностью персонажей других групп.

#### II. «Талантливые».

Герои, объединенные нами во вторую группу, – это всегда интеллигентные, образованные мужчины. Однако автор часто иронизирует по поводу их внешнего вида, иногда подчеркивает отсутствие внешней привлекательности.

Пианист Месяцев из повести «Лавина»: «Его единственные враги – лишний вес и возраст. <...> Он загнал, запустил свое тело сидячим образом жизни, нагрузкой на позвоночник, отсутствием

спорта. И в сорок восемь лет – тюфяк тюфяком» [7, с. 213]. Руслан из рассказа «Странности любви»: «Руслан – из профессорской семьи, интеллектуал, очкарик, писал стихи, заведовал отделом в молодежном журнале» [10, с. 11]. Сценарист Стасик из повести «Случайная связь»: «Он и сам был некрасивый. У него были мелкие глаза и большой нос. Все лицо как бы сформировано вокруг его тяжелого носа» [10, с. 107].

Дискурс языковой личности «талантливых» персонажей справедливо было бы разделить на внешнюю речь и интериоризованную речь. Ю. В. Погребняк понимает под интериоризованным дискурсом «некое внутреннее проговаривание человеком каких-либо мыслей, внутреннюю речь, которая получила свою экстерииоризацию, свое вербальное оформление в художественном тексте» [5, с. 276].

Внешняя речь персонажей этой группы представлена обычно репликами в диалогах. Монологи встречаются довольно сложно. В диалогах их реплики обычно короткие и односложные:

- Убирайся вон...
- Куда?
- Куда угодно. К ней... К той...
- А можно? – не поверил Месяцев [7, с. 246].

Интериоризованный дискурс представлен чаще всего несобственно-прямой речью. Несобственно-прямая речь – форма передачи чужой речи, в которой совмещаются признаки как прямой, так и косвенной речи. В форме несобственно-прямой речи высказывание какого-либо лица передается от имени автора, но при этом сохраняется не только содержание, но и особенности речи говорящего. Так создается взаимосвязь между образом автора и образами персонажей и вместе с тем единство художественного текста. И. И. Ковтунова отмечает: «Несобственно-прямая речь – одна из тайн писательского мастерства: она позволяет проводить тенденцию автора скрыто, часто незаметно для читателя, воплощая ее в образы. Прием несобственно-прямой речи позволяет освещать одно и то же явление одновременно с разных точек зрения (с точки зрения объективной и субъективной), благодаря чему оно приобретает большую глубину» [4, с. 25].

Детскость (инфантилизм) – определяющее качество для большинства героев-мужчин В. Токаревой – особенно ярко проявляется в описании языковой личности «талантливых персонажей». Многие из них описываются автором как неуверенные в себе, обидчивые, незащищенные. Фотограф Елисеев (рассказ «Антон, надень ботинки!»), отправляясь на несколько дней в командировку, уже в автобусе «стал выбирать себе бабу. Не для мужских игр. Это не суть важно. Ему нужен был кто-то рядом, живой и теплый. Не страсть, а нежность и покой. Уткнуться бы в ее тепло, как в детстве. А она бы шептала: я тут, ничего не бойся» [8, с. 19]. Режиссер Аникеев (рассказ «Коррида») старательно изображает уверенность в себе и независимость (это видно из длинного диалога, в котором герой на редкость многословен), но в конце разговора все-таки не выдерживает: «Он прижимал, прятал ее в себе и прятался сам. Искал

защиты. Ему так нужно было, чтобы Лилька защитила его ото всех и от себя самого. Разве он сам не раб своей жизни? Своего таланта? Своего эгоизма? А защита его в Лилькиной любви. Это его защита и его топливо.

– Лилька, ты меня любишь? – прошептал он беспомощно, как нищий. Как собака, подставляющая в драке горло» [7, с. 453].

Снова обратим внимание на то, что автор беспрепятственно проникает во внутренний мир персонажа и говорит за него. Самим персонажем вслух произносится лишь вопрос: «Лилька, ты меня любишь?». Все остальное как будто остается между автором и персонажем и передается читателю при помощи несобственно-прямой речи.

Детскость в речи языковой личности персонажей второй группы проявляется и в том, что мужчины часто обращаются к женщинам с просьбами о помощи и поддержке.

- Галя! – громко позвал он. – Посмотри! Жена заглянула в унитаз и спокойно сказала:
- Допился...
- Что же будет? – холодея, спросил Елисеев.
- Откуда я знаю?
- У меня рак?
- Песок. И камни. Надо идти к врачу [8, с. 45].

– Скажи что-нибудь, – просил Иван [7, с. 143].

В дискурсе персонажей этой группы можно выделить одну большую ключевую тему – «искусство». Это понятие в речи «талантливых» персонажей обрастает словами, тематически развивающими идею «искусства»: талант, гений, профессия, харизма, музыка, роль, сценарий, сценарист, рукопись, пьеса, стихи, поэт, режиссер, актер, актриса, мюзикл, фильм, съемки, репетиция, картина, мастер, сюжет, герой. Близки по значению и глаголы играть (в разных значениях: «играть роль», «играть мелодию»), работать, писать, творить. В зависимости от сферы деятельности частота употребления тех или иных слов в дискурсе каждого персонажа различна. В то же время картина мира героев, объединенных в группу «талантливых», выстраивается таким образом, что центральное место всегда занимает «искусство».

«Талантливые» герои в текстах В. Токаревой, в отличие от «хозяев жизни», менее уверены в себе, меньше говорят, чаще рефлексировать. По этой причине в дискурсе этих персонажей почти нет монологов. Как правило, за «талантливых» персонажей высказывается автор.

### III. «Ведомые».

Не меньший интерес представляют герои третьей группы. В работе данная группа обозначена нами как «ведомые». Это персонажи-мужчины, полностью зависимые от женщины, почти никогда не проявляющие самостоятельности (ни в речи, ни в поведении). Яркой отличительной чертой их дискурса является то, что внешняя речь в нем практически отсутствует. Такая языковая личность мужчины очень редко участвует в диалогах и совсем не проявляет себя в монологической речи.

Один из ярких примеров «ведомых» мужчин – герой повести «Первая попытка» Димычка. Для создания образа Димычки В. Токарева использует прием сравнения: мужчина сравнивается с собакой: «Димычка хронически молчал, но все понимал, как собака. И как от собаки, от него веяло преданностью и теплом» [9, с. 124]. Димычка не просто появился в жизни главной героини Мары, он «стал безмолвно служить», что тоже свойственно именно собаке [9, с. 124]. Или: «Димычка безмолвно пережил с никаким выражением, время от времени подавал голос», «Димычка ходил рядом...» [9, с. 126]. При первом знакомстве с Димычкой автор использует эпитет *бессловесный*. Это действительно так. На протяжении всей повести Димычка проявляет себя как собеседник всего один раз.

Персонажи, которые отнесены нами в третью группу, часто скрывают в себе большой нереализованный по разным причинам потенциал. По многим признакам видно, что они вполне могли бы вести активный образ жизни, проявить себя в любимом деле, но им гораздо привычнее та жизнь, которую они проживают, будучи ведомыми женщиной.

Таков, например, Кеша – муж Киры Сергеевны (повесть «Одна из многих»): «*Иннокентий – ведомый. Его надо вести за собой...*» [9, с. 13]. «*У Кеши было много общего с Васькой. А именно: ни тот, ни другой ничего не делали, сидели на шее у своих жен. <...>Какое-то время он сидел, ничего не делая, и вдруг понял: какое это счастье – жить только своими интересами. <...> Можно читать хорошие книги, ходить в бассейн, гулять по арбатским переулкам и думать, думать, размышлять...*» [9, с. 11]. Очевидно, что перед нами мысли героя, но пересказывает их автор в форме несобственно-прямой речи.

В тексте повести встречаются несколько односложных фраз Кеши, проскальзывающих в разговоре двух женщин. Все остальное домысливает автор. Создается впечатление, что автор лишает героя способности говорить самостоятельно, передавая его слова от себя с помощью несобственно-прямой речи. Особенность дискурса этого персонажа состоит в преобладании интериоризованной речи над внешней.

В этом состоит определенная сложность при анализе словаря языковой личности персонажей третьей группы. Они почти не проявляют себя как участники речевого процесса, зато играют важную роль в рас-

крытии женских образов. Картина мира этих героев остается за пределами внимания автора.

#### Выводы.

В творчестве В. Токаревой сложно выделить одну, встречающуюся в большинстве произведений, языковую личность персонажа-мужчины. Созданные писательницей образы тяготеют к разным полюсам отрицательного характера, в то время как центр этой шкалы остается обычно пустым. Отношение автора к героям-мужчинам (вероятно, и к мужчинам в целом) четко прослеживается именно на этапе анализа дискурса персонажей. В. Токарева демонстрирует специфический, женский, взгляд на мужчину, который часто оказывается слаб, нерешителен, безынициативен, иными словами, наделяется не самыми лучшими для мужчины качествами.

#### Литература

1. Гаврилина, О. В. Чувство природы как один из способов создания образа героини в женской прозе / О. В. Гаврилина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2009. – №2(26). – С. 105–114.
2. Зумбулидзе, И. Г. «Женская проза» в контексте современной литературы / И. Г. Зумбулидзе // Современная филология: Материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, апрель 2011 г.). – Уфа, 2011. — С. 21–23.
3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М., 2003.
4. Ковтунова, И. И. Несобственно-прямая речь в современном русском литературном языке / И. И. Ковтунова // Русский язык в школе. – 1953. – №2. – С.18-27.
5. Погребняк, Ю. В. Образность как признак интериоризованного дискурса / Ю. В. Погребняк // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. – 2011. – №1(13).
6. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. – М., 2002.
7. Токарева, В. С. Маша и Феликс: Повести и рассказы / В. С. Токарева. – М., 1999.
8. Токарева, В. С. Не сотвори: Рассказы / В. С. Токарева. – М., 1995.
9. Токарева, В. С. Одна из многих: [повести и рассказы] / В. Токарева. – М., 2007.
10. Токарева, В. С. Сволочей тоже жалко : Рассказы, повесть, киносценарий / В. С. Токарева. – СПб., 2014.
11. Чурилина, Л. Н. «Языковая личность» в художественном тексте / Л. Н. Чурилина. – М., 2011.

*А. В. Чернов*  
*Череповецкий государственный университет,*  
*Е. А. Савельева*  
*Санкт-Петербургский государственный университет*

### МЕДИАТЕКСТЫ «АЛЬ-ДЖАЗИРЫ»: ФАКТОРЫ КОНСОЛИДАЦИИ ИЛИ КОНФРОНТАЦИИ?

В статье рассматривается трансформация идеологии панарабизма в медиафеномен, возможности и формы его современного воплощения в медиасреде. Также предпринята попытка ответить на вопрос: является ли СМИ арабского мира, в частности, телеканал «Аль-Джазира», наиболее вероятным претендентом на звание панарабского СМИ, инструментом медианарабизма? Медиатексты телеканала рассматриваются как средство консолидации или конфронтации, а значит, и как возможность существования панарабизма в медиа.

Арабское телевидение, «Аль-Джазира», медиатекст, панарабизм, идеология, консолидация, конфронтация.

The paper considers transformation of pan-arab ideology in the media phenomenon, pan-arabism's modern forms of existence in media. The authors try to answer the question: if the Arab media (particularly Al Jazeera) is instruments of mediapan-arabism? Analysis of Al Jazeera's media texts can help to prove or disprove pan-arabism existence in the media.

Arab TV, Al Jazeera, mediatext, pan-arabism, ideology, consolidation, confrontation.

#### **Введение.**

К двум традиционным для исламского мира факторам социализации – школе и религии – сегодня с полным основанием можно добавить еще один – СМИ. Казалось бы, это естественный процесс, в той или иной, скорее всего, специфичной, но все же общей логике медиатизации, претворяющий глобальные процессы. Следовательно, и эффекты этого процесса укладываются в ту же логику, что и изучаемые с различных сторон различными исследователями разного уровня и разного порядка медиаэффекты. Безусловно, деятельность медиафакторов исламского мира может рассматриваться и изучаться и с этой точки зрения.

Однако, специфика социально-политического контекста, уровень конфликтности и конфликтогенности межконфессиональных и межкультурных парадигм сегодня настолько высоки, что каждый факт высокой и устойчивой активности в этих зонах порождает множество вопросов, опасений, прогнозов, версий и гипотез. Тем более, когда речь идет о таком содержательно новом феномене как «арабское телевидение».

Относительно новая медиоплатформа, позиционирующаяся как «телевидение арабского мира», – особая сфера исследований и изучений, хотя бы потому, что культурная и конфессиональная основа естественного для западного мира процесса визуализации в традиционной картине мира здесь далеко не бесспорна. Кроме того, религиозный фактор тоже придает особую специфику арабскому телевидению, накладывает свои ограничения и определяет специфические приемы и механизмы драматизации. Можно, с известной долей осторожности, естественно, провести параллель: как с точки зрения многих авторов, проактивность ислама является следствием того, что это самая молодая из мировых религий, так и с точки зрения медиаисследователей, арабское телеви-

дение – особый медиафеномен, хотя бы из-за юного возраста его возникновения, стремительности развития и условий, в котором он функционирует.

#### **Основная часть.**

В рамках нашей статьи мы не ставим сложных культурологических вопросов о соотношении тех или иных традиционных картин мира, сфер пересечения конфессиональных и секулярных практик внутри и в рамках медиапроцессов арабского мира. Мы ограничиваемся попыткой рассмотреть на примере конкретного медиа частный вопрос: можно ли в настоящее время рассматривать популярный и влиятельный телевизионный канал как просчитанный медийный инструмент панарабизма, или это скорее попытка адаптировать наиболее успешные западные медиамодели к специфическим условиям, например, на европеизированные, космополитичные арабские аудитории?

Вряд ли вызовет сомнение обоснованность выбора эмпирического материала наблюдений: «Аль-Джазира» – один из наиболее демонстрируемых и декларируемых медиасимволов современного арабизма. В силу его известности, спорности, доступности в не только в арабском, но и во всем мире. В 1996 г. в Катаре был запущен телевизионный канал, а сегодня это огромная медиаимперия. В сеть «Аль-Джазира» входят телеканалы:

- AlJazeera – оригинальный новостной канал на арабском языке;
- Al Jazeera Live General – политический канал, транслирующий заседания в реальном времени без редактирования и комментирования;
- Al Jazeera English – англоязычный канал с вещанием 24 часа;
- Al Jazeera Documentary Channel – документальные фильмы на арабском языке;

- beIN Sports (13 телеканалов на разных языках, – популярный спортивный канал на арабском языке.
- JeemTV — канал для детей Baram — детский канал для младшего дошкольного возраста на арабском языке;
- Al Jazeera Balkans – версия канала на сербском языке;
- Al Jazeera America – телеканал, базирующийся в США, транслирует местные и международные новости;
- Al Jazeera Turk – турецкая версия телеканала, в Стамбуле;
- Al Jazeera Kiswahili – версия телеканала на суахили, находится в стадии разработки, базируется в Восточной Африке [6].

Помимо ТВ-каналов, сеть имеет образовательные центры по изучению арабского языка, культуры и т. д., аналитический центр исследований, официальные сайты всех ее телеканалов, присутствует в социальных сетях и на YouTube. Очевидно, что такая масштабность «Аль-Джазирь» позволяет выступать не только консолидатором арабской диаспоры и объединению «автохтонных» аудиторий, но и обладает огромным потенциалом продвижения особым образом понимаемого панарабизма на новые территории.

Изначально уже сама концепция канала воспринималась как далеко не нейтральная. Так, например, в 2002 г. шеф московского бюро канала Акрам Хузам позиционировал эту концепцию так: «Появление катарского телеканала «Аль-Джазира» связано с тем, что молодые арабские интеллигенты годами жили, работали, учились в Англии, США, дышали воздухом свободы, и он повлиял на их мышление, мировоззрение. Когда такой арабский интеллигент возвращается с Запада на Восток, он сталкивается со многими проблемами, и прежде всего – с проблемой свободы слова. Это все – первое.

Второе – три катарца, владельцы «Аль-Джазирь», – хорошие бизнесмены. Они поняли, что свобода слова в арабском мире – дефицитный товар, а на дефиците всегда можно делать хорошие деньги. Главная причина успеха нашего телеканала – отсутствие цензуры. Не секрет, что каждое слово, выпущенное в эфир, например, на телевидении Марокко, Алжира, Египта, самым тщательным образом проверяется. У нас нет «указаний сверху», у нас нет цензуры» [9].

Однако, фактически, «Аль-Джазирь» создало и профинансировало государство Катар. Сети был предоставлен пятилетний кредит в размере 150 млн дол [12, с. 14] (годовой бюджет определялся в 30 млн долларов). Именно финансовую зависимость (и не только финансовую) критики называли слабым звеном этого СМИ, так как государство если не контролировало, то вмешивалось (или имело серьезные возможности вмешиваться) в политику «Аль-Джазирь».

Оставляя за скобками вопрос о свободе слова и свободе действий журналистов канала, очевидно, что популярность ресурса велика. Это лучше всего подтверждается фактами появления различных «фейков», копирующих канал, или реальных новостных ресурсов, использующих фирменный стиль канала.

Так, например, еще в 2003 г. «Аль-Джазира» под угрозой судебных исков требовала закрытия интернет-ресурса aljazeera.ru. На первый взгляд, сайт идентичен англо- и арабоязычной версии официальных сайтов «Аль-Джазирь» по оформлению и стилю. Но при более внимательном рассмотрении ресурс, пользующийся знаменитым медиаименем, имеет логотип, хотя и схожий с логотипом «Аль-Джазирь», но измененный в некоторых элементах. Как оказалось, сайт принадлежит информагентству «Центрально-азиатские новости». На нем публикуются переводы материалов, принадлежащих «Аль-Джазире», при этом разрешения правообладателя получено не было. «Аль-Джазирь», помимо нарушения авторских прав, возмущает тот факт, что сайт выбирает материалы, содержащие негативную информацию о политике США на Ближнем Востоке, нанося тем самым ущерб имиджу канала [2]. Этот пример интересен как свидетельство реальной популярности канала.

Канал имеет сформировавшийся имидж и неслучайно воспринимается многими как символ панарабизма в СМИ, прежде всего, за счет охвата аудитории в арабских странах. При этом очевидно, что концепция панарабизма как таковая предполагает более сложные конфигурации аудиторий и соединение на единой платформе сложносочетаемых каким-то другим образом политических, социальных, профессиональных факторов.

В общем виде поставленный нами вопрос мог бы звучать так: является ли исследуемый феномен следствием того, что, не сумев пока реализоваться в политической реальности, панарабизм оказался просто вытеснен в виртуальную реальность? Или, напротив, виртуальный панарабизм становится эффективным инструментом новой консолидации арабского мира, реализуемой по западным медиамоделям? Рассматривать же этот вопрос предлагаем в узком и частном аспекте: является ли такой медиафеномен как телеканал «Аль-Джазира» в своих продуктах – медиатекстах – средством консолидации, инструментом конфронтации или одновременно тем и другим, но для различно понимаемых арабских аудиторий?

Международная телекомпания «Аль-Джазира», штаб-квартира находится в Дохе – столице государства Катар – уже самим этим фактом утверждает право считаться «относительно свободным телеканалом, работающем в регионе, наименее склонном к свободе» [12, с. 4]. «Аль-Джазира» начинала как региональная медиаструктура и сегодня все чаще именуется «Арабской «Си-Эн-Эн».

К этому телеканалу никогда не относились нейтрально: его называли и «рупором «Аль-Каиды», и инструментом политики Катара, но одновременно с этим, несмотря на всю критику и недостатки телеканала, практически все исследователи называют «Аль-Джазирь» феноменом арабского мира и отдают должное заслугам этого СМИ именно как уникальному медиаявиению.

Стать таковым каналу позволили медиатексты, многие из которых обернулись информационными бомбами, вызывавшими серьезные, глобального масштаба, скандалы и дискуссии. Таких «медиа-

бомб» в арсенале «Аль-Джазирь» оказалось немало. Канал, например, вступал в крайне рискованные, в большинстве европейских стран, трактуемые как незаконные отношения с признанными террористами и даже предоставлял им эфир. Многократно в адрес канала звучали обвинения в том, что он финансируется террористами, что он сам является рупором международного террора. Канал же настаивал на своем девизе: «мнение и противоположное мнение».

После событий 11 сентября, после транслирования видеозаписи обращения главы «Аль-Каиды», «Аль-Джазира» была обвинена в пособничестве террористам, в прославлении и некой «романтизации» образа бен Ладена как идеолога мирового террора. В вину телеканалу ставили то, что они позволили использовать такое мощное средство влияния для пропаганды и распространения идей джихада [12, с. 24].

Сами сотрудники канала трактовали ситуацию прямо противоположным образом, апеллируя к профессиональным обязанностям журналиста: к ним попал уникальный материал, который они и транслировали, чтобы дать аудитории возможность услышать противоположное позиции большинства мнение. Безусловно, что общеизвестная журналистская дилемма – этика или сенсация – в данном конкретном случае приобрела гипертрофированный масштаб.

Но если в этом случае сенсационность и следование «факту» стали причиной обвинения канала, то в ряде других случаев мотивы резких высказываний против него были совсем иные: обвинения в драматизации событий, эмоциональном манипулировании аудиторией. Например, в период острой фазы арабско-израильского конфликта, в эфире и на сайте телеканала были показаны фотографии с мест событий: крупные планы погибших, раненых детей, хронология атак – все фотографии были большого формата, и никаких частичных «прикрытий», необходимых по общепринятым этическим соображениям, на фотографиях не было.

Кроме того, самые «сильные» фотографии не снимались с рубрик на официальном сайте по несколько дней. Принятые европейские практики освещения этих же событий были иными: например, на сайте BBC Arabic фотографии были меньше по формату, на них не были показаны (или размыты) лица погибших, раненых детей и т. д.

Определить, что именно превалировало в таком освещении трагедии, как всегда, сложно. Очевидно, что эмоциональные эффекты, произведенные трансляциями на аудиторию, были очень сильными. Вполне вероятно, что именно эти аудиторные эффекты, а не какие-то иные мотивы выступают определяющими в создании, отборе и трансляции медиатекстов каналом. Выбор определяется силой эмоционального воздействия и натурализм телевизионной картинке – инструмент этого выбора, формирующий и структурирующий соответствующий медиатекст сознательно остается за рамками редакционного выбора. Сам по себе этот прием не представляет ничего нового для европейской журналистики и

его эффективность давно и широко известны, но в силу действующих и культурных норм в большинстве СМИ жестко регламентирована.

«Аль-Джазира» использует и другие традиционные, хорошо известные приемы создания эмоционально окрашенных образов в своих медиатекстах. Смены вербальных акцентов и маркирование понятий выступает одним из таковых: если у «Аль-Джазирь» «мученики», то в западных СМИ «террористы»; акт, трактуемый как «вторжение» в американских и британских СМИ, стал в лексиконе канала «освободительной войной» или «войной против Ирака» [10, с. 88].

Идеология «арабской весны» несла свои правила словоупотребления и требования к медиатекстам в целом. Но для нас важно другое, постепенно смена понятий, оперирование далеко не нейтральной терминологией становится настолько интенсивным, что невозможно понять, чем обусловлена разница в подаче материала и терминах: различиями культурного плана или собственно редакционной политикой.

Ярким примером специфического для арабского мира структурирования медиатекстов является одна из ведущих программ телеканала «Аль-Джазира» – разговорное шоу, программа-диалог, «Противоположное (обратное) направление», ведущим которой был Фейсал Аль-Кассим. Программа задумывалась именно как медиапровокация: была создана с целью потрясти и шокировать традиционное общество через обсуждение вопросов, которые либо были просто непривычны, либо были в той или иной степени запретны в аудиториях арабских стран.

До этого проекта «Аль-Джазирь» в прямом эфире арабских медиа никто не пытался или не решался в таком масштабе поднимать вопрос о полигамии, об отношении полов, о правах женщин. Уже сами темы заявленных дискуссий выглядели как вербальные провокации: «Демократия и обладание оружием массового поражения», «Права человека в арабском мире», «Дебаты либералов и исламистов Египта», «Америка и демократия в арабском мире». Эти формироки и специфический контент – возможность услышать противоположные традиционным мнения, собирали большую аудиторию. Эффект усиливался широким использованием элементов интерактива: во время и после эфира у аудитории была возможность высказать свое мнение (звонок в студию, позже – опрос на сайте).

Естественно, таким образом телеканал приобрел не только новых зрителей, но и новых противников. Затронув религиозные темы, «Аль-Джазира» вызвала негодование среди религиозных кругов арабского мира, причем не только в среде исламских фундаменталистов или радикалов, но и в среде традиционной и спокойной религиозности. Тем не менее, в 2000 г. эксперты в сфере изучения арабских СМИ считали, что аудитория «Аль-Джазирь» составляет 80 млн зрителей, в 2013 этот показатель уменьшился вдвое, до 40 млн [7]. Но в другом источнике мы находим совершенно иные данные – аудитория телеканала – 220 млн семей в более чем 100 странах мира [8].

Шоу «Противоположное направление» и его ведущий как элементы особого медиатекста демонстрировали именно технологии манипуляции эмоциями аудиторий через целенаправленную драматизацию. И здесь фактическая достоверность контента уже не играла никакой роли.

Часто и не безосновательно Фейсала Аль-Кассима обвиняли в постановочности ток-шоу, в постоянном и искусственном преувеличении реалий, в сознательном сраивании и провоцировании оппонентов. Многочисленны были и обвинения в прямой подтасовке фактов: ведущий мог выдать за реальность информацию, взятую из неизвестного источника, и сделать ее предметом яростных споров. Поскольку спор как процесс становился самоцелью, то закономерно оказывалось и то, что сам ведущий терял контроль над происходящим, над ходом дебатов, что вызывало бурю критики, но являлось значимой частью создаваемого каналом медиатекста [11, с. 107].

Вопрос, таким образом, остается открытым: действовали ли медиатексты «Аль Джазиры» консолидации «арабского мира» или же усиливали происходящую в нем внутреннюю конфронтацию, создавая параллельно и еще одну линию напряжения: между условным арабским журнализмом и журнализмом условно европейским и американским. Дебаты, ток-шоу смотрит множество людей по всему миру, арабские зрители, благодаря каналу, могут обсудить более близкие им темы и проблемы, поделиться мнением (чего не было раньше). «Аль-Джазира», при всех оговорках, внесла свой вклад в создание и формирование панарабского общественного мнения, аудитория в разных странах нашла точки соприкосновения, обнаружила общие проблемы и смогла наметить пути их решения. Эти достижения представляются консолидирующим эффектом деятельности канала.

Вместе с тем, с другой стороны, ситуация выглядит более парадоксальной: формируя некое новое пространство глобализирующегося европеизированного арабского мира, консолидируя рассеянные аудитории, канал, вместе с тем, вовсе не содействовал консолидации арабских государств. Более того, часто благодаря его медиатекстам противоречия на этом уровне лишь усиливались. По словам президента «Аль-Джазиры» шейха Хамада, за пять лет работы канала не осталось ни одного арабского, да и не только арабского, государства, которое не выразило бы своего возмущения материалами корреспондентов канала [5].

Поэтому панарабизм, к которому в открытую канал никогда не призывал, если и может рассматриваться как один из эффектов его медиатекстов, то на надгосударственном уровне, уровне глобального этнического сознания и общих элементов картин мира. Возможно, это попытка через медиатексты продвигнуть новый тип панарабизма, когда территориальное объединение не так важно, как объединение этническое.

Агрессивный стиль нового канала вдохновил и объединил зрителей всего региона. Такое столкнове-

ние противоположных мнений в прямом эфире всегда закономерно ведет к поляризации позиций, а значит, – к объединению по принципу «негативной идентичности» (механизм детально описан в работах Л. Гудкова [4]). Но эмоциональное объединение в сочувствии или протесте трудно назвать объединением на основе общности, чувства принадлежности к одной культуре, как предполагал это панарабизм. Неслучайно противники «Аль-Джазиры» утверждают, что канал сформировал аудиторию лишь сенсациями, «желтыми» материалами, а не обсуждением религиозных, социальных и культурных вопросов, решение которых помогло бы глубинному объединению на платформе панарабизма.

Обращаясь к арабским зрителям, которые находятся за пределами арабского мира (например, эмигрировавшие в Европу), канал формирует чувство причастности и общности, в некоторых своих программах, «Аль-Джазира» приглашает арабских интеллектуалов и журналистов, которые живут в Европе, например, политических деятелей «в изгнании». Так телеканал «обеспечивает» глубину своих репортажей, продвигает арабскую культуру, язык, ценности. Но в то же время, по мнению идеологов канала, того же Акрама Хузама, на самом деле понятия «арабский мир» – условность, а канал не стремится выступать рупором некоего общего мнения: «Арабы разные. Есть Катар и Эмираты, а есть Марокко и Тунис – поверьте, очень разные страны. Арабская нация существует, да. Но «Аль-Джазира» не берет на себя функцию выражать некое средневзвешенное мнение арабской нации» [3].

#### Выводы.

Таким образом, дать однозначный ответ на поставленный нами в начале статьи вопрос на данный момент невозможно. Редакционная политика и журналистские практики канала выглядят слишком противоречивыми, транслируемые им медиатексты не содержат последовательных идеологических или культурных сентенций и платформ объединения. Очевидно, что есть эффекты, которые эти медиатексты порождают вне зависимости от редакционных установок, которые к тому же пока формулируются очень общо и методологически расплывчато. Скорее всего, некий условный панарабизм – это один из эффектов, порождаемых в некоторых аудиториях сложной совокупностью специфических повесток дня и формирующих их медиатекстов канала, а не сознательная политика по виртуализации оформленной идеологии. Будет ли избранная стратегия и избранные форматы медиатекстов содействовать бизнес-успешности канала, оправдывает ли себя ставка на такую форматность, пока сказать также сложно. В настоящее время, по информации некоторых наблюдателей, телеканал теряет популярность среди зрителей арабских стран [1]. Но вполне возможно, что это и естественные болезни роста. Ведь каналу нет и двух десятков лет, что для серьезной медиоплатформы и медиаидеологии срок все же очевидно недостаточный.

Литература

1. Авидар, Э. Почему арабские страны ненавидят Катар / Э. Авидар. – URL: <http://inosmi.ru/world/20140319/218736024.html>
2. Аль-Джазира готовится судиться с российским сайтом Aljazeera.ru // Лента.ру. – URL: <http://lenta.ru/internet/2003/01/28/aljazeera/>
3. Валеев, А. Человек из «Аль-Джазиры» / А. Валеев. – URL: <http://mediazavod.ru/articles/13208>
4. Гудков, Л. Д. Негативная идентичность. Статьи 1997 – 2002 годов / Л. Д. Гудков. – М., 2004.
5. Зубов, Н. Тысяча и одна новость от «Аль-Джазиры» / Н. Зубов. – URL: <http://www.kommersant.ru/doc/287122>
6. Официальный сайт телеканала «Аль-Джазира». – URL: <http://www.aljazeera.com/>
7. Светлова, К. Блеск и нищета «Аль-Джазиры» / К. Светлова. – URL: [http://mnenia.zahav.ru/Articles/3175/blesk\\_i\\_nisheta\\_al\\_jazeera](http://mnenia.zahav.ru/Articles/3175/blesk_i_nisheta_al_jazeera)
8. Телеканал «Аль-Джазира». Справка. – URL: <http://ria.ru/spravka/20110921/441077427.html?id=?id=>
9. Ханелис, В. Остров «Аль-Джазиры» / В. Ханелис. – URL: <http://newswe.com/index.php?go=Pages&in=print&id=7651>).
10. Awad, G. Aljazeera.net: Identity Choices and the Logic of the Media / G. Awad // The Al Jazeera Phenomenon Critical Perspectives on New Arab Media. – Pluto Press, 2005. – P. 80–89.
11. Ayish, M. I. Media Brinkmanship in the Arab World: Al Jazeera's The Opposite Direction as a Fighting Arena / M. I. Ayish // The Al Jazeera Phenomenon Critical Perspectives on New Arab Media Edited. – Pluto Press, 2005. – P. 106–126.
12. Zayani, M. The Al Jazeera Phenomenon. Critical Perspectives on New Arab Media / M. Zayani. – Pluto Press, 2005.

УДК 81'246.2

Г. Н. Чиршева

Череповецкий государственный университет

## BREAD СИВОЙ КОБЫЛЫ: БИЛИНГВАЛЬНЫЙ И ТРИЛИНГВАЛЬНЫЙ ЮМОР СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В работе рассматриваются структурные и прагматические особенности юмористического использования единиц двух (русского и английского, русского и немецкого) или трех (русского, английского и немецкого) языков в их взаимодействии. Такие билингвальные и трилингвальные переключения с родного языка на иностранные наблюдались в речи студентов и преподавателей в здании Череповецкого государственного университета и за его пределами.

Билингвизм, трилингвизм, переключение кодов, речь студентов и преподавателей, юмористический эффект, русский, английский, немецкий языки.

The paper deals with structural and pragmatic characteristics of humorous interrelation of two languages (Russian and English or Russian and German) and three languages (Russian, English, and German). Such bilingual and trilingual code switches from a native language to non-native ones have been observed in the speech of students and faculty within Cherepovets State University building and outside.

Bilingualism, trilingualism, code switching, speech of students and faculty, humorous effect, Russian, English, German.

### Введение.

Известный американский лингвист Эйнар Хауген в статье “Bilinguals have more fun” («Билингвам живется веселее»), написанной в 1986 г., указал, что у билингвов в два раза больше лингвистических средств для развлечения, потому что они для достижения юмористического эффекта могут привлекать единицы двух языков [13, с. 107]. Рассуждая о том, почему билингвам веселее, Э. Хауген выделил несколько основных моментов: они могут смешивать единицы разных языков, вести себя как два совершенно разных человека и жить в двух мирах, если в одном становится скучно или тревожно [13, с. 119].

Переключаются все или почти все билингвы, трилингвы (шире – полилингвы), и причин для этого вполне достаточно. О них писали многие из тех зарубежных ученых, которые занимаются билингвальной и полилингвальной речью [4]–[6], [11]–[14], [16], [18]–[20], [22], [24].

Использование юмора в ходе обучения детей в лингвистически неоднородных классах, в ходе наме-

ренных или ненамеренных ситуаций взаимодействия языков, инициируемых как самими детьми, так и их преподавателями, рассматривается в книге Н. Белл и А. Померанц [7].

Многие билингвы творчески относятся к использованию двух языков, например, студенты, которые пишут стихи на английском языке в китайском университете, вносят в свои тексты единицы своего родного языка и родной культуры, в том числе и для создания юмористического эффекта [26].

Отдельные примеры смешных ситуаций, возникающих в результате межкультурного и межъязыкового недопонимания и ненамеренной межъязыковой омофонии, даются в ряде работ билингвологов [2]; [12], [15]; [21], [22], где они рассматриваются как «языковые близнецы» [1].

Примеры языковой игры, основанной на межъязыковой омофонии, приводит В. И. Шаховский: не лыком шит; семь bed – один ответ, береги chest смолду; чем дальше в less, тем больше drove; walk в овечьей шкуре [3, с. 46].

Переключения с русского на другие языки часто используются русскоязычными людьми для создания шуток и каламбуров в повседневной жизни, в профессиональной сфере, на радио, в телепередачах и т. д. Юмористический эффект игры слов из разных языков адресуется тем билингвам, которые владеют контактирующими языками.

Однако специальных исследований, посвященных проблемам переключений кодов, используемых для создания юмористического эффекта, пока мало [8], [11], [17], [23], [25], а на материале русско-английских, русско-немецких и русско-англо-немецких переключений они лишь начинают проводиться в последние несколько лет [9], [10].

Межязыковая игра слов популярна и в речи студентов, изучающих иностранные языки. Она достигается актуализацией семантической стороны слов (межязыковая омонимия, синонимия и т. д.), намеренным изменением звукового и/или буквенного состава слов и словосочетаний. Преподаватели в университете тоже нередко используют переключения на иностранные языки: на лекциях или семинарах с их помощью они снимают напряжение, позволяют немного отдохнуть всей аудитории. А в общении преподавателей друг с другом переключения кодов часто используются просто для игры слов и развлечения, как и у студентов.

#### Основная часть.

Цель данной работы – показать, как русскоязычные преподаватели и студенты, знающие английский и/или немецкий языки, для достижения юмористического эффекта или просто для развлечения включают в высказывания на родном языке единицы других языков.

Материал исследования представлен высказываниями, извлеченными из речи студентов старших курсов и университетских преподавателей английского и немецкого языков Череповецкого государственного университета. В течение восьми семестров высказывания записывались на диктофон или вручную в здании университета, чаще всего на перерывах или после занятий. Часть материала собрана студентами, получившими задания по сбору переключений кодов при подготовке к занятиям по дисциплине «Билингвальная речь».

Структурные характеристики переключений кодов анализируются в рамках одной из моделей билингвальной речи (the Matrix Language Frame model), разработанной К. Майерс-Скоттон [18]–[20]. Согласно этой модели, «классические» внутрифразовые переключения кодов строятся по правилам принимающего (матричного) языка, главные из которых гласят: все грамматически релевантные морфемы (граммемы) и порядок следования морфем должны быть обеспечены матричным языком. В отдельных случаях – в пределах островов гостевого языка (Embedded Language Islands) – могут появиться граммемы гостевого языка; в некоторых контекстах переключения-слова остаются морфологически оформленными (Embedded Language bare forms).

Среди кодовых переключений, в том числе и ради развлечения, иногда встречается двойное морфологическое оформление – эквивалентными граммемами из обоих языков (double morphology), например, в конце учебного дня студентка сказала:

*У меня уже eyes-ы устали.*

Здесь использованы два показателя множественного числа – английский и русский.

Юмористический эффект кодовых переключений частично объясняется различием в типологических характеристиках взаимодействующих языков – аналитического и синтетического строя. Когда английские или немецкие слова используются в русской морфосинтаксической рамке, они часто снабжаются русскими флексиями, получая необычную смешную форму. Если при этом и их звуковые оболочки сходны с русскоязычными, т. е. наблюдается межязыковая омофония, они становятся еще смешнее.

Иногда билингвы намеренно сохраняют «иностранность» иноязычных слов, не меняя их фонетическую и морфологическую форму, чтобы юмористический эффект возникал на основе неожиданного контраста:

*Ну у меня и жизнь пошла, раньше-то все было **organisiert**.*

*И это Frühling? Ну и погода!*

*Ты ведь у меня tüchtig или всё-таки не tüchtig?*

Многие английские слова короче, чем эквивалентные им русские, к ним довольно легко добавить русские аффиксы. Вариативность может быть очень высокой из-за обилия русских словообразовательных и словоизменительных моделей, а также благодаря креативности билингвов. Немецкие слова изменять не так просто, поэтому они редко используются с русскими флексиями. С другой стороны, в повседневной речи на русском языке они встречаются довольно редко, и именно неожиданность их появления способствует созданию юмористического эффекта.

Среди слов разных частей речи веселее всего выглядят глаголы и прилагательные с английскими или немецкими корневыми морфемами, потому что они и встречаются реже, и видоизменяются заметнее. Если они при этом обозначают вполне обычные свойства или действия, то их необычная форма делает их особенно смешными. Например:

*Таня, давай сегодня **no-run**-им! – По-what?*

*Мне хотелось **no-research**-ить.*

Если в повседневное русскоязычное высказывание внедряется целое иноязычное предложение, комический эффект создается за счет его неожиданной стилистической несовместимости с контекстом или ситуацией. Например, в речи преподавателя во время лекции – немецкоязычная вставка: *Социум – это проекция общества на ограниченную группу людей, например, социум студентов ЧГУ. **Verstehen Sie?***

Студенты любят играть со словами из двух языков, выбирая сходные по звучанию, но семантически не эквивалентные единицы:

*Сейчас только **lip**-ы крашу.*

***Cook**-овать будешь на кухне, а здесь кушай, что подано.*

Такие переключения, основанные на межъязыковой омофонии, часто создаются на основе сознательной замены созвучного слова в составе фразеологизмов или паремий, в результате чего возникают билингвальные каламбуры: *Bread сивой кобылы*.

Преподаватели тоже иногда каламбурно переключаются на английские единицы: *Я их teach-у, teach-у, а толку никакого*. В этом высказывании оформление английского глагола русской флексией вызвало появление единиц, которые созвучны русскому глаголу с другим значением (*тычу*).

Использование английских или немецких слов одних частей речи в других синтаксических функциях в русских предложениях также придает им забавное звучание:

*Вы куда сейчас? – Пойдем по-chatter-им.*

*Ты сегодня breakfast-ала?*

*Можно craz(y)-ануться!*

*Мы сказали, что ты krank-уешь.*

*Если бы я купила себе эту ring-овую заколку, тогда бы и разговор был другой.*

Еще смешнее звучит целое английское словосочетание, превращенное в одно слово, поскольку его звучание в русском контексте и в русском фонетическом и грамматическом оформлении вызывает ассоциации, далекие от его семантики:

*После пары не расходитесь, мы Катю happy-birthday-ть будем.*

Подобные случаи, когда звуковое оформление слова вступает в юмористический конфликт с его семантикой в иноязычном контексте, нередко отмечают в исследованиях по межкультурной коммуникации [1].

Контраст между значением формы этикета и способом его выражения не дает возможности воспринимать извинение серьезно, например:

*Я забыла тебе позвонить. Приношу свои entschuldig-и.*

Такие этикетные высказывания позволяют весело разрядить напряженные ситуации в общении билингвов.

Если в одном коротком высказывании взаимодействуют единицы трех языков, они всегда веселят студентов:

*Да, Deutschgrammatik – это cool.*

*Каких цветов? – Да in all Farben.*

В этих высказываниях матричным языком является русский, а гостевых – два: немецкий и английский (в первом примере), английский и немецкий (во втором).

Сравнивая эквивалентные английские и немецкие переключения, студенты считают, что немецкие веселее:

*Пойдем drink-ать. – Подем kneip-ить.*

*Пойдем no-smoke-аем. – Пойдем no-rauch-аем.*

Более заметный юмористический эффект в русско-немецких переключениях можно объяснить тем, что эффект обманутого ожидания сильнее из-за менее частого использования немецкого языка в русскоязычном контексте. Кроме того, такой эффект, возможно, усиливается из-за того, что к немецким корням не просто добавляются русские аффиксы как

в случаях с английскими единицами, – из немецких слов аффиксы удаляются и заменяются русскими. Однако эту проблему взаимосвязи структурных и прагматических характеристик слов для создания юмористического эффекта необходимо изучить на более обширном материале.

Переключения кодов способствуют выражению творческого потенциала студентов-билингвов. Они помогают создавать новые слова, например: *Ездила в деревню к бабушке. Там молодежь просто деградирует, ужас: weekends без alcoholiday не представляют*.

Если студенты получают задания написать сочинения на занятиях по английскому языку, они часто вносят элементы межъязыковой игры, используя переключения на родной язык для того, чтобы получилась веселая история, основанная на столкновении единиц двух языков. Например, сказка под названием «Turnip-ка», которую сочинили студенты 4 курса на занятии по грамматике английского языка. В ней неоднократно появляются такие кодовые переключения, которые нарушают правила, предусмотренные моделью билингвальной речи, рассмотренной выше. Эти нарушения могут заключаться в том, что системные морфемы гостевого языка используются без соответствующих содержательных морфем того же языка, например: *pulling – no-pulling, but вы- pulling they can't*. Эти и многие другие переключения на русские суффиксы в англоязычном контексте (название этой сказки в том числе), наряду с отступлениями от норм английской грамматики (порядок слов и т. д.) способствуют сохранению ритма исходной русской сказки (ср.: *тянут-потянут, вытянуть не могут*).

Подобные переключения кодов с нарушениями билингвальной грамматики позволяют достичь не только юмористического эффекта, но и решить другие творческие задачи, например, отразить отклонения, нездоровые явления в жизни общества. Так, в названиях книг *Дух-less, The тёлки* английские суффикс и артикль использованы как нарушения русско-английской грамматики переключений кодов: системные морфемы гостевого языка использованы без содержательных морфем, с которыми они обязательно должны сочетаться в смешанных высказываниях. В некоторых юмористических передачах на радио и телевидении этот прием используется как для достижения юмористического эффекта, так и для того, чтобы продемонстрировать нелепые явления в речи некоторых групп молодых людей, которые используют переключения с явными нарушениями правил: *ужасн-able, красив-able* и т. п.

#### Выводы.

Таким образом, наиболее характерные структурные типы билингвальных и трилингвальных переключений кодов, которые позволяют добиться юмористического эффекта при взаимодействии русского с английским, русского с немецким и русского с английским и немецким языками, – это так называемые «классические» переключения кодов (в нашей терминологии – пиджинизированные). Из-за непривыч-

ной комбинации иноязычного корня и русскоязычных словоизменительных и словообразовательных морфем в таких единицах чаще, чем в других структурных типах кодовых переключений, возникает эффект обманутого ожидания.

Прагматический эффект рассмотренных переключений кодов состоит в том, что студенты получают удовольствие от смешных переключений, которые позволяют им расслабиться и повысить настроение, отвлечься от серьезных проблем, особенно на переменах и после занятий в конце учебного дня. Поэтому не случайно, что четвертая часть всех переключений кодов в речи билингвальных студентов намеренно или ненамеренно используется для развлечения: они играют и веселятся, выражая свои мысли и эмоции необычными средствами, взятыми из разных языков.

Преподаватели используют все структурные типы юмористических переключений кодов для того, чтобы разрядить напряженность во время лекционных и практических занятий и позволить студентам немного отдохнуть.

Билингвальное (полилингвальное) решение творческих задач при сочинении историй, рассказов, сказок, когда студентов не ограничивают в использовании средств из разных языков, – еще одна возможность свободно нарушать лингвистические границы, открывать новые экспрессивные возможности родного и изучаемых языков.

#### Литература

1. Кабакчи, В. В. Ох, уж эти языковые близнецы! / В. В. Кабакчи. – URL: <http://vorto.ru/statyi/oh-uzh-eti-yazykovye-bliznecy>. – (Дата обращения: 12.08.2015).
2. Перотто, М. Стратегии переключения и смешения кода в устной речи русских, живущих в Италии / М. Перотто // Массовая культура на рубеже XX–XXI веков: Человек и его дискурс: Сборник научных трудов / под ред. Ю. А. Сорокина, М. Р. Желтухиной. – М., 2003. – С. 276–291.
3. Шаховский, В. И. Эмоции и коммуникативное игровое пространство языка / В. И. Шаховский // Массовая культура на рубеже XX – XXI веков: Человек и его дискурс: Сборник научных трудов / под ред. Ю. А. Сорокина, М. Р. Желтухиной. – М., 2003. – С. 46–56.
4. Auer, P. The pragmatics of code-switching: a sequential approach / P. Auer // L. Milroy and P. Muysken (eds.), *One Speaker, Two Languages*. – Cambridge, 1995. – P. 115–135.
5. Auer, P. *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity* / P. Auer. – L.; N.Y., 2003.
6. Appel, R. *Language Contact and Bilingualism* / R. Appel, P. Muysken. – London, 1987.
7. Bell, N. D. *Humor in the Classroom: A Guide for Language Teachers and Educational Researchers* / N. D. Bell, A. Pomeranz. – London; N. Y., 2015.
8. Chiaro, D. Cultural divide or unifying factor? Humorous talk in bilingual, cross-cultural couples / D. Chiaro // N. R. Norrick, D. Chiaro (Eds). *Humor in Interaction*. – Amsterdam; Philadelphia, 2009. – P. 211–231.
9. Chirsheva, G. How Russian students do things with code-switching / G. Chirsheva // Abstracts: 11<sup>th</sup> International Pragmatics Conference. – Melbourne, Australia, 2009. – С. 223.
10. Chirsheva, G. Code-switching for fun / G. Chirsheva // 43<sup>rd</sup> Meeting of the Societas Linguistica Europaea – SLE 2010: Book of abstracts (A – K). – Vilnius, 2010. – P. 36–37.
11. Cortés-Conde, F. Bilingual word-play in literary discourse: the creation of relational identity / F. Cortés-Conde, D. Boxer // *Language and Literature*. – 2002. – Vol. 11(2). – P. 137–151.
12. Gumperz J. J. *Discourse Strategies* / J. J. Gumperz. – Cambridge, 1982.
13. Haugen, E. Bilinguals Have More Fun! / E. Haugen // *Journal of English Linguistics*. – 1986. – Vol. 19. – P. 106–120.
14. Jørgensen, J. N. (ed.). *Bilingualism and social relations: Turkish speakers in North-west Europe* / J. N. Jørgensen. – Clevedon, 2003.
15. Lampert, M. D. Studying gender differences in the conversational humor of adults and children / M. D. Lampert // *Social interaction: social context and language: essays in honor of Susan Ervin-Tripp*, ed. by Dan Isaac Slobin, Julie Gerhardt, Amy Kyratzis and Jiansheng Guo, Mahwah, N.J., 1996. – P. 579–595.
16. Li Wei. 'The 'why' and 'how' questions in the analysis of conversational code-switching' / Li Wei // *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. – London; N. Y., 2003. – P. 156–176.
17. Moyer, M. Bilingual conversation strategies in Gibraltar / M. Moyer // *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. – London; N. Y., 2003. – P. 215–234.
18. Myers-Scotton, C. *Duelling Languages: Grammatical Structure in Code-switching* / C. Myers-Scotton. – Oxford, 1997.
19. Myers-Scotton, C. *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes* / C. Myers-Scotton. – Oxford, 2002.
20. Myers-Scotton, C. *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism* / C. Myers-Scotton. – Oxford, 2006.
21. Olshtain, E. Degree of approximation: nonnative reaction to native speech behavior / E. Olshtain, S. Blum-Kulka // Gass, S., Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. – Cambridge, 1985. – P. 303–323.
22. Pap, L. Portuguese-American Speech: an outline of speech conditions among Portuguese immigrants in New England and elsewhere in the United States / L. Pap. – N. Y., 1949.
23. Piller, I. *Bilingual Couples Talk: The discursive construction of hybridity* / I. Piller. – Amsterdam, 2002.
24. Poplack, S. 'Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Espanol: toward a typology of code-switching' / S. Poplack // *Linguistics*. – 1980. – №18. – P. 581–618.
25. Rampton, B. *Deutsch in inner London and the animation of an instructed foreign language* / B. Rampton // *Journal of Sociolinguistics*. – 1999. – Vol. 3–4. – P. 480–504.
26. Sui, G. Bilingual creativity: University-level poetry writing workshops in English in China / G. Sui // *English Today*. – 2015. – Vol. 31. – №3. – P. 40–45.

ПРОЦЕССЫ МОРФЕМООБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОМ КОРНЕВОМ ГНЕЗДЕ  
С ЭТИМОЛОГИЧЕСКИМ КОРНЕМ \*-ЦЕИ-

Статья подготовлена при финансовой поддержке Минобрнауки  
(Грант Президента РФ МК-1544.2014.6)

В статье реконструируется состав корневых алломорфов исторического корня \*-цеи-, рассматривается их дальнейшая судьба в русском языке, в том числе в его диалектной системе. На основе анализа лексики с этимологическим корнем \*-цеи- в статье исследуются некоторые процессы семантической и функциональной дивергенции, приводящие к формированию новых корневых морфем, рассматривается ряд проблем, связанных с этим явлением.

Русские диалекты, семантическая дивергенция, морфемообразование, историческое корневое гнездо.

Allomorphs of the historical root \*-cei- is reconstructed in the article. Also the fate of these allomorphs in the Russian language and in the system of Russian dialects is explored. Based on the analysis of the vocabulary with the etymological root \*-cei-, the paper explores some processes of the semantic and functional divergence, leading to the formation of new root morphemes in the Russian language. The authors consider a number of problems associated with this phenomenon.

The Russian dialects, semantic divergence, formation of morphemes, historical root cluster.

**Введение.**

Процессы морфемообразования представляют собой один из типов функционально-семантической дивергенции в структуре исторических корневых гнезд [2], [11], [12], [13]. Их изучение представляется актуальным, поскольку именно эти процессы играют очень значительную роль в развитии как лексического состава языка, так и в формировании его словообразовательной системы.

Данная статья посвящена исследованию процессов формирования новых корневых морфем в историческом корневом гнезде (ИКГ) глагола *вить*. Лексический состав и словообразовательная структура этого гнезда ранее были рассмотрены в дипломной работе И. А. Рычковой на основе материалов этимологических и исторических словарей [5]. Основной целью данной статьи являются наблюдения над процессами морфемообразования на базе исходной корневой морфемы *ви-* [-\*цеи-] [10, 1, с. 155] в различных функциональных сферах русского языка. В силу этого, кроме исторических словарей, привлекаются также материалы диалектных и терминологических словарей.

**Основная часть.**

Начиная с праславянского периода в истории русского языка, данный корень в составе исторически однокоренных слов представлен целым рядом алломорфов: [-\*vi-/ \*-voj-/ \*-vĕ-/ \*-vbj-/ \*-vaj-/ \*-vy-] [5]. Продуктивность этих алломорфов изначально была различной, а процессы функциональной и семантической дивергенции, имевшие место на последующих этапах развития языка, привели к тому, что

в различных функциональных сферах русского языка эти алломорфы имели разную судьбу и приобретали различный языковой статус.

Наиболее продуктивными и устойчивыми оказались праславянские алломорфы [-\*vi-/ \*-vbj-], возникшие на базе праславянского сонантного чередования [1, с. 280], они сохраняют свой статус и в современном русском языке, участвуя в словообразовании и словообразовании как в литературном языке, так и в диалектах. Например: [-ви-] – *завить* ‘сделать витым, вьющимся’ [3, с. 172], *витень* ‘плеть, витой кнут’ [6, 1, с. 72], [8, 4, с. 300], *вилюга* ‘извилистая линия’ [8, 4, с. 284], *овивать* ‘наматывать нитки на что-либо’ [6, 6, с. 16]; [-вј-] – *вью* [vj/y], *соввьшь* [sa/vj/oш], *вьюн* ‘водоворот, вихревое движение в реке’ [6, 1, с. 105], *вьюха* ‘деталь ткацкого станка’ [6, 1, с. 105] и др. Продуктивность алломорфа [-\*voj-], который возник на базе праславянского чередования [-i-/ -oj-], типичного для праславянского образования формы глагольного аблаута и дальнейшего именного словообразования [1, с. 284–285], оказалась несколько меньшей. В литературном русском языке данный алломорф используется очень ограничено и только при образовании специальной лексики. Например, в текстильной промышленности *навой* ‘большая катушка, вал для навивки нитей основы’ [2, с. 329], сельскохозяйственный термин *подвой* ‘растение, к которому делается прививка растения другого сорта’ [3, с. 484]. В говорах же данный алломорф сохраняет активность и достаточно часто используется при образовании существительных от префиксальных глаголов, например, *завои* ‘женские черные онучи, которые наматываются поверх белых онуч’ [6, 9, с. 33],

извой 'изгиб, извив чего-либо' [8, 12, с. 110], *навойник* 'головной убор замужней женщины' [7], [19, с. 177], *повойка* 'повязка, бинт' [8], [27, с. 255].

Остальные алломорфы [\*-vě-/ \*-vaj-/ \*-vy-] также сохраняются в современном русском языке, но, начиная с древнерусского периода, все они активно включаются в процессы морфемобразования, что приводит к изменению их статуса. Рассмотрим их судьбу более подробно.

Алломорф [\*-vaj-] представлен в лексеме *\*vajati*, которую вместе с производными от нее словами относят к рассматриваемому историческому корневому гнезду такие ученые, как Н. М. Шанский, А. Г. Преображенский и др. [4, 1, с. 68]. Предполагается, что развитие значения глагола *\*vajati* шло от 'гнуть, вить, плести' к 'изменять прежний вид, внешний вид' и к 'лепить из глины, придавая новый вид', а затем далее к 'высекать из камня' [9, с. 188], т. е. при развитии семантики проявляется потенциальная сема 'материал, из которого производится что-либо, то, что преобразуется'. Этимон 'вить' проявляется здесь в семе 'изменять внешний вид, придавать изгибы объекту'. Что касается фонетического аспекта, то можно предположить, что алломорф [\*-vaj-] образуется на основе алломорфа [\*-voj-] в результате удлинения корневого гласного. Таким образом, глагол *\*vajati* представляет собой каузатив к глаголу *\*viti* [9, с. 188]. Однако уже в древнерусский период процессы семантической дивергенции и деэтимологизации привели к разрушению семантических связей между этими глаголами, опрощению основы и образованию в современном русском языке самостоятельного корня *-вая-*, но базе которого формируется отдельное словообразовательное гнездо.

Алломорф [\*-vy-] участвует в образовании лексемы *\*vuja* 'шея'. Образование и семантическая история данной лексемы требуют дальнейшего исследования, но можно предположить два варианта ее семантического развития. Возможно, данная лексема связана с производящим глаголом *\*viti* посредством значения 'то, на что навивают' или 'часть тела, которая помогает производить не прямые движения головой, поворачивать голову' [5]. В современном русском языке данный алломорф полностью утрачивает продуктивность и сохраняется только в составе устаревшего и малоупотребительного слова *выя* 'шея' [3, с. 104].

Алломорф [\*-vě-], также как алломорфы [\*-vi-/ \*-vъj-], формируется на базе продуктивного праславянского сонантного чередования [1, с. 280]. Он участвовал в образовании таких праславянских лексем, как: *\*větь* 'ветвь', а также производного от него *\*větъвъ* 'ветвь', и *\*věнь* 'нечто сплетенное', а также производных от него – *\*věнькъ* 'венюк', *\*věньсь* 'венец' и *\*věникъ* 'связка прутьев'. Уже в древнерусский период эти лексемы попадают под действие

процессов семантической дивергенции, связанной в том числе и с наличием в основе данных лексем морфонологического чередования. Процессы деэтимологизации и постепенная утрата слов *\*větь* и *\*věнь* приводят к разрушению семантических и словообразовательных связей между лексемами *ветвь*, *венюк*, *венец*, *веник* и глаголом *вить*. Происходящее в дальнейшем опрощение окончательно разрушает связь между этими словами и приводит к тому, что каждое из этих слов становится вершиной самостоятельного словообразовательного гнезда, а их корни приобретают самостоятельность. На современном этапе развития языка данные корни активно участвуют в словообразовании как в литературном языке, так и в говорах, и воспринимаются носителями языка как самостоятельные образования, не имеющие отношения к глаголу *вить*.

В процессы морфемобразования, происходящие на протяжении всей истории языка, оказывается втянут и продуктивный алломорф [\*-vi-], который также оказывается базой для формирования новых корневых морфем. Процессы деэтимологизации, которые затрагивают целый ряд производных лексем с этим алломорфом, начинают развиваться в древнерусский период [5]. Связаны эти процессы, в первую очередь, с постепенным исчезновением из семантической структуры ряда лексем стержневой семы 'вить, гнуть, плести'. Эта сема может утрачиваться полностью, как, например, это происходит в слове *вино* 'алкогольный напиток' и производных от него лексемах. Этот процесс связан также с изменениями в семантике данной лексемы и утратой ею значения 'вьющееся растение, из плодов которого изготавливается алкогольный напиток', а также с процессом опрощения, приводящим к слиянию корня и суффикса и образованию новой корневой морфемы *-вин-*. В других случаях стержневая сема 'вить, гнуть, плести' просто отходит на периферию значения, например, в лексеме *\*vidla* 'вилы, сельскохозяйственное орудие' или в лексемах *вилъ*, *вилюкъ*, которые имеют значение 'кочан капусты'. В говорах существуют однокоренные слова *вилон* 'изгиб, поворот реки' [7, 1, с. 201] и *вилан* 'палка, раздвоенная на конце, извилина' [7, 1, с. 200]. Поэтому можно предположить, что изначально лексема *вилъ* могла иметь значение 'извилина, завиток, листья капусты, которые завиваются в кочан'. В дальнейшем, в результате действия процессов семантической дивергенции происходит разрыв в семантике с исторически однокоренным глаголом *вить* и образуется новая корневая морфема.

Результаты действия функционально-семантической дивергенции, тесно связанной с процессами морфемобразования, в рамках исторического корневого гнезда с этимологическим корнем \* -цѣі- можно более наглядно представить в таблице.

Результаты морфемобразования в историческом корневом гнезде с этимологическим корнем \*-џеі-

Праславянские алломорфы корня *-џеі-	Алломорфы корневых морфем в современном русском языке и в русских говорах	Новые корневые морфемы в современном русском языке и в русских говорах	Примеры
*-vј-	-ви-		Завить, витень, овивать, вилюга, завиток
		-вин-	Вино, винный, винокур, виношник
		-вил <sup>1</sup> -	Вилы, вилка, вилина, вилейка
		-вил <sup>2</sup> -	Вилок, вилой, виластый, вилеватый
*-vјj-	-вјj-		Вьюн, вьюшка, вьющий
*-voj-	-вој-		Навой, подвой, завойка, извоистый
*-vaj-		-вая-	Ваять, ваятель, изваяние
*-vě-		-вет-	Ветвь, ветка, ветца, ветистый
		-вен-	Венец, венки, вечный, веньчик
		-веник-	Веник, вениче, веничный
*-vy-		-выj-	Выя

**Выводы.**

Таким образом, следует отметить, что процессы семантической и функциональной дивергенции играют значительную роль в развитии лексической системы как литературного языка, так и говоров, становясь одной из причин морфемобразования. В частности, результатом действия данных процессов в рамках исторического корневого гнезда с этимологическим корнем \*-џеі- становится появление целого ряда новых, самостоятельных корневых морфем, которые становятся вершинами отдельных словообразовательных гнезд, активно функционирующих в литературном языке и диалектной системе.

Литература

1. Бернштейн, С. Б. Очерк сравнительной грамматики славянских языков. Чередования и именные основы / С. Б. Бернштейн. – М., 1974.
2. Колесова, И. Е. Процессы морфемобразования на основе этимологического корня \*-lei- в вологодских говорах / И. Е. Колесова // Вестник Череповецкого государственного университета. – №3 (64). – 2015. – С. 78–80.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1999.
4. Преображенский А. Г. Этимологический словарь русского языка. Т. 1–2 / А. Г. Преображенский. – М., 1959.
5. Рычкова И. А. Эволюция исторического корневого гнезда глагола вить в истории русского языка: дипломная работа (рукопись) / И. А. Рычкова. – Вологда, 2006.

6. Словарь вологодских говоров: Учебное пособие по русской диалектологии / ред. Т. Г. Паникаровская [Вып. 1–7]; Т. Г. Паникаровская, Л. Ю. Зорина [Вып. 8–12] – Вологда, 1983 – 2007.

7. Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей / гл. ред. А. С. Герд. Вып. 1–6. – СПб, 1994–2005.

8. Словарь русских народных говоров / гл. ред. Ф. П. Филинов [Т. 1–21]; Ф. П. Сороколетов [Т. 22–38]. – Л.; СПб, 1965–2004.

9. Трубачев, О. Н. Ремесленная терминология в славянских языках (Этимология и опыт групповой реконструкции) / О. Н. Трубачев. – М., 1966.

10. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь русского языка в 2-х томах. – Т. 1 / П. Я. Черных. – М., 1994.

11. Яцкевич, Л. Г. Эволюционные процессы в историческом корневом гнезде с алломорфами -рез-/ -реж-/ -раз-/ -раж-/ -рож- в вологодских говорах / Л. Г. Яцкевич // Говоры вологодского края: аспекты изучения: Межвузовский сб. научных трудов / отв. редактор Л. Ю. Зорина. – Вологда, 2008. – С. 168–181.

12. Яцкевич, Л. Г. Эволюционные процессы морфемобразования на базе праславянского корня \*-pel- в русских народных говорах (Статья первая: исторический алломорф \*-pel-) / Л. Г. Яцкевич // Вестник Вологодского государственного педагогического университета. – № 2. – 2011. – С. 95–104.

13. Яцкевич, Л. Г. Праславянская лексика в «Словаре вологодских говоров» / Л. Г. Яцкевич // Ярославский текст в пространстве диалога культур: Материалы международной научной конференции (Ярославль, 15–16 апреля 2014 г.) / отв. ред. О. Н. Скибинская, Т. К. Ховрина. – Ярославль, 2014. – С. 360–366.

УДК 376. 352

*О. Г. Болдинова*  
*Южный федеральный университет*

## СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье раскрыта актуальность теоретико-методологического подхода к проблеме социализации детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования дошкольного образовательного учреждения. Рассмотрено понятие «социализация дошкольников с нарушениями зрения», «культура осязания в социуме», представлены тифлопедагогические условия социализации, а также раскрыто содержание парциальной программы «Социализация дошкольников с нарушениями зрения в группах комбинированной направленности», представлена структура и ее реализация.

Социализация дошкольников с нарушениями зрения, культура осязания в социуме, тифлопедагогика.

The article reveals the theoretical- methodical approach to the problem of socialization of children with vision disorders in condition of inclusive pre-school education. Such concepts as «socialization of preschool children with vision disorders» and «culture of children's sense of touch in the society» are considered in the paper. Conditions of socialization of methods of teaching the blind are presented in the paper. The content of the partial program «Socialization of preschoolers with vision disorders in combined focus groups», its structure and realization are presented.

Socialization of preschoolers with vision disorders, culture of sense of touch in the society, methods of teaching the blind.

### **Введение.**

По прогнозам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в мире ожидается увеличение зрительных нарушений от 180 млн в 2013 г. до 275 млн к 2020 г. Амблиопия, близорукость (миопия), дальнорукость (гиперметропия), астигматизм, нистагм, косоглазие (гетеротропия) и другие более тяжелые нарушения зрения уже в дошкольном возрасте приводят к серьезным затруднениям не только в обучении, общении, но и в целостном процессе социализации. Преодолеть эти затруднения помогает включение ребенка в систему специального образования (В. З. Денискина, Л. И. Кириллова, Р. Д. Максютлова, Г. В. Никулина, И. В. Новичкова, Л. И. Плаксина, Е. Н. Подколзина, Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова и др.).

В современном российском образовании особую значимость приобретает процесс вхождения детей с нарушениями зрения в социальную среду, усвоения ими социального опыта, системы социальных связей и отношений, требующий теоретического обоснования и практической реализации. Эти важные аспекты социализации до настоящего времени не являлись предметом специальных исследований. Кроме того группы комбинированной направленности в дошкольном образовательном учреждении не рассматривались в исследованиях в качестве реально существующей среды для дошкольников с нарушениями зрения, хотя в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) предусмотрено функционирование таких групп, что усиливает актуальность данного исследования.

Цель исследования – разработка комплекса тифлопедагогических условий социализации дошкольников с нарушениями зрения.

### **Основная часть.**

В современной дефектологии специальное образование понимается как обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии, предполагающее их интеграцию в общество посредством социализации и с учетом их индивидуальных особенностей с целью полноценного развития и самореализации личности (Н. М. Назарова, Л. И. Плаксина, Е. А. Стребелева, Л. М. Шипицина, Deborah R. Shapiro, Lauren J. Lieberman и др.). Эта цель может быть достигнута, если дети с ограниченными возможностями здоровья пользуются социальными благами наравне со всеми людьми, в том числе правом на доступность качественного образования. Для дошкольного образования детей с нарушениями зрения существует сеть специализированных образовательных учреждений, где не всегда созданы необходимые условия для их социализации. Восполнить этот пробел возможно посредством инклюзии дошкольников с нарушениями зрения в обычную образовательную среду. Одной из форм постепенной инклюзии дошкольников с нарушениями зрения могут стать группы комбинированной направленности в дошкольных образовательных учреждениях общеразвивающего типа. Эта форма образования является одним из приоритетных направлений модернизации российского образования в связи с реализуемой реструктуризацией образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В тифлопедагогике социализация рассматривается с разных точек зрения: реабилитации, социальной адаптации, успешной интеграции, развития активности и стремления к самореализации у лиц с нарушениями зрения. Разработка теоретических основ социализации ведется в направлении трансформации накопленного человечеством социального опыта в личностный потенциал детей с нарушениями зрения (И. П. Волкова, В. З. Кантор, А. Г. Литвак, Г. В. Никулина, Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова, Aaron Moffett и др.).

На основе идей социальной интеграции детей с нарушениями зрения социализацию рассматривают В. З. Кантор, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, Б. К. Тупоногов, В. А. Феоктистова и др. Современная педагогическая ситуация характеризуется активным исследованием проблем дифференцированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, с одной стороны, и инклюзивного обучения их со здоровыми сверстниками, с другой. В России накоплен опыт совместного обучения детей с различными сенсорными, двигательными, интеллектуальными нарушениями в обществе здоровых сверстников (Е. Ф. Архипова, Л. В. Белкина, О. А. Денисова, М. И. Земцова, Л. М. Кобринина, И. Ю. Левченко, М. И. Никитина, Т. С. Овчинникова, М. Л. Скуратовская и др.). Ученые предлагают разные модели интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья: полную, частичную (фрагментарную) и временную, эпизодическую. Однако все они требуют дополнительных специальных условий социализирующего педагогического сопровождения. Модели интегрированного обучения в тифлопедагогике разработаны в основном относительно школьников. Интегрированное образование детей дошкольного возраста в группах комбинированной направленности в отечественной специальной педагогике изучено недостаточно. Следует констатировать определенный дефицит педагогических и методических рекомендаций для педагогов, специалистов, родителей и детей с нарушениями зрения в части социализации последних. Недостаточная разработанность проблемы и ее значимость для практики социализации дошкольников с нарушениями зрения в группах комбинированной направленности определяют актуальность нашего исследования.

В содержание процесса социализации в психолого-педагогических концепциях включены культурные ценности, нормы и правила поведения, способы общения и коммуникации, отношения к самому себе, окружающим людям, деятельности, предметам, явлениям, социальный опыт, социальная среда, социальные роли, ролевое поведение, познавательная деятельность. В нашем исследовании понятие «социализация дошкольников с нарушениями зрения» рассматривается как индивидуально-дифференцированный процесс и результат специфического освоения и накопления ребенком социального опыта в детско-взрослом сообществе, обеспечивающем его адаптацию, интеграцию и индивидуализацию в социуме через приобщение к общечеловеческим ценностям. При этом основными субъектами детско-

взрослого сообщества являются: дети с нарушениями зрения и с сохранным зрением, их родители, другие родные и близкие, педагоги и специалисты.

В условиях специального обучения в группах комбинированной направленности необходимо использовать адекватные приемы и методы стимулирования слухового, тактильного, обонятельного и других анализаторов, являющихся сенсорной основой развития психических процессов. В результате этого развиваются высшие формы познавательной деятельности, являющиеся ведущими в компенсаторном развитии восприятия. По нашему мнению, воспитание культуры осязания в социуме должно стать одним из направлений в работе с дошкольниками с нарушениями зрения, обязательным условием процесса их социализации. Культура осязания в социуме (КОС) для детей с нарушением зрения имеет свою специфику в сравнении с обычными сверстниками. КОС ребенка с нарушением зрения – это система сочетания нормативных и необходимых действий, направленных на полноценное восприятие и осознание окружающего мира. КОС детей с нарушениями зрения предполагает систему действий и сопровождающих ее речевых выражений, направленных не только на обследование предметов, вещей и явлений, но и людей. Применительно к последним следует вести речь о системе допущенных прикосновений к человеку, которые для ребенка с сохранным зрением являются неприемлемыми, так противоречат принятым в обществе нормам. Наглядность и действия осязания должны стать основными методами в процессе социализации детей с нарушением зрения.

Оставаясь только в позиции объекта социализации, ребенок с нарушениями зрения после окончания дошкольного образовательного учреждения не всегда готов самостоятельно включиться в процесс присвоения социального опыта, в процесс самостоятельного освоения социальных отношений, что значительно осложняет функционирование его в обществе, реализацию его возможностей и потребностей в различных сферах жизни. Овладение культурой осязания в социуме помогает ему обрести необходимую для жизнедеятельности активность, и, как следствие, стать субъектом социализации.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, разработанного комплекса тифлопедагогических условий социализации дошкольников с нарушениями зрения, результатов констатирующего эксперимента были выработаны основные направления социализации дошкольников с нарушениями зрения в группах комбинированной направленности, которые нашли отражение в разработанной и апробированной программе «Социализация дошкольников с нарушениями зрения в группах комбинированной направленности». Эта программа определила содержание формирующего эксперимента. В пояснительной записке программы определены цель, задачи, принципы, условия обогащения социального опыта ребенка с нарушением зрения, раскрывающие особенности его социализации в детско-взрослой среде в группах комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения.

Требования к созданию условий социализации детей с нарушениями зрения включают тифлопедагогические условия социализации детей с нарушениями зрения в группах комбинированной направленности (организационно-педагогический, программно-педагогический, технолого-педагогический блоки).

Данная программа содержит две части, сформированные на основе основных направлений работы с детьми с нарушениями зрения с учетом описанных в работе блоков условий.

Первая часть – диагностическая. Она содержит диагностический комплекс методик, направленный на выявление уровня социализации дошкольников с нарушениями зрения. Диагностику рекомендуется проводить не реже 2 раз в год (в начале и конце учебного года) для определения динамики социализации и конкретизации индивидуальной программы социализирующих влияний на каждого конкретного ребенка с нарушениями зрения.

Вторая часть – процессуально-содержательная.

Принципиально новым в содержании программы является освоение детьми с нарушениями зрения «Азбуки вербальных и невербальных знаков коммуникации», взаимодействие в детско-взрослом сообществе на уровне социально-ролевых отношений посредством освоения «культуры осязания в социуме».

Процессуально-содержательная часть программы ориентирована на ФГОС ДО. Согласно п. 3.2.7. ФГОС ДО «Для коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, осваивающими Программу совместно с другими детьми в Группах комбинированной направленности, должны создаваться условия в соответствии с перечнем и планом реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья» [1].

Разработанная в процессе исследования программа является парциальной. Содержание данной парциальной программы может стать гармоничным дополнением образовательной программы дошкольного образования, как основной, так и вариативной части. Содержание выстраивали с учетом реализации специальных педагогических и тифлопедагогических условий специалистами дошкольного образовательного учреждения в группах комбинированной направленности: тифлопедагога, педагога-психолога, учителя-логопеда, музыкального руководителя, воспитателей групп комбинированной направленности. Программа строится с учетом возраста детей с нарушениями зрения с 4 до 5 лет, с 5 до 6 лет, включает в себя систему целей, задач, упражнений, занятий.

Социальная направленность проявляется в воспитании культурно-гигиенических навыков, формировании представлений об опасных для человека ситуациях и способах поведения в них; приобщении к правилам безопасного для человека поведения; формировании осторожного и осмотрительного отношения к потенциально опасным для человека ситуации-

ям; передаче детям знаний о правилах дорожного движения в качестве пешехода и пассажира транспортного средства; в знакомстве с правилами поведения дома, на улице, в природе, в детском саду, безопасного пользования бытовыми предметами.

В соответствии с принципом индивидуализации, дифференциации и комплексности достижение поставленных целей и задач при освоении детьми программы «Социализация дошкольников с нарушениями зрения в группах комбинированной направленности» осуществляется поэтапно.

Процессуально-содержательная часть программы представлена двумя большими разделами, в каждом из которых содержание строится по трем направлениям.

Первый раздел «Педагогическая поддержка ребенка с нарушениями зрения» предполагает работу со специалистами и родителями по созданию необходимых условий социализации ребенка с нарушениями зрения в целостной образовательной среде его жизнедеятельности, оказание ребенку, пребывающему в группах комбинированной направленности, педагогической поддержки, обеспечения педагогического сопровождения, подготовки детей с сохранным зрением к принятию ребенка с нарушениями зрения (косоглазие, амблиопия, ретинопатия).

Содержание раздела реализуется по следующим направлениям.

Направление «Социальная адаптация ребенка в группах комбинированной направленности» предполагает взаимодействие специалистов (тифлопедагога, педагога-психолога, логопеда, воспитателя группы комбинированной направленности, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре) в деятельности по организации социальной адаптации детей с нарушениями зрения в группах комбинированной направленности.

Рекомендуется использование следующих способов деятельности специалистов по изучению детей с нарушениями зрения и работе с родителями, по коррекции поведения и взаимоотношений в семье, по оказанию детям с нарушениями зрения педагогической поддержки: наблюдения, консультации, собрания, беседы, тренинговые занятия. Результаты наблюдений, тестов, опросников, анкет позволяют собрать базу данных о ребенке с нарушением зрения и характере отношений в его семье, на основе чего и строятся дальнейшие занятия с родителями и их детьми.

Для специалистов (тифлопедагога, педагога-психолога, логопеда, воспитателей групп комбинированной направленности, музыкального руководителя) дошкольного образовательного учреждения предусмотрено проведение информационно-аналитических, ознакомительных, просветительских, познавательных лекций, семинаров, круглых столов, консультаций, дискуссий, педагогических советов.

Направление «Педагог – помощник в социализации» содержит методы социально-педагогической поддержки дошкольников с нарушением зрения посредством искусства (изобразительного, музыкального, литературного). В этом направлении представ-

лена система методов знакомства с искусством с целью социальной адаптации и интеграции дошкольников с нарушениями зрения в среду сверстников с сохранным зрением. Искусство представлено как своеобразное средство социализации дошкольников с нарушениями зрения в познавательной деятельности. В ходе эксперимента были разработаны, апробированы и систематизированы различные формы организации процесса приобщения дошкольников с нарушениями зрения к разным видам искусства в целях их педагогической поддержки в группах комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения: занятия поддержка, активизация опыта, занятие на основе улыбки и радости, хоровая, групповая и попарная работа, вариативные задания, стимулирование, использование песен, рифмовок, стихотворений в совместной и самостоятельной деятельности, предсказание.

Направление «Интеграция и Я» включает методы педагогической поддержки и социально-эмоциональной коррекции поведения дошкольников с сохранным и нарушенным зрением, развития способов социального взаимодействия в совместной и самостоятельной деятельности. Реализуется направление посредством серии бесед: «Измени свое настроение»; «Почему люди сердятся?»; «Справимся со своими эмоциями» и др.

Второй раздел «Я в детско-взрослом сообществе» направлен на развитие коммуникативности, толерантности, социальных взаимоотношений в детско-взрослом сообществе у дошкольников с нарушениями зрения. Содержание второго раздела реализуется по следующим направлениям.

Направление «Я коммуникативный» предполагает создание условий для возникновения у дошкольников основ рефлексии, адекватных самооценки поведения, самочувствия и взаимоотношений в детско-взрослом сообществе. Данное содержание программы реализуется посредством серии занятий «Когда ты себя чувствуешь...?»; «Расскажи интересный случай о себе» и др.

Направление «Я толерантный» позволяет детям осваивать способы, приобретать опыт социального взаимодействия, разрешать возникающие конфликты. Для этого были отработаны способы социально-педагогической поддержки, применяемые в свободной деятельности посредством серии занятий «Неуверенный ребенок»; серии занятий «Мой поступок»; серии занятий «Смотри, действуй, контролируй»; методы «Сопровождения».

Направление «Я в сообществе» обеспечивает возможность дошкольникам вступить в социальное взаимодействие, приобрести опыт обращения за помощью в ситуации решения сложных проблем или для получения удовольствия. Для реализации данного направления программы использовались серии ролевых игр: «Я в семье»; «Я в детском саду»; «Я в магазине»; «Я на улице»; «Мальчики и девочки»; «Я и моя страна», серии ролевых игр «Что вы можете сказать о... , сделать в... ситуации?».

Обозначенные ролевые игры, проводимые после закрепления первичных коммуникативных навыков

социализирующей направленности и взаимодействия, позволяют обеспечить становление необходимого социального опыта, ориентированного на общие нормы и правила поведения в обществе, развитие представлений о социальном поведении, на осознанное объяснение мотивов своего поведения и формирование образа социального поведения в конкретных ситуациях.

Программа направлена на социализацию детей с нарушениями зрения и включает рассмотренные выше специальные педагогические и тифлопедагогические условия, обеспечивающие социальную адаптацию, интеграцию детей с нарушениями зрения и педагогическую поддержку дошкольникам групп комбинированной направленности в условиях дошкольного образовательного учреждения.

### Выводы.

В результате реализации программы «Социализация дошкольников с нарушениями зрения в группах комбинированной направленности» дети с нарушениями зрения обретут:

- основные культурно-гигиенические навыки;
- интерес к новому, неизвестному в окружающем мире (миру предметов и вещей, миру отношений и своему внутреннему миру);
- способность самостоятельно действовать в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности, в случаях затруднений обращаться за помощью к взрослому;
- способность проявлять эмоциональную отзывчивость: откликаться на эмоции близких людей и друзей, сопереживать персонажам сказок, историй, рассказов; эмоционально реагировать на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения, мир природы;
- способы взаимодействия со взрослыми и сверстниками через использование вербальных и невербальных средств, владение диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, согласовывает, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве), способность изменять стиль взаимодействия со взрослым или сверстником в зависимости от ситуации;
- способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдать элементарные общепринятые нормы и правила поведения;
- способность планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели; соблюдать правила поведения на улице (дорожные правила), в общественных местах (транспорте, магазине, поликлинике, театре и др.);
- способность решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту; применять самостоятельно усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач (проблем), поставленных как взрослым, так и им самим; в зависимости от ситуации преобразовывать способы решения задач (проблем); способность предложить

собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе и др.;

– первичные представления о себе, собственной принадлежности и принадлежности других людей к определенному полу; о составе семьи, родственных отношениях и взаимосвязях, распределении семейных обязанностей, семейных традициях; об обществе, его культурных ценностях; о государстве и принадлежности к нему; о мире;

– предпосылки к учебной деятельности: умение работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции;

– умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов детской деятельности.

Таким образом, программа «Социализация дошкольников с нарушениями зрения в группах комбинированной направленности» представляет собой комплекс целевых, содержательных и организационно-педагогических процессуально-результативных мер, направленных на социализацию дошкольников с нарушениями зрения в группах комбинированной направленности.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

УДК 13.00.00

*А. Л. Боровицкая*  
*Университет Бар-Илан, Израиль*

## **МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЕНИЙ В ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ДИАГНОЗОМ ASD**

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме аутизма как отклонения в нормальном развитии ребенка, которая представляет собой одну из самых сложных и загадочных проблем современности. Обосновывается идея о том, что музыкальная деятельность, нацеленная на коррекцию отклонений в развитии детей с ASD, в состоянии улучшить нарушенные и сформировать недостающие ребенку-аутисту функции в разных сферах: эмоциональной, поведенческой, когнитивной.

Аутизм, музыкальные коррекционные занятия, эмоции, эмоционально-коммуникативные нарушения, клиническая импровизация.

The article is devoted to the urgent today problem of Autism as the deviations in the normal development of the child, which is one of the most complex and mysterious problems of our time. The idea that musical activities aimed at correcting deviations in the development of children with ASD are able to improve impaired functions and set the functions that autistic child lacks in different fields: emotional, behavioral, cognitive is substantiated.

“The Impact on Emotional and Communicative Disorders” Chapter places the main emphasis on the music’s advantage as a powerful and affordable tool for remedial work for preservation and restoration of the emotional and communicational skills for people with autism.

Based on the analysis of the studies performed on hearing musical representations compliance with the visual representation on different emotions in children with autism, it was found that the reaction to the music on a physiological level in people with autism spectrum disorders appears in the same way as in people with ordinary development. This means that in case of difficulties on interpreting social stimuli, the music provides an opportunity to learn and handle emotions. Taking into account the potential therapeutic implications of this phenomenon and using the ability of autistic children to understand and recognize emotions through music, one can solve the problem of recognition of the same emotions in the verbal information.

“Music Remedial Lessons. Approaches and Methods” Chapter emphasises and describes the peculiarities of remedial lessons technique developed by the author which include a variety of methods and means of musical pedagogy: listening to music, singing, teaching the theoretical concepts and skills of playing different instruments and so on.

The article reveals the content of the GAME concept. One can compare the process of music lessons with developing games. On the early stages of development, the child derives particular pleasure from the games associated with the use of voice, intonation and vocalization of speech.

The child makes a discovery: the sound produced by him finds an immediate response from the adults responding to him. Thus, the system of communications and interpersonal relations is established in the mind of a child. The autistic child often misses these stages of development and never takes part in such interactive games.

Corrective musical lessons allow to fill these gaps partially and allow the autistic child to go back to the initial stage of development, to gain the experience of getting a spontaneous joy.

By extracting sounds from different musical instruments, singing and improvising, the child gets the same sensations that are experienced by the baby, trying the strength of his own voice.

Continuing the topic of corrective studies conducting methods, the article exposes the views of clinical improvisation. The child is involved in the creative process, in a musical dialogue that takes place "here and now". The clinical improvisation does not require a prior knowledge and musical training. Improvisation cannot be right or wrong. It is performed by the musical means and implies

qualities not always inherent to the autistic children. This is, more or less, the main problem of such children – absence of the ability to listen to themselves and to others, and a peculiar manner of behavior. The clinical improvisation within the correctional process is aimed at strengthening and developing the necessary qualities for a productive life, which are impossible (or difficult) to obtain by other means of pedagogical impact.

The uniqueness of music is revealed in conclusion as a means of motivation formation. Bypassing the conscious mind, music penetrates into the deeper layers of the mentality and has a strong emotional impact on the child developing emotional and sensual sphere, which lies in the basis of the child's behavior motives formation. Through auditory, visual and tactile perception as well as through movement and rhythmic exercises that help activate both cognitive and mental processes, children learn to recognize and apply the various emotions that contribute to their better behavior.

Summarizing the practical experience the author emphasizes that each student – is unique, not like the others. And everyone needs specific approaches, techniques and training methods.

Autism, corrective musical lessons, emotions, emotional and communicative disorders, clinical improvisation.

### **Введение.**

Современное урбанизированное общество характеризуется глубокими противоречиями и полно физических и эмоциональных стрессов. С одной стороны – колоссальный научно-технический прогресс, позволяющий улучшить жизнь людей и фантастические темпы развития технологий, с другой – ухудшение экологической ситуации и рост напряжения в обществе и семье. У людей все больше возникает чувство неустойчивости и нестабильности окружающего мира, ощущение беспокойства и одиночества. К этому можно добавить политические и экономические трудности. Взятые по отдельности и все вместе, эти факторы объективно приводят к неуклонному росту числа детей с патологией физического и психического развития. По данным ООН, численность инвалидов на планете составляет около 10 % населения, из них около четверти – дети. До последнего времени это обстоятельство привлекало к себе внимание в основном специалистов: психологов, медиков, педагогов. Между тем, по своей актуальности проблема выходит за рамки узкой специализации и приобретает социально-философское значение международного масштаба. В последние десятилетия в мире отмечается рост случаев рождения детей с врожденными физическими, интеллектуальными дефектами и тяжелыми заболеваниями, которые достигают в настоящее время 6–9 % среди новорожденных.

Аутизм как отклонение в нормальном развитии ребенка представляет собой одну из самых сложных и загадочных проблем современности. По данным исследований последних лет, распространенность расстройств аутистического спектра возрастает и составляет в настоящий момент один на восемьдесят человек детского населения. Многие годы продолжают исследования по выявлению причин развития синдрома и уточнению его психологической структуры [5].

В процессе всесторонних исследований аутизма разработаны различные теоретические подходы и соответствующие им методы коррекционной помощи детям с аутизмом.

Современный мир идет в направлении интеграции различных методов коррекции. Главное в каждом методе – до какой степени он охватывает комплекс проблем детей-аутистов:

- 1) отставание в развитие языка,
- 2) отсутствие потребности в общении,

- 3) проявление агрессивного поведения,
- 4) неумение взаимодействовать с окружающей средой и т. д.

Обращение к разнообразными методам коррекции аутизма является необходимым музыкальному педагогу: учитывается разностороннее влияние музыки на развитие личности, разрабатывается и апробируется коррекционная программа с использованием всевозможных музыкальных средств.

Современные научные исследования и педагогический опыт подтверждают предположение о том, что музыкальная деятельность, нацеленная на коррекцию отклонений в развитии детей с ASD средствами музыки, в состоянии улучшить нарушенные и сформировать недостающие ребенку-аутисту функции в разных сферах (эмоциональной, поведенческой, когнитивной).

### **Основная часть.**

**Воздействие на эмоционально-коммуникативные нарушения.** Наиболее убедительные доказательства, подтверждающие клинические преимущества музыкальной коррекции, связаны с социально-коммуникативной и эмоциональной сферами. Музыка, как одна из форм невербальной коммуникации, представляет собой область, которая является мощным и доступным аффективным стимулом для коррекционной работы по сохранению и восстановлению эмоциональных и коммуникативных навыков для людей с аутизмом.

Огромное преимущество музыки для детей с расстройствами аутистического спектра состоит в возможности доступным для них языком рассмотреть природу чувств, передать состояния простых и сложных эмоций, что так трудно (а подчас и невозможно) сделать в социально-коммуникативной сфере. Поэтому в последнее время отмечается всплеск интереса к музыке как к средству коррекционного воздействия на детей данной категории.

Способность наслаждаться музыкой является универсальной человеческой чертой, и мы используем ее спонтанно и без усилий. Музыка пробуждает эмоции и усиливает наш социальный опыт. Через музыку мы подвергаемся воздействию мыслям, эмоциям и идеям других людей, а опыт прослушивания музыки позволяет нам соотнести элементы музыки с коммуникативной информацией [10]. Музыка позволяет нам не только познавать себя, но и делиться мыслями, эмоциями и чувствами – уникальным че-

ловеческим опытом, который не всегда можно выразить словами.

Психологами отмечена социальная природа музыкальной деятельности. К сожалению, социальная изоляция не является редкостью для людей с психическими или психологическими расстройствами. В этих случаях музыка может стать не только важным средством облегчения одиночества и страдания, но и средством улучшения коммуникативных и когнитивных способностей [11].

Трудности в распознавании эмоций в социальных коммуникациях – в голосовых интонациях и мимики лица – не распространяются на область музыкальной коммуникации. Проводимые исследования на соответствие слуховых музыкальных представлений и визуальных представлений о различных эмоциях у детей с аутизмом не выявили различия с группой детей соответствующего возраста с нормальным развитием [7]. Более того, анализ этих данных не обнаружил разницу и в вегетативных реакциях на музыку и показал, что реакция на физиологическом уровне проявляется и у людей с расстройствами аутистического спектра, также как и у людей с обычным развитием. Доказательства аффективного воздействия музыки на аутистов поднимают интересные вопросы о том, как это использовать и какие последствия от этого можно получить в коррекционной работе.

Музыка вызывает особое внимание у детей с аутизмом, она может помочь объяснить особые свойства музыкальной памяти, которую описал L. Kanner [8, p. 556–566]. Там, где возникают трудности по интерпретации социальных стимулов, музыка предоставляет возможность познавать и оперировать эмоциями. Учитывая потенциальные терапевтические последствия этого явления, используя способность детей-аутистов понимать и узнавать эмоции через музыку, можно решать проблему узнавания тех же эмоций в словесной информации.

**Музыкальные коррекционные занятия. Подходы и методы.** Разработанная методика проведения коррекционных занятий включает в себя самые различные приемы и средства музыкальной педагогики: прослушивание музыки, пение, обучение теоретическим понятиям и навыкам игре на разных инструментах и т. д. Можно сравнить процесс музыкальных занятий с развивающими играми. «Музыкальное произведение – это игра, – говорит Леонард Берштейн [6, p. 63], – композитор играет в звуки, комбинируя их в различных сочетаниях, играет с динамикой, делает акробатические трюки с ритмом и красками в музыке». Само слово «игра» произносится при обозначении исполнения на музыкальных инструментах.

Малыш на этапах раннего развития получает особенное удовольствие от игр, связанных с использованием голоса, интонирования, вокализации речи. Он исследует различные звуки. Это тоже игра, но игра произвольная, не регламентированная, без заранее выработанных правил. Малыш делает открытие: производимый им звук находит немедленный отклик у взрослых, отвечающих ему. Таким образом, в сознании младенца закладывается система коммуника-

тивных связей, межличностных отношений. Ребенок, страдающий аутизмом, часто пропускает эти этапы развития, он никогда не принимает участия в таких интеракционных играх.

Коррекционные музыкальные занятия позволяют частично восполнить эти пробелы и дают возможность ребенку-аутисту вернуться на начальную стадию развития, приобрести опыт получения спонтанной радости. Извлекая звуки из различных музыкальных инструментов, занимаясь пением, импровизируя, ребенок приобретает те же ощущения, которые испытывает младенец, пробуя силу собственного голоса. Это спонтанное удовольствие от игры даже на уровне инстинктов, спонтанное исследование.

Музыкальное творчество – это прежде всего эмоциональный опыт, происходящий в пространстве и во времени, имеющий начало и конец и включающий всю полноту ощущений и чувств: зрение, слух, сенсорные качества (определенные звуки могут вызывать даже определенные запахи). Это вид творчества, позволяющий исследовать всю гамму чувств. Слушая музыку, ребенок заряжается эмоциями и чувствами исполнителя, получает возможность общения с другими людьми.

Музыкальный инструмент может быть использован в качестве предмета, который можно передавать как источник тепла и комфорта, как детское одеяльце. По мнению Алвин [1, p. 54], музыкальные инструменты являются как бы продолжением нашего тела (через рот, руки и т. д.). Ребенок может разглядывать музыкальный инструмент, трогать его и даже нюхать. Вместе с педагогом он может фантазировать: наделять музыкальные инструменты чертами и характерами вымышленных персонажей, очеловечивать и превращать конкретный предмет в важный жизненный символ. И, таким образом, через игру, педагог находит способы, как помочь ребенку в его проблемных ситуациях.

**Клиническая импровизация.** Клиническая импровизация – это свободная импровизация, которая создается совместными силами педагога-музыканта и ребенка (или только педагога, или только ребенка) в данном конкретном месте проведения занятий. В процессе импровизации преследуются терапевтические или коррекционные цели. Таким образом, ребенок включается в творческий процесс, в музыкальный диалог, который происходит «здесь и сейчас» и который позволяет прямо и глубоко проникнуть в суть проблемы. Это могут быть:

- вопросы поведения,
- внутренний конфликт,
- понимание учебного процесса,
- поиск решения конкретной проблемы.

Клиническая импровизация не требует предварительных знаний и музыкальной подготовки. Импровизировать можно в любом возрасте. Существует мнение, что способность к импровизации такая же естественная способность для человека, как умение ходить, видеть и т. д. [4, p. 198]. Музыка создается непосредственно в момент исполнения, ее природа – пространство неизвестности. Невозможно предположить или точно спрогнозировать, что произойдет.

Импровизация – это сиюминутное дерзание без знания, куда приведет этот путь, в нем есть элемент мгновенного вдохновения, на которое влияют личность исполнителя и его творческое воображение. Импровизация не может быть правильной или неправильной. Она исполняется музыкальными средствами и предполагает:

- непосредственное участие,
- умение слушать,
- осведомленность в происходящем,
- смелость,
- состояние «здесь и сейчас».

Эти качества не всегда присутствуют у детей-аутистов. В той или иной степени в этом заключается основная проблема таких детей – в отсутствии умения слушать себя и других, у них почти всегда наблюдается своеобразная манера поведения. Опыт клинической импровизации в рамках коррекционного процесса призван усилить и развивать необходимые для полноценной жизни качества, которые невозможно (или труднее) приобрести другими средствами педагогического воздействия.

Импровизация может быть выражена различными звуками, голосом или сочетанием одного и другого. Педагог с учеником могут импровизировать на всех музыкальных инструментах, находящихся в комнате, где проходит занятие. Кроме этого, используются звуки других предметов, из которых возможно извлекать звуки, – столы, стулья, пол, стены и т. д.

Один из способов узнать собственное тело – прислушаться к звукам, которые можно из него извлечь. Использовать руки как пару молоточков и барабанить по всему телу: от ступни, через колени, бедра, живот, спину, грудь, кисти рук, плечи, шею, лицо, голову, как в одном, так и в другом направлении. В соответствии с силой удара и характером «барабанной дроби» можно из разных частей тела извлекать разные звуки. Если добавить к этому ритмическое сопровождение на ударном инструменте, то тело превращается в полноценный импровизированный оркестр. Преимущество такого использования тела как инструмента в том, что ребенок совершенно оригинальным и творческим способом учится вниманию. Разумеется, такую импровизацию можно разнообразить щелканьем пальцев, топаньем, хлопаньем, вокалом и т. д.

**Выводы.**

Уникальность музыки как средства формирования мотивации заключается в механизме восприятия ее человеком на подсознательном уровне. Минутная сознательная, она проникает в глубокие слои психики и оказывает сильное эмоциональное воздействие на ребенка, развивая эмоционально-чувственную сферу, которая лежит в основе формирования мотивов поведения ребенка.

Для ребенка-аутиста, не только «оторванного от жизни», но и находящимся в конфликте с самим собой, средствами касания, извлечения из тела различных звуков мы возвращаем ощущение собственного

тела и, по большому счету, пробуждаем интерес к окружающему миру [1, р. 56].

Положительное коррекционное влияние музыкальных занятий оказывает влияние на развитие таких качеств, как обобщение – применение знаний, полученных на музыкальных занятиях, в различных жизненных ситуациях. Мы всегда ставим перед собой задачу построить занятия таким образом, чтобы через звуки, музыкальные инструменты, через собственный голос способствовать максимальному раскрытию внутреннего потенциала этих детей. Но нужно всегда помнить, что к этим детям неприменимы общепризнанные стандарты и нормы.

Через слуховое, зрительное и тактильное восприятие, через движения и ритмические упражнения, которые способствуют активизации как когнитивных, так и ментальных процессов, дети учатся распознавать и применять различные эмоции, смягчается их поведение. Используя импровизацию, можно найти понятный и удобный ребенку способ общения, возможность выразиться через творчество.

Работа педагога – это всегда в значительной степени импровизация, что не отменяет подготовку и продумывание каждого конкретного урока. Импровизационная форма занятий требует от учителя эмоциональной гибкости, артистичности, интуиции. Ведь каждый ученик уникален, не похож на других. И к каждому необходимо искать особые подходы, приемы и методы обучения.

Литература

1. *Алвин, Д.* Музыкальная терапия для детей с аутизмом. – М., 2004.
2. *Лебединская, К. С.* Дети с нарушениями развития: Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – М., 1989.
3. *Никольская, О. С.* Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М., 1997.
4. *Ansdell, G. R.* Musik for Life / G. R. Ansdell. – London, 1995.
5. *Baron-Cohen, S.* Can Emotion Recognition be Taught to Children with Autism Spectrum Conditions? / S. Baron-Cohen, O. Golan, E. Ashwin // Proceedings of the Royal Society, Series B, Special Issue. – 2009. – №364. – P. 3567–3574.
6. *Chapin, Schuyler* Leonard Bernstein: Notes from a Friend / Schuyler Chapin. – N.Y., 1992.
7. *Heaton, P. B.* Do Social and Cognitive Deficits curtail Musical Understanding? Evidence from Autism and Down Syndrome / P. B. Heaton // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2008. – №26. – P. 171–182.
8. *Kanner, L.* Early Infantile Autism 1943–1955 / L. Kanner, L. Eisenberg // American Journal of Orthopsychiatry. – 1956. – №26. – P. 556–566.
9. *Kanner, L.* Autistic Disturbances of Affective Contact / Leo Kanner // Nervous Child. – 1943. – №2. – P. 217–250.
10. *MacDonald, R. A. R.* Creativity and Music Education: the Impact of Social Variables / R. A. R. MacDonald, D. Miell // Journal of Music Education. – 2000. – №36. – P. 58–68.
11. *Molnar-Szakacs, I.* Music and Mirror Neurons: from Motion to Emotion / I. Molnar-Szakacs, K. Overy // Social Cognitive and Affective Neuroscience. – 2006. – №1. – P. 235–241.

## К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАЯЗЫКОВОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Статья посвящена вопросам формирования метаязыковой осведомленности переводчика и ее значимости для эффективного осуществления переводчиком своих профессиональных функций. На основе анализа трактовки и содержания метаязыковой осведомленности в отечественных и зарубежных исследованиях автор выделяет аспекты, составляющие содержание метаязыковой осведомленности переводчика, и дает их подробное описание. Автор формулирует перечень навыков и умений, обеспечивающих формирование метаязыковых знаний, а также обосновывает значимость метаязыковой осведомленности для переводческого владения языками.

Перевод, метаязыковая осведомленность, лингвистический и экстралингвистический контекст, коммуникативная равноценность.

The article considers different aspects of developing metalinguistic awareness of a translator and its importance for the effective functioning of translation competence. The author analyses different approaches to defining metalinguistic awareness, its components and underlying skills and abilities. On the basis of this information the author concludes that metalinguistic awareness of a professional translator must include knowledge of the parameters of metalinguistic analysis, such as form, meaning and usage of language, and defines the skills and abilities required for analysing language and acquiring metalinguistic knowledge. In conclusion, the author provides arguments which stress the benefits of metalinguistic awareness for a translator.

Translation, metalinguistic awareness, linguistic and extralinguistic context, communicative equivalence.

### Введение.

В процессе коммуникации с переводом переводчик выступает в качестве создателя текста на переводящем языке. Такая роль переводчика предполагает владение иностранным языком на уровне, который обеспечивает создание текста, соответствующего норме переводческой речи, т. е. «требованиям соблюдать правила нормы и узуса переводящего языка с учетом узуальных особенностей переводных текстов на этом языке» [3, с. 231]. При этом создание адекватного текста перевода требует умения находить коммуникативно равноценные языковые средства для передачи содержания и смысла оригинала, а также создания предпосылок для оказания текстом перевода на его получателей коммуникативного эффекта, аналогичного эффекту исходного текста.

Для реализации этих функций переводчику, среди прочих навыков и умений, требуется осознанность языковых знаний, которую принято связывать с понятием метаязыковой осведомленности. Целью данной работы является анализ знаний, навыков и умений, составляющих метаязыковую осведомленность переводчика, и их роли в переводческом владении и использовании языков.

### Основная часть.

Многие переводоведы отмечают необходимость аналитической работы переводчика с языковыми средствами и текстами. В. Н. Крупнов говорит о важности умения «глубокого проникновения в тот «строительный материал», из которого состоит текст» [4, с. 10], «необходимости наблюдения и анализа функционирования языковых средств в достаточно типичных речевых ситуациях, что в определенной степени способствует развитию чувства язы-

ка и стиля, без которого квалифицированный перевод на иностранный язык невозможен» [5, с. 5].

«Способность иметь дело с языковыми формами как таковыми и с целью анализа их самих» получила название «*метаязыковой осведомленности*» [10, с. 603]. Следует отметить, что трактовки метаязыковой осведомленности в определенной степени различаются в психологии, онтолингвистике, лингвистике, а также в отечественных и зарубежных исследованиях. Мы будем опираться на более расширенное понимание метаязыковой осведомленности, в рамках которого она, в частности, определяется как осведомленность относительно языковых форм и структур и их сознательное эксплицирование с целью анализа их роли в создании содержания и смысла высказывания [15]. Такое определение позволяет отразить значимость метаязыковой осведомленности не только для анализа языковых средств как таковых, но и их связь с контекстом функционирования языка и роль в реализации коммуникативного намерения говорящего.

По мнению многих исследователей, проявлением метаязыковой способности является *сознательное отношение к языку и речи*. Мы разделяем мнение о том, что сознательное отношение связано не только с рефлексией над своей речью и речью окружающих, но и со «способностью ясно и внятно выражать результаты своих наблюдений и обнаруженные закономерности» [9, с. 33]. Сознательное отношение предполагает способность:

- а) сознательно эксплицировать языковые средства;
- б) размышлять относительно свойств и использования языка;
- в) рассматривать и анализировать язык как «объект», «процесс» и как «систему» [15];

г) переключать внимание и отдельно анализировать/рассматривать форму, функцию и значение языковых средств [14].

Метаязыковая осведомленность охватывает все уровни и аспекты языка и его использования. Соответственно, она включает метафонологическую, метасинтаксическую и метаморфологическую, метасемантическую, метапрагматическую и метатекстовую виды осведомленности [11, с. 44].

Формирование метаязыковой осведомленности переводчика в процессе обучения иностранному языку предполагает:

а) приобретение знаний о параметрах метаязыкового анализа, т. е. знаний о том, *что* нужно анализировать;

К параметрам метаязыкового анализа мы предлагаем относить: характеристики языковых средств, закрепленные за ними в системе языка; специфика функционирования языковых средств в речи.

б) формирование и развитие навыков и умений, обеспечивающих приобретение и использование *метаязыковых знаний*, т. е. сознательных и эксплицитных знаний о языке, необходимых для сознательного изучения языка, контроля речевой деятельности, а также для компенсации лагун в знании языка [Цит. по: 15].

Мы полагаем, что характеристики, закрепленные за языковыми средствами в системе языка, включают аспекты их *формы и содержания*. К аспектам *формы* можно отнести: грамматические характеристики частей речи, словообразовательные модели, модели образования словосочетаний, синтаксические модели предложений. К аспектам *содержания* мы предлагаем относить: объемы значений слов и словосочетаний, степень идиоматизированности и устойчивости словосочетаний, наличие культурно-маркированных и коннотативных элементов значения слов и словосочетаний, грамматическое значение и степень идиоматизированности синтаксических конструкций. В качестве умений можно выделить комплексные умения идентификации, анализа, выявления специфики аспектов формы и содержания, а также интеграции новых знаний в систему уже имеющихся.

*Функционирование языковых средств* следует рассматривать с учетом:

- а) контекста (лингвистического и экстралингвистического);
- б) способа описания предметной ситуации;
- в) жанрово-стилистической принадлежности;
- г) функции;
- д) роли в создании коммуникативного эффекта.

Под *лингвистическим контекстом* понимается языковое окружение, в котором употребляется та или иная единица языка в тексте. Лингвистический контекст может быть *узким* (контекст словосочетания или предложения) и *широким* (языковое окружение данной единицы, выходящее за рамки предложения). При этом узкий контекст включает в себя *синтаксический* и *лексический* контексты [3, с. 142].

*Ситуативный (экстралингвистический) контекст* включает «обстановку, время и место, к которому относится высказывание, а также любые факты

реальной действительности, знание которых помогает Рецептору (и переводчику) правильно интерпретировать значения языковых единиц в высказывании» [3, с. 143].

Существенное значение для переводческого владения языком имеет тот факт, что языковые средства необходимо рассматривать как элемент *способа описания определенной предметной ситуации*. Предметной ситуацией называется «ситуация, получающая отражение в тексте» [8, с. 152]; «совокупность объектов и связей между объектами, описываемая в высказывании» [3, с. 54]. Способ описания ситуации – это «часть содержания высказывания, указывающая на признаки ситуации, через которые она отражается в высказывании» [3, с. 55].

Способ описания ситуации, принятый в определенной культуре и зафиксированный в языке, является отражением того, как эта ситуация видится представителями этой культуры, какие признаки этой ситуации являются наиболее важными. В разных культурах «видение» одного и того же фрагмента действительности может отличаться за счет:

- а) выделения его различных признаков;
- б) степени их значимости в данной культуре;
- в) степени детализации описания ситуации;
- г) наличия культурно обусловленных ассоциаций, связанных с данным фрагментом действительности;
- д) степени значимости данной предметной ситуации для представителей культуры.

Все эти особенности восприятия действительности находят отражение в ее языковом описании. Переводческое владение языком должно обеспечивать оперативный «выход» на существующий в языке способ описания конкретного фрагмента действительности.

Под *функцией* мы будем понимать широко используемое в зарубежной методике преподавания английского языка как иностранного понятие "language function", которое следует разграничивать с понятием «функции языка». К последним относят коммуникативную, мыслеформирующую, констатирующую, вопросительную, апеллятивную, экспрессивную, контактоустанавливающую, метаязыковую, эстетическую [6, с. 9–10]. Выделяют также когнитивную, номинативную, аккумулятивную функции.

Дж. Хармер (J. Harmer) определяет языковую функцию как «цель, которую мы хотим достичь в процессе нашей речевой деятельности» [12, с. 48]. Дж. Сквивенер (J. Scrivener) называет эту функцию коммуникативной и так же, как Дж. Хармер, полагает, что она связана с «целью, которую мы стремимся достичь в процессе коммуникации» [16, с. 221]. Каждая функция имеет соответствующие языковые средства (грамматические структуры и лексические средства), которые традиционно используются для ее реализации и ассоциируются с ней.

Анализ использования языковых средств также должен, на наш взгляд, включать оценку той роли, которую данные языковые средства играют в создании общего коммуникативного эффекта текста, т. е. «оказании определенного прагматического воздействия на получателя текста» [8, с. 145].

Анализ специфики функционирования языковых средств опирается на следующие умения:

- соотносить и ассоциировать языковые средства с ситуативным контекстом их употребления;
- выявлять/собирать информацию о лингвистическом контексте функционирования языковых средств;
- сопоставлять словарные и контекстуальные значения языковых средств;
- интегрировать и упорядочивать информацию о различных контекстах функционирования языковых средств;
- идентифицировать языковые средства, используемые для описания определенной предметной ситуации;
- ассоциировать языковые средства с фрагментом действительности, для описания которого они используются;
- рассматривать языковые средства как часть способа описания определенной ситуации;
- идентифицировать и анализировать функцию языковых средств в определенных контекстах;
- ассоциировать языковые средства с функцией, реализации которых они способствуют;
- выявлять жанрово-стилистическую принадлежность языковых средств;
- соотносить и ассоциировать языковые средства с определенным стилем и жанром;
- соотносить языковые средства с общей целью коммуникации и ожидаемым коммуникативным эффектом текста;
- интеграции новой информации в систему уже имеющихся знаний;
- закрепления в памяти полученной информации.

Развитие и использование вышеперечисленных умений требует профессионального подхода к работе с различной справочной литературой, наличие «эпистемических знаний» (В. Н. Комиссаров), т. е. знаний, что и где можно найти, и умений это делать. К ним мы предлагаем относить следующие:

- а) знание специфики разных типов словарей/справочников и характера отражаемой в них информации;
- б) умение уяснять характер искомой информации;
- в) умение подбирать необходимую справочную литературу в соответствии с искомой информацией;
- г) умение пользоваться различными видами справочной литературы с учетом их специфики;
- д) умение оценивать найденную в словаре информацию на предмет актуальности для конкретного контекста;
- е) умение (при необходимости) перепроверять/уточнять найденную информацию в других справочниках;
- ж) умение обобщать информацию, полученную из разных источников.

На наш взгляд, необходимость формирования метаязыковой осведомленности в процессе иноязычной подготовки переводчика обусловлена следующими

асpekтами. Во-первых, она обеспечивает формирование более осмысленных и упорядоченных знаний о системных характеристиках языковых средств и контекстах их функционирования. Во-вторых, метаязыковая осведомленность способствует созданию предпосылок для более эффективного *контроля* в процессе речевой деятельности. Многие исследователи отмечают повышение контроля обработки языковой информации, способности контролировать выбор языковых средств, исправлять ошибки (S. Ben-Zeev, H. Bialystok, J. Cummins, L. A. Ricciardelli) [13]. На наш взгляд, повышение эффективности контроля обеспечивается такими умениями, связанными с метаязыковой осведомленностью, как:

- более сознательно подходить к выбору языковых средств в процессе формулировки высказывания;
- оценивать качество высказывания и выявлять возможные ошибки;
- объяснять найденные ошибки;
- исправлять ошибки разного характера в своей и чужой речи.

В-третьих, развитие метаязыковой осведомленности позволяет заложить основы для профессионального подхода к *подбору переводческих соответствий* в конкретном контексте. Поскольку способность языковых единиц исходного и переводящего языков быть коммуникативно равноценными определяется: а) их значением в системе языка и б) особенностями их употребления и функционирования в речи [3, с. 136], опора на метаязыковые знания может в значительной мере обеспечить подбор адекватных соответствий.

В-четвертых, метаязыковая осведомленность способствует формированию предпосылок для *творческого использования языковых средств*. Оно является неотъемлемым элементом перевода, который рассматривается как «интеллектуальная деятельность, требующая творческого решения проблем в постоянно меняющихся текстовых, социальных и культурных условиях» [1, с. 98]. Было установлено, что более высокая метаязыковая осведомленность:

- а) может эффективно компенсировать недостаточное владение иностранным языком и негативное влияние межъязыкового взаимодействия;
- б) обеспечивает развитие более творческого и нестандартного мышления, в том числе и более творческого использования языковых средств [14].

Анализ теоретических работ позволяет предположить, что положительное влияние метаязыковой осведомленности на творческое использование языка связано со способностью нашего мозга перерабатывать и творчески использовать, порой на подсознательном уровне, заложенные в него системные знания. Так, А. Пуанкаре высказывал предположение, что вероятность успеха эвристического поиска зависит от качества ингредиентов, введенных во время активной умственной работы: эти элементы объединяются самыми разными способами до тех пор, пока не будет получена такая конфигурация, которая выдержит определенный вид проверки [Цит. по: 7].

Аналогичным образом Б. М. Гаспаров полагает, что говорящему полезно иметь в сознании хотя бы приблизительные системные обобщения языкового материала, на основании которых он может построить требуемый материал, исходя из аналогий с другим, хорошо ему известным материалом, в ситуациях столкновения с чем-то новым, в прежней практике вообще не фигурировавшим [2, с. 35].

В-пятых, результатом целенаправленной работы по развитию метаязыковой осведомленности может стать формирование некоторых *дополнительных навыков и умений*, связанных с управлением языковыми знаниями (language management) и поддержанием языковых знаний (language maintenance) (термины Р. Herdina и U. Jesner) [14].

1. Умения управления языками включают:

а) навык систематизации и организации языковых знаний;

б) навык группировки языковых знаний;

в) умение выявлять области знаний, навыков и умений, требующие целенаправленного расширения/развития;

г) умение выбирать способы расширения знаний;

д) умение использовать эти способы для целенаправленного расширения языковых знаний;

е) умение отбора языковых средств в соответствии с потребностями;

ж) умение проявлять внимание к случайной информации.

2. Умения поддержания языка предполагают:

а) умение выявлять области знаний, требующие дополнительного внимания;

б) умение выявлять языковые и речевые навыки и умения, требующие дополнительной тренировки;

в) целенаправленное повторение определенных групп языковых средств.

Признавая роль метаязыковой осведомленности для переводческого владения языком, нужно, тем не менее, отметить, что она не является главенствующей в процессе создания и восприятия речевых высказываний. Скорее ее роль заключается в том, чтобы присутствовать «на заднем плане нашей языковой деятельности в качестве некоего фона, всегда готового выступить на передний план, актуализироваться и вступить в действие, как только в нем возникает нужда» [2, с. 35].

#### Выводы.

Таким образом, роль метаязыковой осведомленности в переводческом владении языками обусловлена ее способностью создания предпосылок для более эффективного использования языковых

средств в процессе перевода и осуществления переводческой деятельности в целом, а также формирования ряда дополнительных навыков и умений, необходимых переводчику. В связи с этим ее формирование должно быть одной из целей, реализуемых в процессе обучения переводчиков иностранным языкам.

#### Литература

1. Вишняускаене, Д. Концепция формирования переводческой компетенции при обучении переводу технической литературы / Д. Вишняускаене, Ж. Лечицкая // *Studies about language*. – 2009. – № 15. – С. 94–103.

2. Гаспаров, Б. М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М., 1996.

3. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М., 1990.

4. Крупнов, В. Н. В творческой лаборатории переводчика / В. Н. Крупнов. – М., 1976.

5. Крупнов, В. Н. Курс перевода. Английский язык: общественно-политическая лексика / В. Н. Крупнов. – М., 1979.

6. Маслов, Ю. С. Введение в языкознание / Ю. С. Маслов. – М., 1987.

7. Минский, М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М., 1979.

8. Сдобников, В. В. Теория перевода: Учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М., 2006.

9. Шахнарович, А. М. К проблеме онтогенеза грамматики / А. М. Шахнарович // *Речевое и психологическое развитие дошкольников*. – М., 1998.

10. Cazden, C. Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience / C. Cazden // Bruner J. S., Jolly A., Sylva K. (Eds.) *Plays: its role and development of evolution*. – New York: Basic Books, 1976. – P. 603–618.

11. Gombert, J. E. Metalinguistic development in first language acquisition / J. E. Gombert // Van Lier L., Corson D. *Knowledge about language*. – Kluwer Academic Publishers, 1997. – P. 43–50.

12. Harmer, J. *How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching* / J. Harmer. – Pearson Education Limited, 2001.

13. James, C. A cross-linguistic approach to language awareness / C. James // *Language awareness*. – 1996. – Vol. 5. – № 3–4. – P. 138–148.

14. Jessner, U. A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness / U. Jessner // *The Modern Language Journal*. – 2008. – Vol. 92. – Issue 2. – P. 270–283.

15. Mora, J. K. Metalinguistic awareness as defined through research / J. K. Mora. – 2009. – URL: <http://www.moramodules.com/Pages/MetalingHandout>.

16. Scrivener, J. *Learning teaching: A guidebook for English language teachers* / J. Scrivener. – Macmillan, 2005.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИЙ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье раскрывается возможность использования ситуаций морального выбора, взятых из произведений художественной литературы, в работе с осужденными в условиях исправительного учреждения. Обсуждение данных ситуаций является важным условием жизненной активности человека, помогает задействовать потенциал внутренней активности и самоопределения каждого участника воспитательного процесса. Моделирование и применение ситуаций морального выбора в воспитательной работе с осужденными поможет проверить их нравственную зрелость, сделать сознательный отбор тех или иных ценностей, а также способствовать более успешной реализации человека в жизненном пространстве и адаптации в обществе после освобождения.

Ситуации морального выбора из произведений художественной литературы, ценностные ориентации осужденных, воспитательный процесс в исправительных учреждениях.

The article reveals the possibility of using situations of moral choice, taken from works of literature, in the work with offenders in correctional institutions. Discussion of these situations is an important condition of vital activity of a person, helps to set in motion the potential of internal activity and determination of each participant of an educational process. Modeling and use of situations of moral choice in an educational work with convicted persons helps to check their moral maturity and to make a conscious selection of certain values, as well as to contribute to a more successful realization of a person in the living space and his adaptation to the society after release.

Situation of moral choice from the works of fiction, value orientation of the convicts, educational process in correctional institutions.

### Введение.

Очень часто асоциальное и противоправное поведение человека проистекает из морального, правового и социального невежества. При этом у многих не сформировано умение прогнозировать свою жизнь и реализовывать поставленные цели, нести ответственность перед самим собой, своей семьей, что тесно связано с проблемами развития и содержания их экзистенциальной сферы и в значительной мере осложняет процесс исправления. В связи с этим необходима специальная работа по повышению уровня сформированности нравственных ценностных ориентаций осужденных, находящихся в местах лишения свободы.

Любой педагог, воспитатель, учитель сталкивается с главной проблемой воспитания – проблемой нравственного выбора, при этом «суперзадачей» педагогической деятельности является: научить своих подопечных правильно осуществлять нравственно-моральный выбор и жить в постоянной готовности к его совершению. Нравственный выбор определяется координатами «хорошо» и «плохо» – добро и зло, которые человек (не столько рационально, а больше интуитивно) воспринимает не как субъективные, а скорее объективные категории, почти не зависящие от собственных пристрастий и предубеждений и которые находятся неизмеримо глубже, чем уровень «нравится» – «не нравится» [3, с. 3–4].

Учитывая, что у большинства лиц, лишенных свободы, не устоялись внутренние критерии добра и зла, понятие о данных категориях текучи, конвенциональны и подвержены мимолетным влияниям, то им необходима помощь. Поэтому в воспитательной работе важно предоставить человеку свободу выбора

и самостоятельность, стимулируя внутреннее побуждение к позитивным изменениям, личностному росту.

Произведения художественной литературы содержат множество примеров, содержащих противоречия, сложные морально-психологические проблемы, разрешение которых направляет в положительное русло нравственное развитие личности, значительно может повысить уровень сформированности нравственных ценностных ориентаций личности и научить ее осуществлять обоснованный и сознательный выбор в тех ситуациях, с которыми она встретится в жизни. Являясь теоретическими, эти ситуации в мыслях и чувствах человека моделирует возможное поведение, тем самым способствуют накоплению нравственных знаний участников процесса, опыт по ситуациям реальной ответственности, выбора, принятия решений, проектированию своего поведения, переживанию и проживанию ситуаций нравственного поведения.

Литературное произведение позволяет задействовать потенциал внутренней активности и самоопределения, без которых результаты воспитания не могут быть признаны сколько-нибудь эффективными. Избегая прямого воздействия, обсуждение, казалось бы, далеких от своей жизни ситуаций, ситуации морального выбора позволяют задействовать косвенные способы нравственного воспитания. Произведение искусства достигает своей коррекционно-воспитательной цели, когда оно непосредственно воспринято человеком, когда освоено его художественное содержание. Общине с искусством несет огромный положительный эмоциональный заряд, в связи с чем художественный материал может быть

представлен широким перечнем произведений искусства разных времен и жанров, позволяет «прожить» собственные эмоциональные переживания, способствует развитию интереса к жизни, творческому подходу к деятельности.

### Основная часть.

Задача руководства и сотрудников исправительного учреждения – создать такие условия и образ жизни воспитуемых, которые сформировали бы у них социально приемлемые потребности и качества личности, сохранив при этом их индивидуальную неповторимость [4, с. 19]. Мы разделяем данную позицию, и полагаем, что именно жизненные ценности, нравственные качества, отношение к правовым нормам и совесть осужденных должны, в первую очередь, быть объектом изучения специалистов пенитенциарной системы. На основе изучения изменений, которые происходят в ценностно-нормативной сфере осужденных, можно прогнозировать и поведение осужденных после освобождения.

Изучая ценностный мир осужденных, важно отметить, что среди их базовых ценностей лидируют семья, верные друзья, богатство, комфорт в жизни. Собственно это и есть ценности «для всех», при этом главное отличие ценностных ориентаций правонарушителей состоит в средствах достижения своего желания чувствовать себя счастливыми. Мотивационная сфера их личности характеризуется неадекватным соотношением потребностей и способов их удовлетворения. Многие из них хотят богатства даже ценой дружбы, благополучия в семье, интеллектуальных и нравственных качеств. Для достижения материальной обеспеченности – ориентация на высокий заработок любой ценой – смещает все человеческие ценности, дефекты нравственного сознания очевидны.

Поэтому важно развивать умения принимать решения и нести ответственность за свои поступки и осуществлять выбор содержания своей жизнедеятельности, линии поведения, способов своего изменения. Развитию данных способностей могут значительно помочь обсуждение ситуаций морального выбора.

Категория «ситуация» широко используется в психологии и педагогике. Ученые-исследователи определяют моральный выбор как «акт целеустремленной и целесообразной деятельности [1, с. 112], как целостное качество личности, оказывающее значительное влияние на развитие личности в целом и как «важнейший показатель нравственной воспитанности личности. В жизни человека оценивают по тому, какой моральный выбор и как они делают» [2, с. 160–165]. И. С. Кон определяет нравственный выбор как «акт моральной деятельности, выражающийся в сознательном предпочтении определенной линии поведения или конкретного варианта поступка, когда человек самостоятельно должен принять моральное решение в пользу одного из них и нередко вопреки» [7, с. 430]. Ситуация рассматривается как совокупность элементов среды либо как фрагмент среды на определенном этапе жизнедеятельности, и

только тогда становится для человека ситуацией выбора, когда она становится лично и жизненно значимой.

Искусственно создаваемые условия способствуют становлению рефлексивного самоопределения личности, включающие в себя проблематизацию, рефлексию собственных ценностей и формируют личностное отношение к проблеме. Умение видеть, осознавать и анализировать ситуации морального выбора вокруг себя и в самих себе является важнейшим компонентом сформированности ценностных ориентаций и нравственного самосознания личности. Преднамеренное моделирование и создание проблемных ситуаций, так называемого метода дилемм [5], заострение характерных для них противоречий, решение сложных моральных проблем значительно способствуют выбору молодыми людьми правильного решения в тех ситуациях, с которыми они встретятся в жизни.

По мнению Л. Кольберга, нравственное развитие имеет три последовательных уровня, каждый включает две четко выраженные стадии. На протяжении этих шести стадий происходит прогрессивное изменение оснований морального рассуждения. На ранних стадиях суждение выносится с опорой на некие внешние силы – ожидаемое вознаграждение или наказание [5]. На самых последних, высших, стадиях суждение уже основывается на личном, внутреннем моральном кодексе и практически не поддается влиянию других людей или общественным ожиданиям.

Итак, участникам процесса зачитывается рассказ, содержащий возможности морального выбора; после этого им задают вопросы, которые позволяют определить их морально-нравственные предпочтения; каждый из опрашиваемых должен объяснить, почему поступок человека он считает правильным или неправильным. Вместе с тем специфика представленной ситуации состоит в том, что ни одна дилемма не содержит абсолютно правильного, безупречного решения – любой вариант имеет свои минусы. Данный метод заключается в совместном обсуждении участниками моральных дилемм. К каждой дилемме разрабатываются вопросы, в соответствии с которыми строится обсуждение [6, с. 138–145]. По каждому вопросу участники приводят убедительные доводы «за» и «против». Такие дилеммы всегда порождают спор, где каждый приводит свои доказательства, а это дает возможность в будущем сделать правильный выбор в жизненных ситуациях.

Уровень сформированности ценностных ориентаций, нравственного развития личности определяется пониманием того, почему был дан именно такой ответ, умением объяснить причину своих предпочтений. По каждой дилемме можно определить ценностные ориентации человека. Показателем низкого уровня сформированности является конформизм воспитуемого, ссылаясь на других: «Все так поступают. Каждый бы так поступил» и др.

Решение проблемы – это выход из негативной ситуации, поиск путей перевода ее в позитивную ситуацию. Для решения проблемы требуется произве-

сти ряд осмысленных действий, затратить время и ресурсы, может быть, и привлечь других людей. Но прежде всего надо понять, что конкретно представляет из себя негативная ситуация, определить, какие есть варианты решения проблемы и выбрать наиболее оптимальный из них выход. Экзистенциальный взгляд на природу человека предполагает уважение к личности и ее субъективным переживаниям; разделяется вера в способность сделать позитивный, конструктивный, осознанный выбор; акцентируются свобода выбора, ценность личностной ответственности, независимости, цель и смысл жизни.

При решении дилемм предлагается следующий алгоритм принятия решения:

- 1) распознать и прояснить дилемму;
- 2) получить все возможные факты;
- 3) перечислить все варианты выбора;
- 4) проверить каждый вариант, задавая себе вопросы: «это законно?», «это правильно (нравственно, по-человечески)?»;
- 5) принятие решения;
- 6) проверить решение, задавая вопросы: «Как я себя буду чувствовать, если мои близкие узнают о моем решении?»; «Как воспримут окружающие мое решение?»

Использование в воспитательной работе с осужденными ситуаций морального выбора способствует формированию интеллектуально развитой, нравственной личности, социально адаптивной, способной к самореализации, к развитию своих духовных и природных творческих возможностей, готовой к принятию правильного морального поведения.

Условиями успешности использования в педагогическом процессе ситуаций морального выбора являются: обеспечение субъектной позиции и креативности участников; учет возрастных особенностей; готовность человека осуществлять обоснованный и сознательный выбор форм деятельности; осознание им важности и значимости социально полезной деятельности для удовлетворения своих интересов и потребностей; содержание деятельности строится на посылке сложных ситуациях, разрешение которых направляет в положительное русло нравственное развитие; моделируются те отношения, которые являются наиболее важными для воспитуемого, где действительно возможны личностные достижения, где присутствует желание добиться успеха, проявить себя; систематическое подкрепление процесса позитивного приобщения воспитуемых к деятельности.

В практической работе данный процесс реализуется в следующих правилах: максимально опираться на активность личности; приобщать участников с помощью педагогического стимулирования к позитивной деятельности, которая должна быть напряженной, интенсивной и творческой; считаться не только с объективными индивидуальными различиями, но и с субъективным миром формирующейся индивидуальности молодого человека; заботиться о повышении самоуважения и чувства собственного достоинства осужденных; видеть психологические трудности и противоречия данного возраста и осуществлять помощь в их разрешении; обеспечивать

широкий диапазон ролевого участия осужденных в воспитательных мероприятиях; создавать ситуации выбора формы, способа, роли, позиции своего участия в деятельности; сочетать воспитание с самовоспитанием личности; развивать самостоятельность, инициативу, самодеятельность участников процесса, направлять ведущую к успеху деятельность.

Круг этих задач, как правило, решается на индивидуальных и групповых занятиях и предполагает включение художественного материала, который удовлетворяет педагогическим требованиям и может заинтересовать участников процесса. Создание условий, обеспечивающих личности участие в том или ином виде деятельности, вне зависимости от успешности ее результатов предполагает подбор специального художественного материала; яркие художественные образы стимулируют фантазию, рождают необычные интерпретации, ассоциации. Эмоционально насыщенные ситуации на основе художественного материала стимулируют у человека определенное поведение, вызывают у него ответное чувство. Целесообразно как можно чаще предлагать осужденным пробовать понять переживания другого человека, ставить себя на его место, находить в защиту того, кто допустил этическую ошибку. Восприятие материала организуется так, чтобы воспитуемый увидел себя как в зеркале. Это поможет лучше осознать и перестроить собственное восприятие мира, черты характера и поведение. Эмоциональность художественного материала с огромной силой воздействует на человека, его отношение к своим поступкам в жизни.

Осмысливать нравственные проблемы, активно применять свои знания, свой жизненный опыт, используя свои убеждения, ставить вопросы, анализировать различные морально-этические коллизии, сложные проблемы человеческих отношений, принимать самостоятельные решения, развивать познавательную самостоятельность и творческие способности воспитуемые учатся на таких активных формах, как диспут, беседа с элементами дискуссии, ролевая игра, тренинги, тематические вечера, а также в работе художественных кружков, факультативов, объединений и др. Специально созданные ситуации морального выбора в процессе формирования ценностных ориентаций лиц молодежного возраста повышают уровень развития экзистенциальной сферы человека, способствуют более продуктивному усвоению общечеловеческих норм и идеалов.

Чтобы совершался нравственный и духовный рост воспитуемых, чтобы они ставили себя на место литературных героев, размышляли, рассуждали, принимали решения, формировали внутренние нравственные потребности, индивидуальное и групповое обсуждение моральных ситуаций и нравственных проблем нужно включать в каждое занятие. Обсуждаемые ситуации, построенные на основе художественного материала и близкие для понимания, описывают обстоятельства жизни, проблемы, сходные с обстоятельствами жизни и выбора каждого человека. При этом важно, чтобы участники определили свое отношение к самому действию, поступку, а не к то-

му, кто его совершил, решили для себя некоторую нравственную проблему. При невозможном однозначном решении подобранных ситуаций участник вынужден сделать выбор, сообразуясь со своей совестью, нравственными принципами, взять ответственность за свой выбор, не обвиняя других людей и внешние обстоятельства (примеры литературных произведений: Г. Бочаров «Рассказ», М. Булгаков «Белая гвардия», В. Быков «Сотников», В. Вересаев «Состязание», Е. Гинзбург «Крутой маршрут», В. Иванов «Быль о сержанте», А. Лиханов «Мой генерал», П. Козьмо «Алхимик», бр. Стругацкие «Пикник на обочине», А. Солженицын «Матренин двор» и мн. др.).

#### Выводы.

Вопрос о развитии и воспитании умения решать морально-этические проблемы пока мало освещен в психолого-педагогической литературе, хотя в работах по возрастной психологии и психологии воспитания указывается на важность формирования данного умения. Человеку, находящемуся в местах лишения свободы, особенно трудно определить свою личностную позицию, сделать правильный выбор, уметь сознательно выбирать линию своего поведения. Значительную помощь в развитии данных качеств, чувств и умений может оказать обсуждение ситуаций морального выбора на материале ситуаций из художественных произведений. Ситуация морального выбора – это такая ситуация, которая включает в себе противоречия между двумя взаимоисключающими решениями или действиями. Человек в подобных ситуациях должен принять альтернативное решение о своем отношении к моральным или аморальным фактам; выбрать правильное мо-

ральное решение – это значит совершить поступок. Преднамеренное моделирование и создание проблемных ситуаций на материале ситуаций из художественных произведений, заострение характерных для них противоречий, решение сложных моральных проблем, осуществление выбора значительно способствуют выбору осужденными правильного решения в тех ситуациях, с которыми они встретятся в жизни после освобождения. Таким образом, данные морально-этические проблемные ситуации выступают как важный эффективный метод регуляции и саморегуляции нравственного развития лиц молодежного возраста, отбывающих наказание в виде лишения свободы.

#### Литература

1. *Бакштановский, В. И.* Этика / В. И. Бакштановский, А. А. Гусейнов, А. Г. Харчев; под общ. ред. А.И. Титаренко. – М., 1989.
2. *Гришин, Д. М.* Движущие силы нравственного самовоспитания личности / Д. М. Гришин // *Нравственный прогресс и личность.* – Вильнюс, 1976. – С. 160–165.
3. *Дедушка А.* Психологический выбор: нравственные аспекты / А. Дедушка. – Волгоград, 2011.
4. *Мокрецов А. И.* Личность осужденного: социальная и психологическая работа с различными категориями лиц, отбывающих наказание / А. И. Мокрецов. – М., 2006.
5. *Нравственное сознание // Развитие по Л. Кольбергу.* – URL: [http://www.treko.ru/show\\_dict\\_1108](http://www.treko.ru/show_dict_1108) (Обращение 19.05. 2014);
6. *Рожков, М. И.* Воспитание учащихся: теория и методика / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Ярославль, 2002. – С. 138–145.
7. *Словарь по этике / под ред. И. С. Кона.* – М., 1971. – С. 430.

УДК 376.3

*О. А. Красильникова*

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

### ИНТЕГРАЦИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ПОЗДНООГЛОХШИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС НОО

В статье раскрываются возможности использования элементов интегрированного взаимодействия учебных предметов на ступени начального обучения в условиях внедрения ФГОС НОО для детей с ограниченными возможностями здоровья. Описаны разнообразные задания, способствующие целостности, полноте и обобщенности усвоения знаний о тексте и его характеристик; пониманию значения эмоциональной окрашенности сюжетных линий произведения; установлению взаимосвязи природы, человека и общества; формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи. Задания направлены на формирование метапредметных компетенций слабослышащих и позднооглохших обучающихся на межпредметном взаимодействии уроков литературного чтения с уроками развития речи, изобразительной деятельности, ознакомления с окружающим миром, занятиями коррекционно-развивающей области.

Слабослышащие и позднооглохшие обучающиеся, интеграция, литературное чтение, развитие речи, изобразительное искусство, ознакомление с окружающим миром, коррекционно-развивающие занятия, метапредметные компетенции, межпредметные связи, целостность, полнота и обобщенность усвоения знаний.

The article considers the possibility of using the elements of integrated interaction of subjects at the stage of primary education in terms of FSES introduction for children with disabilities. The paper describes the various tasks for better knowledge acquisition about the text and its characteristics, for understanding the emotional text lines, forming the nature, human and society relations, formation of the speech hearing and the articulatory aspect of speech. These tasks aim at developing the meta-subject competences of

the hard-of-hearing and late deaf junior schoolchildren during the interaction of the literature classes with the classes of speech development, fine art, acquaintance with the environment and correction-development lessons.

Hard-of-hearing and late deaf junior schoolchildren, integration, literature reading, speech development, artwork, outworld awareness, special education field tasks, universal references, universal connections, knowledge completeness and generality.

### Введение.

ФГОС НОО для детей с ограниченными возможностями здоровья одной из задач объяснения нового материала определяет задачу интеграции учебных предметов. Этот факт позволяет педагогам составлять рабочие предметные и надпредметные программы с учетом интегрированных уроков. Анализ педагогической практики и собственные исследования показывают, что широкая интеграционная модель обучения в начальных классах непродуктивна, так как не может дать обучающимся элементарных, но прочных системных умений и навыков. Интеграция, по существу, уже полагает наличие у школьников такой базы и, кроме того, строится в рамках какого-то одного ведущего специального предмета. Мы убеждены, что использование внутри- и межпредметных связей и есть проявление тенденций к интеграции.

Цель работы – показать использование элементов интегрированного взаимодействия уроков литературного чтения с уроками развития речи, изобразительной деятельности, ознакомления с окружающим миром, индивидуальными занятиями коррекционно-развивающей области по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи и фронтальными уроками по развитию слухового восприятия и технике речи.

### Основная часть.

Овладение учащимися метапредметными компетенциями происходит в контексте разных учебных предметов [4]. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования метапредметных компетенций. Обучение с учетом межпредметных связей обеспечивает целостность усвоения знаний, их полноту, обобщенность и действенность, что способствует формированию метапредметных компетенций слабослышащих и позднооглохших младших школьников обучающихся.

Взаимодействие уроков *литературного чтения* с *уроками развития речи* позволяет существенно углубить уровень освоения слабослышащими и позднооглохшими обучающимися процесса построения связного высказывания. Работа с текстом открывает возможности для формирования логических действий анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей. Содержание программы уроков литературного чтения предусматривает не только овладение младшими школьниками приемами и способами изучения художественного текста, но приобретение ими элементарных теоретических знаний лингвистического характера о функциональном назначении, структуре и языковых особенностях текста, что позволяет учащимся строить пересказ

текста и самостоятельное высказывание не интуитивно, а осознанно [1], [3]. Программа предполагает знакомство школьников практическим путем с целого ряда понятиями, связанными с понятием «текст» и его характеристиками [5]. Для формирования умения различать текст и отдельные предложения мы рекомендуем следующие упражнения:

- назвать картинку, определить, что написано под ней – слова или предложение;
- сказать, что изображено на сюжетной картинке, и сделать запись к ней – это предложение, все слова в нем связаны по смыслу – этот вывод формулируется с помощью учителя;
- рассказать, что изображено на следующих трех картинках, прочитать подписи к ним и определить, что написано под всеми – это рассказ (текст). В нем все предложения связаны по смыслу;
- определить, что подписи к трем другим картинкам – это предложения: в каждом из них говорится о разном;
- различать на слух слова и отдельные предложения.

В процессе анализа текста обучающиеся знакомятся с тематико-смысловым единством текста, его замкнутостью, композиционной структурой.

Тематико-смысловое единство высказывания определяется знанием фактического материала, необходимого для раскрытия данной темы, умением объединять вокруг нее другие предложения для выявления смысловой целостности высказывания. С целью обучения учащихся объединению предложений текста вокруг смыслового ядра мы рекомендуем следующие задания:

- выявление «опорных» эпизодов, раскрывающих основную идею произведения;
- выделение из текста эпизодов, предложений, несущих второстепенную степенную информацию;
- сопоставление эпизодов, несущих основную и второстепенную информацию;
- нахождение предложений, в которых раскрыта основная мысль текста;
- нахождение предложений, в которых основная мысль раскрыта косвенно;
- поиск слов и предложений, передающих отношение автора к событиям и героям;
- подбор цитат из текста к плану рассказа;
- группировка материала вокруг выбранного персонажа.

Показателем замкнутости текста являются формальные границы его начала и конца. Их определение необходимо для осознания учащимися композиционной целостности текста. Формированию умения определять эти границы служат следующие упражнения:

- выделение первого предложения, определение

его значения для всех последующих предложений рассказа;

- подбор текстуальных синонимов первого предложения;
- определение характера последнего предложения – предложение-обобщение, финал, оценка;
- подбор текстуальных синонимов последнего предложения.

На этапе анализа текста необходимо знакомить учащихся с его композиционным строением. Решению этой задачи содействует выполнение следующих предложенных упражнений:

- деление текста на смысловые части в соответствии с данным планом;
- выяснение темы каждой части и ее соотношения с темой всего текста;
- определение композиционного построения читаемого произведения (вводная, основная, заключительная части);
- выделение частей, соответствующих композиционному делению текста;
- постановка вопросов к каждой выделенной части;
- составление плана (картинного, словесного, простого, сложного);
- редактирование готового плана;
- сравнение готового и самостоятельно составленного планов;
- знакомство с планом-оглавлением большой книги.

На этапе обобщения достигается целостное глубокое восприятие текста. На этом этапе мы предлагаем включать в содержание обучения знакомство с еще одной характеристикой текста – завершенностью, которая проявляется в соответствии содержания заголовку. С целью формирования умения озаглавливать текст обучающиеся выбирают варианты из заголовков, часть которых может не соответствовать данному содержанию или отражать его неточно, а также выполняют задания:

- проанализировать заголовки с учетом следующих вопросов:

О чем главном в рассказе хотел сказать автор?

Какой заголовок вы считаете наиболее удачным?

Какой из заголовков отражает главную мысль рассказа?

О чем говорится в тексте? Скажите кратко;

- найти в заголовках ключевые слова;
- сопоставить предложенные заголовки и выбрать из них тот, который не только указывает тему, но и выражает основную мысль рассказа.

В процессе анализа произведения учащиеся вместе наблюдают, как произведение «сделано», знакомятся с назначением его отдельных элементов. При этом изучению подвергаются все стороны текста – содержательная, структурная, языковая – в их взаимосвязанном единстве. Такая работа требует опоры на приобретаемые в процессе анализа художественного произведения элементарные литературоведческие знания.

В содержание обучения нами введены понятия «автор произведения», «писатель» и др., без которых невозможно знакомство с произведением. Понятия «образ», «идея», «язык», «композиция», «кульминация», «жанр» детьми не изучаются. Вместо них мы предлагаем использовать термины «действующее лицо», «герой», «главная мысль» и др. Смысл каждого понятия поясняется из контекста, объясняется посредством синонимов или толкуется образно («кульминация» – самый интересный отрывок в тексте и т. п.). Не забыть, что означает каждый термин, но уметь им пользоваться – таков смысл работы с терминологией на уроках литературного чтения.

Сюжет, язык и композиция позволяют глубже представить каждому обучающемуся тему и осознать художественный смысл произведения. В процессе обучения проводится изучение литературной формы, так как она помогает осмыслить художественное произведение, в котором все компоненты содержания и формы органически связаны. Детей мы обучаем наблюдать, как они функционируют в произведении, не разделяя их на составляющие элементы, учим различать литературные жанры и определять построение стихов, сказок, рассказов. В ходе такой работы у учащихся формируется умение сознательно пользоваться литературоведческими терминами и делать первые литературоведческие обобщения.

Таким образом, на уроках литературного чтения слабослышащие и позднооглохшие обучающиеся овладевают определенными знаниями лингвистического и литературоведческого характера. Эффективность обучения повышается, если знания и умения, приобретенные учениками на этих уроках, закрепляются на уроках по развитию речи при составлении рассказов и написании изложений.

Взаимосвязь роков литературного чтения и с уроками развития речи обеспечивает формирование метапредметных компетенций обучающихся:

- умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения;
- овладение различными формами связной речи (диалогическая и монологическая), видами (устная и письменная) и типами или стилями (сообщение, повествование, описание, рассуждение);
- умение анализировать речевую ситуацию, выявлять причинно-следственные, пространственные, временные и другие семантические отношения;
- стремление к более точному выражению собственных мыслей, умение задавать вопросы;
- умение выбирать и адекватно использовать языковые средства связной речи;
- воспитание потребности в словесной речи, формировании речевого поведения на основе интенсивного развития нарушенной слуховой функции.
- умение строить план с выделением существенной и дополнительной информации.

В процессе работы с художественным произведением слабослышащий позднооглохший обучающийся осваивает основные нравственно-этические ценности взаимодействия с окружающим миром, получает навык анализа положительных и отрицательных

действий героев, событий. Понимание значения эмоциональной окрашенности всех сюжетных линий произведения способствует воспитанию адекватного эмоционального состояния как предпосылки собственного поведения в жизни. Взаимодействие уроков *литературного чтения с уроками изобразительного искусства* мы предлагаем выстраивать в нескольких направлениях [2].

1. Обнаружение в тексте «пропущенных» при чтении деталей (Нарисуй, что делает ...? Нарисуй, как ...? Что нарисовано? А что написано?). Рисование в строгом соответствии тексту оказывается достаточно мощным средством проникновения в художественный замысел автора, способствует четкости представлений учащихся по фактическому содержанию, развивает речевые навыки, умения анализировать, давать объяснения.

2. Удовлетворение потребности ребенка в переживании прочитанного произведения (Нарисуй, как ты представляешь... . Попробуй нарисовать это так, как увидел писатель). Такие рисунки останавливают внимание слабослышащих и позднооглохших школьников на литературных образах или других элементах художественного повествования, позволяют детям обмениваться читательскими впечатлениями с одноклассниками и учителем.

3. Понимание чужого мнения, часто не совпадающим с собственной позицией (Я нарисовал так, а мой сосед по парте немного по-другому, а как нарисовал настоящий художник?). Сделанные в процессе такой работы наблюдения стимулируют внимание к книжным иллюстрациям, продлевают восприятие произведения и создают условия для аналитического изучения художественного произведения.

4. Работа с иллюстрациями художников-профессионалов, в ходе которой слабослышащие и позднооглохшие обучающиеся приобретают опыт обсуждения, у них формируется привычка обращать внимание на характер книжных иллюстраций и на их автора, в культурный кругозор учащихся постепенно включаются наиболее значимые имена художников-иллюстраторов. В рамках программы интегрированных уроков нами разработаны разнообразные приемы работы с книжными иллюстрациями:

- ученики рассматривают иллюстрации и находят к ним строчки (отрывки) из произведения;
- школьники рассматривают иллюстрации и рассказывают своими словами о том, что на них изображено;
- «маленький учитель» читает эпизоды из произведения, учащиеся показывают иллюстрацию, к которой он относится;
- ученики рассматривают иллюстрации и озглавливают их;
- учащиеся рассматривают иллюстрации и пересказывают произведение;
- школьники рассматривают иллюстрации и составляют продолжение рассказа;
- по иллюстрациям дети составляют рассказ о главных героях;
- ученики сопоставляют иллюстрации в учебнике с иллюстрациями в книгах;

– «маленький учитель» по иллюстрациям задает вопросы классу, школьники отвечают на эти вопросы строчками из текста или своими словами;

– работая в парах, один ребенок задает вопросы по иллюстрациям к произведению, другой отвечает на эти вопросы строчками из текста или своими словами.

5. Знакомство с портретами писателей, написанных выдающимися мастерами живописи. Умело «прочитанный» портрет повышает интерес учащихся к личности писателя и его творчеству, обостряет их наблюдательность, учит школьников понимать язык живописи, помогает решать проблему речевого развития и вносит новую струю в преподавание.

6. Собственное иллюстрирование произведений. Выделение нами этого направления связано с тем, что иллюстрации для слабослышащих и позднооглохших детей являются тем самым каналом, по которому ученики привыкают воспринимать книгу, общаться и ориентироваться в ней. Эта деятельность развертывается в ходе подготовки выпуска книжек-самodelок, электронных версий книжек и мультфильмов. Установка на включение иллюстраций в результаты творческой деятельности учеников значительно повышает их значимость как самоценных художественных произведений, мотивирует тщательную работу над ними.

Необходимо отметить, что иллюстрирование художественных произведений и работу с иллюстрациями художников-профессионалов следует переносить на уроки изобразительного искусства. В то же время на таких уроках сохраняет свою актуальность и проблематика уроков литературного чтения, поэтому продуктивны межпредметные связи между уроками, проводимые двумя педагогами.

Уроки литературного чтения и изобразительного искусства обеспечивают формирование следующих метапредметных компетенций обучающихся:

- формирование представлений о мире, российской истории и культуре, первоначальных эстетических представлениях, понятиях о добре и зле, нравственности;
- желание общаться с искусством, участвовать в обсуждении содержания и выразительных средств произведений искусства;
- активное использование языка изобразительного искусства и различных художественных материалов для освоения содержания разных учебных предметов (литературы, окружающего мира, родного языка и др.);
- обогащение ключевых компетенций (коммуникативных, деятельностных и др.) художественно-эстетическим содержанием;
- умение организовывать самостоятельную художественно-творческую деятельность, выбирать средства для реализации художественного замысла;
- способность оценивать результаты художественно-творческой деятельности, собственной и одноклассников.

За основу взаимодействия уроков *литературного чтения с уроками ознакомления с окружающим ми-*

ром можно взять близость содержания ведущих тем и их логическую взаимосвязь [2].

Ведущей идеей курса ознакомления с окружающим миром в начальной школе является идея взаимосвязи природы, человека и общества. Данная идея раскрывается при изучении трех основных разделов: «Летние и осенние явления в природе», «Зимние явления в природе», «Весенние явления в природе». В свою очередь, каждый из этих разделов имеет ведущие положения, связанные с рассмотрением сущности и закономерностей явлений и процессов в различные сезоны года, т. е. предусматривается последовательное раскрытие связей между неживой и живой природой, деятельностью человека и его отношением к определенным явлениям в зависимости от времени года. В программе нами заложен сезонный принцип изучения материала и предусмотрены следующие виды заданий с использованием естественных научных знаний:

- экскурсии в парк, поход в лес и составление сообщения об увиденном;
- припоминание запахов, цвета леса, парка после экскурсий;
- наблюдение за изменением в неживой и живой природе;
- рассматривание гербариев, натуральных букетов, панно;
- припоминание характерных признаков сезонных изменений в неживой и живой природе, установление их взаимосвязи и нахождение их в произведениях;
- припоминание динамики процессов, происходящих в природе, и установление связи с жизнью людей и животных;
- характеристика основных видов домашних и диких животных (окраска, размеры, поведение);
- подготовка сообщений или восстановление неполного текста об изменениях в неживой и живой природе;
- подбор слов-описаний (полет снежинок, лучиков солнца, перьевых облаков, надвигающейся грозы и т. п.);
- установление сходства и различия предметов и явлений (определение сходства и различия снежинок, капелек дождя и пр.)
- придумывание и обсуждение «своих» названий месяцев;
- создание картин-схем, например: «Животные и растения осенью»;
- чтение и анализ пословиц, отражающих основные признаки каждого времени года;
- рисование, например, на тему: «Неживая природа в разные времена года»;
- раскрашивание картинок, относящихся к разным временам года;
- обведение по трафаретам контуров листьев, деревьев, кустарников и их раскрашивание в соответствии с сезонными изменениями;
- выполнение практических работ (сравнение льда и снега по цвету, прозрачности, хрупкости, действия цвета; сравнение хвоинок разных растений по

длине, окраске и расположению на стебле; рассматривание почек, шишек; определение температуры воды в различных сосудах; измерение температуры в классе и за окном и т. п.).

Мы считаем, что выполнение подобных заданий на уроках литературного чтения способствует установлению у слабослышащих и позднооглохших младших школьников комплексного представления о процессах, происходящих в неживой и живой природе, осмысленному пониманию художественного произведения.

Уроки литературного чтения и ознакомления с окружающим миром направлены на формирование таких метапредметных компетенций:

- 1) способность регулировать собственную деятельность, направленную на познание окружающей действительности и внутреннего мира человека;
- 2) способность осуществлять информационный поиск для выполнения учебных задач;
- 3) осознание правил и норм взаимодействия со взрослыми и сверстниками в сообществах разного типа (класс, школа, семья, учреждение культуры и пр.);
- 4) способность работать с моделями изучаемых объектов и явлений окружающего мира;
- 5) умение наблюдать, исследовать явления окружающего мира, выделять характерные особенности природных объектов, описывать и характеризовать факты и события культуры, истории общества.

Интеграция предполагает наличие тесной взаимосвязи уроков литературного чтения с индивидуальными занятиями коррекционно-развивающей области по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи и фронтальными уроками по развитию слухового восприятия и технике речи. Точками взаимодействия для нас является лексико-стилистическая работа, формирование чувства слова, постижение оттенков значений слов и выражений, наполнение их образным смыслом во время восприятия и чтения литературных произведений, улавливание эмоциональной тональности художественных произведений, выражение собственного отношения к прочитанному, воздействие музыки на развитие слабослышащего и позднооглохшего ребенка [2], [6]. В процессе обучения мы предлагаем использовать музыкальный материал:

- подбор подходящих музыкальных отрывков к произведениям;
- выразительное чтение стихотворений под музыку;
- определение характера музыкального произведения;
- сопоставление музыкальных отрывков с литературным текстом;
- составление высказываний по впечатлению от прослушивания музыкального произведения.

Весь музыкальный материал подбирается с учетом слуховых возможностей детей и уровнем их речевого развития; тщательно продумывается его объем, определяли круг музыкальных произведений для восприятия. Начинается работа с прослушивания небольших, но эмоционально выразительных произ-

ведения различных жанров (П. И. Чайковского из «Детского альбома»; пьес Д. Кабалевского, М. Глинки, Ф. Шуберта, В. Моцарта, Ф. Шопена). Затем стремимся объединить несколько элементов: слуховое восприятие, речь и музыкальное оформление. Так, изучая сказки К. И. Чуковского, учащиеся слушают их с голоса автора и других чтецов, знакомятся с детскими операми «Муха-Цокотуха» М. Красева, «Мойдодыр» Н. Левитина и музыкой к балету «Доктор Айболит» И. Морозова.

Параллельно с изучением художественного произведения на уроках литературного чтения учитель-дефектолог на индивидуальных занятиях помогает ученикам в чтении «трудных отрывков», составлении диалогов, вопросов, оформления речевых высказываний и работает над ритмико-интонационной стороной речи (словесное и логическое ударение, темп речи).

На занятиях по формированию речевого слуха и произносительной стороны устной речи используются тексты и речевой материал уроков внеклассного чтения. Это оказывается необходимым, так как при самостоятельном чтении многое ускользает от внимания детей. В ходе проведения занятий мы предлагаем выполнение следующих видов упражнений:

- рассматривание иллюстраций, фотографий, репродукций;
- выбор правильного изображения предмета, его описание с помощью опорных конструкций или словаря;
- восприятие на слух слов и фраз из художественного текста или выбор правильного ответа из предложенных вариантов;
- восприятие на слух с компьютерной аудиозаписи эпизода произведения и выбор правильного ответа из предложенных вариантов;
- прослушивание компьютерной аудиозаписи стихотворных строчек с опорой на текст, расположенный на экране монитора компьютера;
- дополнение ответов, стихотворных строк путем выбора слов и выражений из нескольких вариантов;
- восприятие компьютерной аудиозаписи вопросов по произведению с экрана компьютера и проверка правильности ответа путем сопоставления своего ответа с записью на экране компьютера;
- узнавание иллюстрации к произведению по ее фрагменту;
- прослушивание отрывков музыкальных произведений к художественным текстам с компьютерной аудиозаписи;
- чтение детьми отрывков из художественного текста и отгадывание фамилии писателя;
- восприятие на слух слов из произведения и название слов с заданным звуком;
- работа над ритмико-интонационной стороной речи (словесное и логическое ударение, темп речи);
- работа над произношением, выразительностью стихотворений;
- выполнение заданий по тексту (узнавание произведений по видеосюжетам, подбор отрывков к

иллюстрациям, дополнение фраз, использовались задания на развитие внимания, мышления, памяти, воображения на речевом материале произведений);

– восприятие на слух сведений из биографии писателя;

– опережающее чтение художественного текста.

Выполнение подобных упражнений позволяет сделать литературный материал понятным и доступным для восприятия, что способствует развитию у слабослышащих и позднооглохших учеников интереса к чтению, обогащению речи и развитию слухового восприятия и формированию следующих метапредметных компетенций:

1) применение речевых средств при решении коммуникативных и познавательных задач в различных видах деятельности;

2) участие в совместной деятельности со взрослыми и детьми на основе сотрудничества, толерантности, взаимопонимания, готовность к распределению функций и ролей в процессе деятельности, ответственность за ее результаты;

3) готовность к планированию, контролю и оценке собственных действий, коррекции собственных действий;

4) готовность к логическим действиям – анализу, сравнению, синтезу, обобщению, классификации, в том числе, при прослушивании музыки, восприятии речи,

5) готовность к наблюдению и участию в различных видах учебной и внеурочной деятельности, в том числе музыкально-ритмической деятельности;

6) активная реализация сформированных умений и навыков в устной коммуникации во внеурочное и внешкольное время при общении с разными людьми, в том числе имеющими нарушения слуха и слышащими взрослыми и сверстниками.

#### Выводы.

Таким образом, реализация межпредметных связей в обучении чтению выступает в качестве инструмента, обеспечивающего полноту и целостность осмысления учениками художественных произведений и окружающей действительности. На уроках литературного чтения появляется возможность показать мир художественной литературы во всем его многообразии, что будет способствовать формированию и развитию эмоций и познавательной сферы слабослышащих и позднооглохших обучающихся. Уроки, построенные с использованием интеграции, формируют у учащихся системные знания как средство целостного восприятия мира, а также создают условия для дальнейшего образования и самообразования, вооружая обучающихся метапредметными компетенциями.

Мы считаем, что обучение с учетом межпредметных связей обеспечивает целостность усвоения знаний, их полноту, обобщенность и действенность.

## Литература

1. *Воюшина, М. П.* Метаметодический подход к формированию культурного поля школьника / М. П. Воюшина, С. А. Кислинская. – СПб., 2006.

2. *Красильникова, О. А.* Овладение универсальными учебными действиями слабослышащими школьниками на уроках литературного чтения / О. А. Красильникова // Образование детей с нарушением слуха. Материалы юбилейного научно-практического семинара: Современная коррекционная школа. Какой ей быть? – СПб., 2013 – С. 122–128.

3. *Красильникова, О. А.* Овладение метапредметными учебными действиями слабослышащими младшими школьниками при чтении художественных текстов / О. А.

Красильникова // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: Материалы VII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (16–17 апреля 2012). – Череповец, 2012. – С. 159–162.

4. *Назарова, Н. М.* Технологии и методы специального образования / Н.М. Назарова // Специальная педагогика. – М., 2001.

5. *Никитина, М. И.* Чтение и развитие речи Уроки чтения в школе для слабослышащих детей / М. И. Никитина, О. А. Красильникова. – СПб., 2005.

6. *Пономарева, З. А.* Обучение слабослышащих и позднооглохших учащихся с приобретенными нарушениями слуха / З. А. Пономарева, О. А. Красильникова. – СПб., 2009.

УДК 378.126

*Т. А. Лавина*

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева*

## О ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ПРИКЛАДНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА

В статье дается краткий обзор проблематики в области подготовки учителей к применению информационных и коммуникационных технологий в профессиональной педагогической деятельности; анализируется профессиональный стандарт педагога, программа прикладного педагогического бакалавриата в аспекте формирования ИКТ-компетентности у студентов в вузе; автором выявляются проблемы, присущие вузовскому этапу подготовки будущего учителя с учетом особенностей 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, прикладной педагогический бакалавриат.

The paper presents a short review of issues in the field of preparing teachers for application of information and communication technologies in professional pedagogical activity; and analyzes the professional standard of the teacher, the program of an applied pedagogical bachelor degree in the aspect of formation of university students' ICT-competence. The author reveals the problems inherent in a high school stage of future teacher's training taking into account features of two-level education and introduction of the professional standard of a teacher into modern formation.

Information and communication technologies, education informatization, competence of information and communication technologies, preparation in the field of information and communication technologies, applied pedagogical bachelor degree.

### Введение.

Информатизация общества в целом и информатизация образования как часть этого процесса порождает новые проблемы, связанные с подготовкой учителя к работе в школе в условиях применения возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Зарубежные и отечественные ученые-педагоги в последние десятилетия активно изучают проблему применения ИКТ на образовательных учреждениях. Однако еще недостаточно изучены проблемы, возникающие в связи с непрерывным технико-технологическим развитием ИКТ, введением новых нормативных документов, регламентирующих работу учителя в условиях информатизации образования, его подготовку при введении в практику работы вузов новых образовательных стандартов.

Цель работы состоит в том, чтобы выявить проблемы, присущие введению в практику работы вузов, занимающихся подготовкой будущих учителей прикладного педагогического бакалавриата, рассмотреть перспективы решения выявленных проблем с точки зрения разработки структуры и содержания подготовки бакалавра педагогического образования в области информационных и коммуникационных технологий.

Основные методы получения материала: изучение возможностей применения ИКТ в профессиональной деятельности; анализ программ прикладного педагогического бакалавриата, а также профессионального стандарта педагога в аспекте его компетентности в области информационных и коммуникационных технологий и т. д.

**Основная часть.**

В условиях информатизации образования профессиональная деятельность учителя направлена на модернизацию методических систем обучения на базе реализации возможностей информационных и коммуникационных технологий. В этих условиях важным становится обучение учащихся навыкам применения информационных и коммуникационных технологий в той или иной предметной области; использование электронных образовательных ресурсов (в т. ч. сетевых) и экспертной оценки их качества; реализацию потенциала распределенного информационного ресурса; использование средств автоматизации информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением; осуществление психолого-педагогической диагностики и тестирования, оценки знаний и умений учащихся с использованием средств автоматизации; самостоятельного освоения методик применения информационных и коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе.

В этой связи существенное внимание уделено проблеме формирования компетентности учителя в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ-компетентности) в профессиональном стандарте педагога, утвержденном Приказом Минтруда России от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». В качестве базового термина в профессиональном стандарте педагога используется понятие «профессиональная ИКТ-компетентность». Это квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где это необходимо. Профессиональный стандарт педагога, реализация которого происходит в современных условиях информатизации образования, предполагает качественные изменения на всех ступенях непрерывного образования учителя.

Проанализируем процесс подготовки педагога в аспекте непрерывного формирования компетентности учителя в области информационных и коммуникационных технологий, особо обратив внимание на этап высшего профессионального образования. Это связано с тем, что именно в период обучения в вузе формируется основа будущей профессиональной деятельности педагога. Компетентность учителя в области информационных и коммуникационных технологий многие исследователи (В. И. Байденко, Л. Л. Босова, Э. Ф. Зеер, И. В. Роберт, О. Н. Шилова и др.) относят к базовой, наряду с общенаучной, социально-экономической, гражданско-правовой, политехническими, специальной и общепрофессиональной. Таким образом, основным этапом профессиональной подготовки учителя является получение специального педагогического образования на этапе обучения в вузе.

Изучение научно-педагогических работ в области компетентностного подхода (В. И. Байденко, Л. Л. Босова, И. А. Зимняя, И. В. Роберт, А. В. Хуторской, О. И. Шилова и др.) позволяет дать следующее понятие компетентности учителя в области информационных и коммуникационных технологий. Компетентность учителя в области информационных и коммуникационных технологий – это сложная личностно-профессиональная характеристика, включающая мотивационно-ценностный, когнитивно-операционный и рефлексивно-проектировочный компоненты, обеспечивающие гибкость и готовность учителя адаптироваться к изменениям в профессиональной деятельности в условиях информатизации образования, а также перемещать идеи из области информатики и информационных технологий в другие области знаний и стремиться к творческому самовыражению с использованием возможностей ИКТ. Следовательно, подготовка учителя в области реализации возможностей информационных и коммуникационных технологий будет иметь следующую структуру: подготовка по общим вопросам информатизации образования, методическая подготовка (методика преподавания предмета с использованием дидактических возможностей ИКТ) и предметная подготовка (использование ИКТ в предметной области).

Стратегические направления развития высшего профессионального образования на современном этапе, в том числе и педагогического, определяют федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, согласно которым в качестве результатов обучения бакалавров и магистров выступают компетенции. Особенности нынешнего этапа профессионально-педагогического образования является введение прикладного бакалавриата. Подготовка педагога на этапе высшего образования должна опираться, помимо стандартов высшего профессионального образования, и на принятый Профессиональный стандарт педагога.

Двухуровневая подготовка педагога предполагает развитие во всех программах подготовки практических компетенций на основе нового профессионального стандарта, в том числе через практику в школах-партнерах. Однако необходимо отметить, что непрерывная практика в школах возможна при **неформальном подходе администрации и учителей** школы. Нередко на студентов возлагают самостоятельное проведение уроков или, наоборот, не допускают к преподаванию. Кроме того, необходимо материальное стимулирование школы (учителей, администрации). Предлагаемой мерой, с одной стороны, можно закрепить будущих учителей в школах, с другой – студент получает реальные практические компетенции, кроме того, по приходу в школу уменьшится период адаптации к работе.

Прикладной бакалавриат предполагает внедрение модели подготовки педагогических кадров, реализуемой в сетевом взаимодействии вузов, организацией среднего профессионального образования и школ, программа которого влечет замену значительного

объема теоретических курсов на практический компонент. Тем не менее, нужно сказать, что **невозможно формировать компетенции в условиях замены значительного объема теоретических курсов на практический компонент**, поскольку, получив такое «практическое» образование, учителю будет сложно совершенствовать компетенции, в том числе компетенции в области информационных и коммуникационных технологий, в соответствии с уровнем развития образования, науки, информатизации, общества в целом. Необходимо заложить (помимо практических умений и навыков) теоретический базис, позволяющий осуществлять в будущем непрерывное образование учителей на протяжении всего периода работы.

Прикладной педагогический бакалавриат предполагает подготовку на третьих-четвертых курсах в рамках непедагогического бакалавриата в вузах непедагогического профиля, мотивированных к педагогической деятельности. Положительно оценивая данную позицию, отметим, что, как правило, в педагогические вузы поступают выпускники школ, нацеленные на дальнейшую работу в школе. Они в течение всего периода обучения по программе педагогического бакалавриата изучают дисциплины психолого-педагогического цикла. Даже, казалось бы, такой «непедагогический» предмет как «Информатика», «Информационные технологии» изучается ими на основе практического материала профессиональной (педагогической) направленности.

Положительной тенденцией можно считать создание условий в образовательных учреждениях для организации стажировок студентов (включая оплату труда стажеров) с выделением для этого необходимых финансовых средств. Практика с отрывом от учебы (ранее – педагогическая практика) всегда была и остается необходимым звеном подготовки педагога.

**Прикладной бакалавриат предполагает повышение качества подготовки бакалавра педагогического образования** за счет отказа от «последовательного» обучения (**линейная траектория**) и создания условий для «параллельного» (нелинейная траектория) «входа» в программы и педагогической подготовки для разных категорий обучающихся. Таким образом будет реализовываться «профилизация» бакалавриата независимо от направления подготовки. Вызывает некоторые сомнения аспект подготовки педагога, человека, работающего с нашими детьми на основе профилизации «универсального бакалавриата». «Вход» в программы педагогической подготовки разных категорий обучающихся, специалистов других профессий скорее «исключение из правила». Однако такая возможность должна существовать (в настоящее время это и заочное обучение, и переподготовка и дистанционная подготовка и т. д.).

**В условиях изменения содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения в целях обеспечения реализации нового профессионального стандарта педагога и новых стандартов школьного образования идет «смещение» на практическую подготовку.** Эта тенденция положи-

тельная. В качестве комментария хотелось бы отметить, что главное – идти не от того, как в настоящее время работает учитель, и совершенствовать его деятельность с использованием тех или иных технологий, а от возможностей технологий (например, возможности визуализации на основе информационных технологий), на базе которых совершенствовать педагогическую деятельность.

**Значительное повышение эффективности обучения существующих педагогических образовательных учреждений, реализующих программы подготовки педагогов, за счет введения прикладного бакалавриата на основе сетевого взаимодействия колледжей и вузов, развития магистратуры.** Взаимодействие (в том числе сетевое) всегда приводит к улучшению, но при создании условий, в том числе технических, материальных. Кроме того, хотелось бы иметь некую унифицированную оснащения школ и педвузов (чего нет в настоящее время в связи с разными источниками финансирования).

### Выводы.

В профессиональном стандарте не рассмотрены перспективы применения информационных и коммуникационных технологий, основанные на их дидактических возможностях, хотя реализация такого потенциала порождает новые образовательные возможности и проблемы, связанные с осуществлением образовательного процесса в информационно-коммуникационной среде учебного заведения. В условиях прикладного бакалавриата подготовка будущего педагога в области использования информационных и коммуникационных технологий могла быть более эффективной при условии ориентации обучения как на практическую, так и фундаментальную подготовку в области педагогики, методики преподавания, информатики и ИКТ. Подготовка учителя в области реализации возможностей ИКТ должна включать следующие основные направления: общие вопросы информатизации образования, методика преподавания предмета с использованием дидактических возможностей ИКТ и использование ИКТ в предметной области.

### 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. *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.
3. *Лавина, Т. А.* Формирование ИКТ-компетентности преподавателей вуза. / Т. А. Лавина, И. А. Таерова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – №4(65). – С. 141–143.
4. Профессиональный стандарт педагога. – URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/25/20111115161823.pdf>

*К. Б. Малышев*  
*Вологодский государственный университет,*  
*О. А. Малышева*  
*Столичная финансово-гуманитарная академия*

## ДИАГНОСТИКА ОБУЧЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

В работе рассмотрен многомерный типологический подход, позволяющий уточнить имеющуюся типологию и создать соответствующую ей диагностическую методику измерения профиля обученности.

Обученность, многомерный типологический подход, валидизация, системность, базисность, целостность, конструктивная валидность.

The paper considers the multidimensional typological approach that allows clarifying the existing typology and creating its corresponding diagnostic technique for measuring the profile of training.

Education, multidimensional typological approach, validation, systematic, basis property, integrity, constructive validity.

### Введение.

Диагностические методики, измеряющие особенности обученности личности, как правило, не подвергались исследователями предварительному теоретическому анализу на полноту и упорядоченность характеристик, входящих в типологический конструкт обученности. Обученность – это результат процесса обучения [3].

Проведем анализ типологии обученности с точки зрения полноты, упорядоченности и измеримости характеристик, входящих в эти типы. При построении этой типологии нами использовался *многомерный типологический подход*, в основе которого лежат целостный, системный и базисный подходы, ранее известные в психологии [2]. Рассмотрим случай, когда количество типов одной типологии не совпадает с количеством типов в другой, взятой за эталон. Сопоставление осуществляется на основе принципа семантической близости и представляет собой взаимнооднозначное соответствие характеристик (изоморфизм), которое позволит выявить недостающие типы с помощью обнаружения полярных дихотомических пар. Недостающим типам в полярных дихотомических парах дается определение, из которого составляется набор характеристик исследуемого понятия. Эти психологические характеристики становятся диагностическими утверждениями в новой или модифицированной диагностической методике. При построении теста несколько диагностических утверждений (частных типов второго уровня) ставится в соответствие одному определенному типу (более общему типу первого уровня). Такое однозначное соответствие (гомоморфизм) будет представлять одностороннее многомерное типологическое проектирование [2]. Рассматривая положительные стороны процессов классифицирования и типологизации, которые обеспечиваются за счет комплексного применения («комплексирования») целостного, системного и базисного подходов, можно получить оптимальные условия для эффективного структурирования ин-

формации о психологических характеристиках субъектов образовательной деятельности. Именно это комплексирование, как привлечение положительных аспектов идеологии каждого из трех подходов, определяет теоретическую новизну *многомерной типологической концепции*, которая является систематизированной логически связанной совокупностью психологических знаний о личности [1].

### Основная часть.

В нашей концепции были выбраны и апробированы следующие методы: подбор психологических характеристик, их обобщение, сравнение и отождествление с характеристиками базового эталона, выявление профиля изучаемого свойства субъекта. Наиболее важными явились следующие принципы, которые обеспечили функционирование концепции: индуктивно-дедуктивного исследования, «правильности» разбиения множества на подмножества, полярной дихотомичности, единой полярной дихотомической симметрии, образования «мерности» в типологии, упорядоченности, типологической «всеохватности», эталонного типологического базиса, изоморфизма, семантической близости характеристик, гомоморфизма, операционализации понятия. При реализации этих принципов важно учитывать строгую их последовательность. Процедура создания многомерной типологии включает процесс сопоставления одной типологии с другой, взятой за эталон. В нашем исследовании за такой эталон был принят личностный профессиональный базис по Д. Голланду, который нами был назван семантическим типологическим базисом. Эта типология профессиональной направленности личности включает шесть типов: артистический, конвенциональный, предприимчивый, интеллектуальный, социальный, реалистический [1]. Характеризуя типологию Д. Голланда, следует отметить, что она является: полной и целостной, упорядоченной системой, так как в типологии наблюдаются три пары противоположных полюсов,

которые имеют один полярный дихотомический признак «социальное – индивидуальное», а также трехмерным базисом, где выявляются три полярные дихотомические пары типов: социальный – реалистический, предприимчивый – интеллектуальный, артистический – конвенциональный. В «эталонный семантический типологический базис» («базисный конструкт») таким образом, вошли шесть типов профессиональной направленности личности [2].

Следует обратить внимание на механизм образования многомерности в этой типологии. Когда впервые заявляется понятие «личность», то его измерение на данном этапе отсутствует. Если нет «меры», то возникает нульмерный базис. Все одномерные базисы строятся по единому полярному дихотомическому принципу «социальное – индивидуальное». Первый одномерный базис – это полярная дихотомическая пара «социальный – реалистический», второй одномерный базис – это другая полярная дихотомическая пара «предприимчивый – интеллектуальный», а третий одномерный базис – это третья полярная дихотомическая пара «артистический – конвенциональный». Связка вышеуказанных трех одномерных базисов образует в нашем исследовании трехмерный базис, который мы назвали «личностным профессиональным базисом».

При создании типологии обученности нами использовался принцип семантической близости [1]. Использование этого принципа позволяет осуществлять сопоставление множества характеристик объекта или понятия с характеристиками другого множества, являющегося эталонным типологическим семантическим базисом (целостным системно-базисным типологическим конструктом). Рассмотрим реализацию многомерного типологического подхода при построении многомерной типологии *обученности*. В психологии выделяется три типа обученности (знания, умения, навыки). Перепроверим полностью и упорядоченность множества этих типов обученности через личностно-профессиональную типологическую модель по Д. Голланду. При сопоставлении этих типологий на основе принципа семантической близости обнаружилось отсутствие трех соответствующих противоположных типов обученности: «организаторство», «эстетичность», «риторичность» (новые авторские названия типов). При построении типологии обученности возникает понятие мерности базисов. Например, понятие «обученность» образует «нульмерный» базис, так как отсутствует измерение. Первый *одномерный* базис – это полярная дихотомическая пара (фактор), состоящая из двух противоположных типов обученности: «знания – организаторство». Второй *одномерный* базис – это вторая полярная дихотомическая пара (фактор), состоящая из двух противоположных типов обученности: «умения – эстетичность». Третий *одномерный* базис – это тре-

тья полярная дихотомическая пара (фактор), состоящая из двух противоположных типов обученности: «навыки – риторичность». Связка из трех вышеуказанных одномерных базисов образует *трехмерный* базис. Результаты проектирования, осуществленного на основании принципа семантической близости, занесены в таблицу, где обнаруживается взаимнооднозначное соответствие (изоморфизм) психологических характеристик типов в двух типологиях (см. таблицу).

Валидизация новой методики на типы обученности проводилась в направлении конструктивной валидности. Этот тип валидности отражает степень репрезентации исследуемого психологического конструкта в результатах теста. В качестве психологического конструкта выступают типы обученности. Результаты тестирования учащихся, полученные с помощью новой методики, коррелируют с результатами методики Д. Голланда следующим образом: «риторичность» – социальный, «эстетичность» – артистический; «организаторство» – предприимчивый; «знания» – интеллектуальный, «умения» – конвенциональный; «навыки» – реалистический.

Для группы учащихся (221 человек) коэффициенты корреляции у нас разместились в интервале от 0,437 до 0,769. Наличие корреляции между типами нового теста (на определение типов обученности) и аналогичным по типологическому конструкту тестом (на определение типов личности) Д. Голланда указывает на то, что разработанный новый тест «измеряет» те же характеристики личности, что и тест Д. Голланда, принятый за эталон. Такая процедура валидации определяет критериальную валидность в том смысле, что эталонный тест, валидность которого определена, выступает как независимый критерий. В результате многомерного типологического проектирования психологических характеристик типов обученности субъектов образовательной деятельности на профессиональные типы личности по Д. Голланду были выявлены новые типы обученности («риторичность», «эстетичность», «организаторство») (см. таблицу). В результате этого проектирования, опирающегося на принцип семантической близости, было установлено взаимнооднозначное соответствие (изоморфизм) психологических характеристик типов обученности и типов личности. На основе полученного результата была предложена авторская методика определения профиля *обученности* (см. диагностические суждения для опросника «Типы обученности» в таблице). Ответы «это неверно», «это не совсем так», «в общем, это верно», «полностью согласен» оцениваются, соответственно, 0, 1, 2, 3 баллами. Выраженность каждого «типа обученности» определяется следующим образом: низкий уровень – от 0 до 5 баллов, средний уровень – от 6 до 9 баллов, высокий уровень – от 10 до 15 баллов.

Личностный профессиональный базис	Характеристики типов обученности (наша типология)	Диагностические суждения для опросника «Типы обученности»
<p><b>1. Социальный.</b> Коммуникабельность, принимает участие в обсуждении коллективных решений, не пренебрегает советом коллег, зависим от мнения группы. Правильная речь. Имеет ораторские данные</p>	<p><i>Риторичность.</i> Умение хорошо и красиво выражать свои мысли. Выразительное чтение стихов. Ораторские способности. Богатый словарный запас. Хорошо держится перед аудиторией</p>	<p>1. Я могу четко, лаконично выражать свои мысли в устной форме. 2. Я выразительно читаю стихи. 3. У меня хорошие ораторские данные. 4. Я за словом «в карман не полезу». 5. Я могу выступать с речью перед большой аудиторией</p>
<p><b>2. Артистический.</b> Независим в решениях, оригинален, гибкий, маневренный, заводной, активный, динамичный. Склонен к импровизации, предпочитает творческие занятия. Это зачастую художники, музыканты, поэты. Утонченное эстетическое восприятие мира</p>	<p><i>Эстетичность.</i> Умение эстетично представлять информацию в письменном виде. Любит музыкальный фон, улучшает восприятие учебной информации. Может эмоционально передавать информацию. Красочные иллюстрации улучшают понимание текста. Может информацию представить в ярких образах</p>	<p>6. Эстетично представленная учебная информация улучшает ее усвоение. 7. Учебная информация при музыкальном сопровождении надолго запоминается благодаря полученным эмоциональным переживаниям. 8. Я могу эмоционально пересказать то, что сообщил учитель на уроке. 9. Я лучше воспринимаю книжный материал с красочными иллюстрациями. 10. Сюжет сочинения мысленно представляю в красочных образах</p>
<p><b>3. Предприимчивый.</b> Хороший организатор, энтузиаст, импульсивный, энергичный, доминантный, жесткий, решительный, любит признание, любит руководить, хорошо решает задачи, связанные с руководством, статусом и властью</p>	<p><i>Организаторство.</i> Умение эффективно организовать учебную деятельность, опираясь на полезные советы. Организаторство усвоения учебного материала по определенным алгоритмам. Умение планировать пересказ прочитанного, схематично и таблично представлять учебный материал</p>	<p>11. Мне интересно читать книги на тему «Учись учиться». 12. Мне нравятся учителя, которые разъясняют, как надо изучать и запомнить учебный материал. 13. При написании конспекта урока оставляю на полях место для последующей постановки вопроса к утверждениям. 14. Пересказываю с опорой на развернутый план. 15. Информацию записываю в виде таблицы, схемы, плана</p>
<p><b>4. Интеллектуальный.</b> Аналитичен, рационален, оригинален, любит учиться и решать интеллектуальные задачи, получает удовлетворение от умственного труда, стремится к поисково-исследовательской деятельности. Получает удовольствие от получения знаний</p>	<p><i>Знания.</i> Любознательность. Стремление и умение разгадывать кроссворды. Нравится учиться и решать интеллектуальные задачи. Любит читать энциклопедии, словари, справочники</p>	<p>16. Я человек любознательный. 17. Люблю разгадывать кроссворды. 18. Мне нравится учиться. 19. Люблю решать интеллектуальные задачи. 20. Мне доставляет удовольствие чтение энциклопедий, словарей, справочников</p>
<p><b>5. Конвенциональный.</b> Предпочитает четко структурированную деятельность, консервативен, не любит смену деятельности, предпочитает работу, связанную с канцелярией, расчетами. Преобладают математические способности. Хорошо формирует необходимые умения в деятельности. Действия продуманы. Работает по определенным правилам и стандартам</p>	<p><i>Умения.</i> Хорошо овладевает способами выполнения действий, зная определенные правила. Может находить рациональные приемы достижения цели. Умений достигает за счет многократных упражнений. Получение результата достигает за счет приобретенных умений</p>	<p>21. Я легко овладею способами выполнения действий, зная определенные правила. 22. Используя конкретные условия, могу найти рациональные приемы достижения цели. 23. Мои умения формируются путем многократных упражнений. 24. Могу продуктивно работать не только в привычных, но и в изменившихся условиях. 25. Могу получить конечный результат разными методами (способами) в зависимости от обстоятельств</p>
<p><b>6. Реалистический.</b> Занимается конкретными объектами, развиты математические способности (точность), контролирует свои действия в соответствии с нормативами. Имеет хорошие психо-моторные навыки. Любит что-то делать руками, реализуя автоматизированные навыки</p>	<p><i>Навыки.</i> Многократные повторения действий приводят к автоматизму. Определенные трудовые операции более эффективно выполняются за счет использования инструментов и орудий труда. Программа действий реализуется за счет самоконтроля. Применяет при решении учебных задач стандартные технологии. Использует сформированные навыки в учебе</p>	<p>26. За счет многократных повторений я могу выполнять свои действия автоматически. 27. Использование орудий труда повышает точность и скорость выполнения мною определенных трудовых операций. 28. Только при самоконтроле могу реализовать свою программу действий. 29. Решая учебные задачи, стараюсь не отступать от стандартных технологий. 30. Приобретенные навыки использую в любой деятельности</p>

**Выводы.**

Данный подход позволил обнаружить неполноту в ранее известной типологии обученности, сделать необходимые дополнения, уточнить ряд терминов и создать методику измерения профиля обученности. Результаты психодиагностики профиля обученности дают учителю необходимую информацию для эффективной организации учебно-познавательной деятельности учащихся в школе.

УДК 378.1

Литература

1. *Мальшев, К. Б.* Системно-базисный подход к типологизации психологической информации / К. Б. Мальшев. – СПб., 2003.
2. *Мальшев, К. Б.* Системно-психологический анализ деятельности школы / К. Б. Мальшев. – М., 1998.
3. *Подласый, И. П.* Педагогика / И. П. Подласый. – М., 2010.

*А. Ж. Овчинникова, А. К. Шульженко*  
*Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина,*  
*М. В. Лазарева*  
*Липецкий государственный педагогический университет*

**ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматриваются проблемы развития эколого-эстетического мышления школьников, формулируются его характеристики на основе чувственно-образного, абстрактно-логического отражения природы, использования художественного языка. Выявлена и обоснована необходимость развития эколого-эстетического мышления у школьников путем реализации интегрированного подхода с использованием интегративных способов, функций, методов и форм.

Эколого-эстетическое мышление, интегрированный подход; способы, методы, формы интеграции.

In this article the problems of the development of school students' ecological and esthetic thinking are considered, its characteristics on the basis of sensual and figurative, abstract and logical reflection of the nature, the use of art language are formulated. The necessity of the development of ecological and esthetic thinking of school students by realization of an integrated approach with the use of integrative ways, functions, methods and forms has been revealed and proved.

Ecological and esthetic thinking, integrated approach; ways, methods, integration forms.

**Введение.**

Развитие эколого-эстетического мышления у школьников обусловлено потребностью современного общества в творческой, инициативной личности, способной нетрадиционно и качественно решать существующие экологические проблемы, ориентироваться в быстро меняющихся условиях. В этой связи наиболее остро ощущается необходимость в теоретической разработке познания природы, форм, стимулов и условий взаимодействия с ней.

В практике школы, однако, имеется ряд нерешенных вопросов. До сих пор не определен характер взаимосвязи между процессами развития эколого-эстетического мышления школьников, не разработаны интегрированные способы его формирования в образовательном процессе. По-прежнему задачи эколого-эстетического воспитания учащихся решаются изолированно на уроках окружающего мира, изобразительного искусства, музыки, литературы – без сквозного рассмотрения отдельных проблем эколого-эстетического познания, недостаточно применяются новые информационные технологии, способствующие реализации интегрированного подхода к эстетическому развитию личности в школе. Учитель фрагментарно использует возможности взаимодействия искусства в экологическом становлении личности.

Цель работы состоит в теоретическом обосновании и практической реализации способов, методов и форм развития эколого-эстетического мышления у школьников на основе интегрированного подхода.

**Основная часть.**

Основаниями для нашего исследования являются идеи о гармонизации взаимоотношений Природы и Общества, Человека и Космоса, рассматриваемые во всех направлениях русского космизма (Н. А. Бердяев, В. И. Вернадский, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, П. А. Флоренский, К. Э. Циолковский, А. Л. Чижевский и др.). Для представителей данной философской школы характерно стремление расширить представления о мире, очеловечить и одухотворить космическое пространство.

Совместное развитие природы и общества как существующих систем или частей внутри целого находит выражение в современных синергетических концепциях, в коэволюционной философско-культурологической теории (Р. С. Карпинская, Н. К. Лисеев, А. П. Огурцов, М. М. Пришвин и др.), которые характеризуют отношение к природе в аспекте созерцания, сопереживания и согласования. Человек и все, что его окружает, – это частицы единого, Вселенной. Противоречие между разумом и Природой

неизбежно, но Разум ответственен за отыскание путей его разрешения. Эти идеи перекликаются с современными западными философскими концепциями:

а) «углубленной экологии» (Э. Ласло, Ф. Капра, О. Леопольд и др.), рассматривающей человека не как властелина природы и центр мироздания, а как неотъемлемую часть живого, взаимодействующего с ней на основе сотрудничества и взаимности;

б) «новой этики» (О. Леопольд, Р. Атфилд, Л. Уайт, Б. Калликот и др.), регулирующей взаимоотношения человека с Землей, с животными и растениями и формирующей убеждение в индивидуальной ответственности каждого за здоровье планеты. Они во многом созвучны постулату А. Швейцера о благоговении перед жизнью: «Я есть жизнь, желающая жить среди жизни» [3], придающему смысл человеческому существованию через стремление возвысить естественную связь с миром и сделать ее духовной.

В образовательном процессе школы отечественными педагогами (С. В. Алексеев, Л. И. Бурова, А. Н. Захлебный, Б. Т. Лихачев, Т. А. Соловьева, В. А. Ясвин, др.) затрагиваются модели, механизмы, условия развития эколого-эстетического мышления, связанного с ценностным отношением к природе. Ряд ученых (С. Д. Дерябо, Д. С. Ермаков, И. Д. Зверев и др.) экологическое мышление школьников соотносят с экологическими знаниями, умениями и навыками ресурсосберегающей и природоохранной деятельности по восстановлению и улучшению экологического состояния окружающей природы.

Таким образом, представители основных научных школ экологического воспитания не мыслят его без нравственно-эстетического, предполагающего развитие эколого-эстетического мышления у школьников.

Эколого-эстетическое мышление представляет собой многоступенчатый динамический психический процесс, осмысление которого может осуществляться с разных точек зрения. Многие авторы (А. И. Буров, С. П. Баранов, И. Д. Зверев, Л. П. Печко и др.) связывают данный феномен с чувственным, эмоционально-образным постижением действительности. В его основе лежит способ утверждения чувственного познания природы как ценности и экологической ответственности за нее. С этих позиций личность характеризуется как активный субъект с избирательным характером внутренних переживаний и внешних действий, направленных на различные стороны созерцания и практического освоения природы. Эколого-эстетическое мышление предполагает взаимодействие и взаимопроникновение чувственно-образного и абстрактно-логического отражения сторон эколого-эстетического познания.

**Чувственно-образное отражение природы** – основа развития эколого-эстетического мышления у школьников – проявляется как исходное положение мировоззренческого принципа, благодаря которому обосновывается многозначность восприятия объектов природы. Это богатейшая гамма человеческих отношений, находящая свое проявление в реальных и фантастических образах, где главным оказывается

то, что хотел сказать художник или сам школьник в продуктах своего творчества.

Чувственно-образное отражение действительности в развитии эколого-эстетического мышления отличается от научного. Первое отличие состоит во взаимосвязи «незаинтересованного» и прагматического отношений к природе. Н. Г. Чернышевский определил это понятие как «бескорыстность». Второе отличие заключается в том, что эстетические образы и чувства возникают не случайно, а целенаправленно на основе влияния отдельных свойств: цвета, формы, ритма, звука, движения, создающих гармонию ритма. В них передается одновременно внешнее и внутреннее, предмет и чувство, образ и состояние человека. Третье отличие характеризуется тем, что эмоционально-образное отражение действительности несет в себе ценностный аспект, высшая форма проявления которого – *катарсис* (просветление чувств, «очищение»).

Весь поток информации в чувственном образе связан с конвергентным, дивергентным и оценочным характерами мышления, в зависимости от которых проявляются антропологические, чувственно-эмоциональные, естественно-природные, социально-ценностные взгляды на природу. Оно обеспечивает решение главной задачи – классифицировать, упорядочивать познаваемые чувственные объекты, обобщая понимание природного и социального мира во всем их разнообразии. Чувственно-образное отражение природы существенно для развития таких компонентов, как эколого-эстетические восприятия, представления и эколого-эстетические чувства, отражающие специфическое ценностно-духовное содержание природы, общества и осуществляющие перевод этого содержания в индивидуальную систему ценностей.

**Эколого-эстетические переживания** школьников связаны с эмоционально окрашенным состоянием, выступающим как наличие стремлений и желаний, способствующих осознанию отношения личности к происходящим в ее жизни событиям. В них нет диалектического противопоставления внутренних переживаний человека и внешних событий, вызвавших эти переживания. Это целостная система, в рамках которой особенности объективного мира, помимо воли субъекта, незаметно превращаются в нечто внутреннее, присущее ему. Смех и отвращение, любовь и ненависть, счастье и горе – все эти эмоциональные реакции сочетаются в каждом отдельном переживании, своеобразно дополняя друг друга.

Эколого-эстетические переживания переходят в **эколого-эстетические чувства**, непременно характеризующиеся ценностным отношением к природе, космосу, Вселенной, закрепляемым в эколого-эстетической деятельности и художественном творчестве. Они вплетены в целостное впечатление, которое может возникнуть и от встречи с произведением искусства, и от восприятия картины природы, порождая стремление к духовному совершенствованию, гармонии, «экологии души», и могут носить гностический, романтический, гедонистический характер.

*Абстрактно-логическое отражение действительности* в развитии эколого-эстетического мышления (Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн и др.) связано с использованием понятий, логических конструкций, различных видов обобщений действительности. Оно зависит от способности обнаруживать необходимую последовательность явлений при восприятии эколого-эстетического свойства в действительности и произведениях искусства. Происходит декодирование информации в знаковые системы. Абстрактно-логическое мышление школьников часто представляет сеть образов природы, соединенных сходством, контрастом, одновременностью возникновения и взаимосвязями между ними, что порой уменьшает эмоциональное воздействие объекта, являющегося существенным для формирования эстетического вкуса. Оно включает познавательные, смыслообразующие, оценочные компоненты, выступающие как духовные свойства личности. Проникновение эстетического в теоретическое освоение школьниками действительности и искусства расценивается нами как переход на более высокую ступень эколого-эстетического познания. Этот процесс осуществляется посредством понимания отношений к природе между автором (поэтом, композитором, художником) и зрителем; выделением существенных признаков категорий «прекрасное», «безобразное», «возвышенное», «низменное», ценностного отношения к природе; использованием средств выразительности в различных жанрах искусства.

Наиболее ярко взаимосвязь чувственно-образного и абстрактно-логического отражения действительности в когнитивной сфере эстетического познания проявляется в *эколого-эстетических суждениях*, представляющих собой высказывания об эстетической значимости предмета, содержащие его оценку. Они фиксируются либо в устной или письменной речи, либо в непосредственно-эмоциональной форме оценивания, либо в действенно-практической, либо в теоретической деятельности.

В познании действительности эколого-эстетическое мышление включает в себя *ценностное отношение к природе* (М. С. Каган, Д. Б. Кабалевский, Б. М. Неменский), характеризующееся установкой субъекта на объект, при котором выявляется его личная значимость. Благодаря ему происходит нравственное осмысление объектов природы через эталоны красоты. Взаимодействуя с утилитарно-практическим, эмоциональным и теоретическим компонентами, оно представляет единство экологического, эстетического, абстрактного и нравственного, всегда избирательно и окрашено личностным смыслом. Ценностное отношение опирается на ценности эколого-эстетических знаний, деятельности, творчества и духовно-нравственных качеств личности.

Особое значение в развитии эколого-эстетического мышления играет *язык*, тесно связанный со всеми видами мышления. По определению З. Фрейда, языковая форма это не только передача мысли, но и условие ее реализации с помощью знаков [2]. Многоплановая роль языка искусства обес-

печивает эмоциональному содержанию структурно-функциональное единство, проявляющееся как обусловленность общей специфики иконически-экспрессивного и символически-смыслообразного художественного сознания; изоморфизм образных и знаковых структур (языковые формы являются формами мироотношения: метафора в поэзии, мелодия в музыке); обусловленность общих образно-смысловых возможностей, определяемых спецификой языка искусства (А. Н. Портнов). Все это реализуется в различных стилях. Так, при изучении картин И. И. Шишкина внимание обращается на рисунок, умение передать характер того или иного дерева, что свидетельствует о тщательности наблюдений, тонкости восприятия и научной достоверности. Использование определенных выразительных средств и языковых возможностей живописи передает чувство глубокой любви к Родине [1].

При работе над картинами о природе, в частности, «Золотая осень» И. И. Левитана, акцент делается на передачу богатой палитры человеческого настроения без лишней детализации, что не противоречит истинности и верности его наблюдений. Ознакомление с произведениями Н. К. Рериха не сводится к простому распознаванию вещей, а предполагает переход знания из области изображения в план смыслового значения. Так, в картине «Сосны» художник показал обнаженные корни деревьев, оказавшихся в опасной близости к реке, разрушающей свои собственные берега. По законам природы деревья должны умереть, но сосны стоят гордо и независимо, возносясь к небу. Идея и смысл этой картины – жизнеустойчивость и способность человека выдержать трудности, самоутвердиться в тех условиях, в которых и сама жизнь невозможна.

Таким образом, передача значения образов природы и осмысление их эколого-эстетической ценности связаны с выразительностью, пластичностью, смысловой емкостью и иносказательностью художественного языка в эстетическом познании действительности.

С целью развития эколого-эстетического мышления мы учим школьников с помощью языка раскрывать в произведении несколько реальностей:

1) *эколого-эстетические знания*, включающие в себя

а) предметное знание, связанное с изложением событий, изменением внешних сторон и связей объектов и явлений;

б) идейно-смысловое знание, представляющее собой совокупность взглядов, создающих идейную ценность произведения;

в) пространственно-временное знание, связанное с динамикой образов, действий героев в определенных временных и пространственных обстоятельствах);

2) отношение автора к изображаемому, его мысли и чувства, которые он хотел передать;

3) свое понимание и точку зрения на воспринятое.

Развитие эколого-эстетического мышления имеет интегрированную природу, поэтому интегрирован-

ный подход к развитию эколого-эстетического мышления у школьников способствует целостному представлению о мире как о взаимодействии сложных саморазвивающихся систем, существующих на разных уровнях и объединенных целым рядом нелинейных связей.

Основанием для интеграции может быть сближение различных культур, общность видов эколого-эстетической деятельности, общность признаков и свойств различных объектов, общность целей и задач воспитания и развития и т. д. (Т. И. Бакланова, Л. Г. Савенкова, Л. П. Печко, Б. П. Юсов и др.).

Использование интегрированного подхода к развитию эколого-эстетического мышления школьников позволяет реализовать основные *функции интеграции*:

1) *межпредметную* (межвидовую), выражающуюся в синтезе содержания разных разделов программы при наличии естественных связей между его компонентами;

2) *внутрипредметную* (внутривидовую), характеризующуюся взаимосвязями эколого-эстетических компонентов содержания внутри каждого раздела программы;

3) *межвидовую*, определяющуюся внутривидовыми связями и синтезирующую первые две функции.

В соответствии с реализацией данных функций нами выделяются *содержательные цели* развития эколого-эстетического мышления: формирование целостной картины эколого-эстетического понимания мира; экологизация и гуманизация процесса обучения школьников; обеспечение более эффективного формирования эколого-эстетических знаний, умений, навыков, компетенций по каждому разделу программы; стимулирование самостоятельной творческой цели.

Использование интегрированного подхода к эколого-эстетическому воспитанию школьников позволяет выделить два основных типа отношения: равенства и неравенства. В процессе их использования мы опирались на следующие способы интеграции:

1. *Склеивание* наблюдается в тех случаях, когда все компоненты содержания занятия объединяются одной темой, но не связаны между собой способами деятельности и реализуются последовательно друг за другом, без приоритетов. Например, интегративный день, включающий в себя нескольких занятий, объединенных одной общей темой. Ведущим методом является метод проектов. В качестве интегрирующе-

го фактора общего плана автор выделяет экологический компонент содержания.

2. *Симбиоз* характеризуется равноправным соотношением компонентов эколого-эстетического содержания. «Интегративное ядро» в данном способе выделяет общее для всех компонентов представление об эколого-эстетических ценностях, художественный образ. Интегрирующим фактором развития эколого-эстетического мышления при использовании данного способа может быть фактор «образ Я». Речь идет о личностно-смысловой сфере эколого-эстетического содержания проблемы.

3. *Ретрансляционное сопряжение* – это способ интеграции, при котором один компонент (главный) реализуется средствами другого (вспомогательного). В данном способе большое значение имеют информационные технологии, благодаря которым школьники имеют возможность в виртуальном варианте изучать жизнь на Земле, путешествовать на суше и по морю, а также во Вселенной к звездам и галактикам, постигать игру света и тени, символики и смысла в произведениях искусства. Ретрансляционное сопряжение предполагает сильное взаимопроникновение компонентов содержания.

#### Выводы.

Развитие эколого-эстетического мышления у школьников представляет собой целостную систему. Реализация процессов развития данного феномена происходит благодаря педагогическому осмыслению следующих компонентов в их иерархических взаимосвязях:

1) чувственно-образному отражению действительности, на основе которого создается образ эколого-эстетического объекта, подвергающийся сравнению, сопоставлению и эмоциональной оценке;

2) абстрактно-логическому отражению, где смысл эстетического раскрывается посредством логических операций сравнения, сопоставления, анализа и синтеза; ценностно-смысловым аспектам, выразительности и пластичности языка искусства, позволяющие осмысливать различные виды информации.

#### Литература

1. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: в 2-х т. – М., 1974. – Т. 1. – С. 229–556.
2. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М., 1990.
3. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер. – М., 1973.

## НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МАГИСТРАНТОВ КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Представлена педагогическая технология исследовательского обучения магистрантов педагогического образования. Выделены существенные характеристики субъект-объектного компонента технологии: основные компетентности объектов (магистрантов) и субъектов (преподавателей) технологии; факторы, способствующие зарождению научного сотрудничества между преподавателем и магистрантами; знания, умения и навыки объектов педагогической технологии в контексте реализации исследовательского обучения.

Педагогическая технология, будущий магистр, педагогическое образование, исследовательское обучение, университетская подготовка.

The article deals with the pedagogical technology of educating the undergraduates of pedagogical education. Essential characteristics of subject and object component have been pointed out and they are the main competences of objects (masters) and subjects (teachers); factors contributing to the origin of scientific collaboration between a teacher and undergraduates; knowledge, ability and skills of objects of the pedagogical technology within the context of realization of research education.

Pedagogical technology, future holder of a master's degree, pedagogical education, research education, university training.

### **Введение.**

В соответствии с требованиями, которые выдвигает Европейская ассоциация университетов [3], современное высшее образование должно максимально основываться на научно-исследовательской работе. Вместе с тем, проблема реализации профессиональной подготовки будущих магистров педагогического образования через науку остается не до конца разрешенной. Детальное изучение научных работ (Г. Александров, В. Афанасьев, В. Безруков, В. Беспалько, И. Блауберг, А. Глузман, М. Данилов, В. Докучаева, В. Загвязинский, Т. Ильина, М. Каган, В. Краевский, Ю. Конаржевский, Н. Кузьмина, В. Кушнир, Л. Спирин, В. Садовский, З. Сазонова, В. Сериков, А. Сидоркин, В. Слостенин, А. Урсул, Б. Юдин и др.) подвело нас к пониманию того, что наиболее эффективное решение проблемы реализации обучения, основанного на исследованиях, может быть получено при использовании педагогической технологии как ведущего и стратегического направления современного научного познания.

В наших научных поисках мы основываемся на результатах исследований, в которых осуществлен анализ реальной практики организации научно-исследовательской работы магистрантов (В. Ищенко, И. Дежина, Г. Балыхин, Л. Гохберг), изучены характеристические особенности научно-исследовательской деятельности в процессе обучения (Г. Иванов, В. Шибяев, О. Кубасов, В. Курейчик, Ю. Тягунова), рассмотрено понятие педагогической технологии как научной категории (М. Иванчук, В. Шорин, В. Шудегов, О. Левчишена, С. Шушкевич, В. Оноприенко, С. Тульчинская), выявлены условия реализации исследовательского обучения при подготовке магистрантов педагогического образования (В. Левченко, О. Бабенко, В. Петров, М. Овчинникова).

В рамках темы «Модернизация деятельности высшего учебного заведения в контексте европейской интеграции» (государственный регистрационный номер 0103U004993), которая реализуется в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко (Украина), нами разработана структура педагогической технологии (далее – ПТ) реализации исследовательского обучения магистрантов педагогического образования, которая включает следующие компоненты: целевой (цель, задачи, результат); субъект-объектный (преподаватели и магистранты, их взаимодействие в контексте реализации исследовательского обучения); содержательный компонент (формы и методы реализации исследовательского обучения); мотивационно-стимуляционный компонент (механизмы стимулирования преподавателей и магистрантов к научной работе).

Цель нашей статьи – обоснование и разработка субъект-объектного компонента педагогической технологии обучения магистрантов педагогического образования на исследовательской основе.

### **Основная часть.**

Руководство научными исследованиями будущих магистров педагогического образования (объектов ПТ) в процессе университетской подготовки осуществляет профессорско-преподавательский состав университета: преподаватели, сотрудники научных структурных подразделений, докторанты и аспиранты (субъекты ПТ).

Для характеристики субъектов ПТ мы обратились к разработкам В. Крутецкого, А. Кузьминского, И. Подласого, С. Сысоевой, В. Слостенина, В. Шадрикова и др., которые позволили нам выделить общие компетентности, составляющие сущность профессиональной деятельности преподавателя высшей

школы. Под такими компетентностями мы понимаем новообразования субъектов деятельности, формирующиеся в процессе профессиональной подготовки и представляющие собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, которые позволяют успешно решать профессиональные задачи. К компетентностям субъектов педагогической системы мы относим профессиональную, общекультурную, гуманитарную, коммуникативную, социально-экономическую и др.

В современных диссертационных исследованиях выделяется порядка 70 компетентностей преподавателей вузов. Мы не претендуем на анализ существующих подходов к их описанию и классификации, поскольку это не входит в перечень задач нашего исследования. Используя идеи ведущих педагогов, а также собственное представление о данной проблеме, считаем необходимым выделить именно те особенности субъектов ПТ, которые являются наиболее значимыми в контексте реализации обучения на исследовательской основе.

На наш взгляд, преподаватель современного вуза должен сочетать в своей деятельности два аспекта: педагогический и научно-исследовательский. Поэтому при разработке субъект-объектного компонента ПТ мы не только основываемся на вышеназванных компетентностях, но и выдвигаем важное требование к преподавателю высшей школы как к ученому, а также научному руководителю и организатору научно-исследовательской деятельности магистрантов. Как правило, научная деятельность под руководством известного ученого – это интеллектуальная, эмоционально-ценностная, неформальная, открытая общность исследователей разных статусов, разрабатывающих исследовательскую программу. В этом смысле мы разделяем взгляды В. Загвязинского, который говорит: «Для педагогического творчества нужны благоприятная атмосфера, стимулирующая среда, соответствующие внешние и внутренние условия» [4, с. 32].

Действительно, магистрант, приобщенный к научно-исследовательской деятельности, входит в своеобразную научную среду, в сообщество ученых. Значимые научные достижения, успешные решения проблем, принципиально новые разработки, оригинальные инновационные проекты реализуются, как правило, когда гармонично сочетается опыт старшего поколения с энтузиазмом и нестандартными подходами к решению задач молодых [5, с. 7].

В системе университетской подготовки традиционно сложилось, что руководство научно-исследовательской работой магистрантов (далее – НИР) осуществляется преподавателями, сотрудниками научных структурных подразделений, докторантами и аспирантами. Хороший научный руководитель, заинтересованный в качественном приобщении магистрантов к научной работе, не только знакомит их с методикой проведения, оказывает организационную и моральную поддержку, несет ответственность за корректное поведение молодых ученых, но еще и передает им свой стиль и манеру научно-педагогического мышления, подход к разрешаемой

проблеме, ощущение перспективности дальнейшего исследования.

Научный руководитель как субъект ПТ выступает своеобразным ориентиром в профессиональном развитии магистрантов. Его профессионально-педагогические и личностные качества воспринимаются магистрантами через призму моральных качеств и требований будущей профессиональной деятельности. Общение с научным руководителем позволяет усвоить его взгляды на мир, роль, характер и уровень научного исследования, стандарты требовательности и на то, что называется «научным вкусом», который позволяет из множества проблем выявить наиболее важную и доступную для разработки [2, с. 84].

Общаясь с научным руководителем, магистранты обучаются научной лексике, стилю поведения, принятому в научном сообществе. От участия в исследовательской деятельности появляется желание расширить интеллектуальные горизонты, будущие учителя получают творческий исследовательский импульс [1, с. 87]. Известно, что исследовательский импульс – феноменологическое включение в психические процессы: восприятие, внимание, мышление, воображение, в результате чего происходит побуждение к исследованию.

Выделим качества субъектов ПТ, которые выступают своеобразным условием успешного формирования будущих педагогов-исследователей: эрудиция, контактность, убедительность суждений, языковая и личная эмоциональность, владение педагогическим мастерством и др. В организации НИР сотрудничество «преподаватель – магистрант» не всегда оказывается результативным. Некоторые преподаватели (особенно молодые) требуют от магистрантов оригинального решения проблемы или подготовки творческой работы, имеющей научную новизну. Опыт организации НИР дает основание нам утверждать: создать новое без предварительного обучения магистрантов проведению научно-исследовательской работы практически невозможно. Особенно это оказывается проблематичным, если их не учили организации и проведению исследования, целенаправленно не развивали исследовательские способности, необходимые в будущей педагогической деятельности и др.

В связи с вышесказанным выделим факторы, способствующие зарождению научного сотрудничества между преподавателем и магистрантами:

- 1) первоначальная совместимость научных взглядов;
- 2) индивидуально-личностные факторы совместности [6].

Для более четкого понимания проблемы выделим основные задачи, стоящие перед субъектами ПТ как организаторами НИР в университете:

- иницилирующая (разработка концепции НИР, определение приоритетных научных исследований, подбор научных руководителей и др.);
- информационная (создание условий для получения информации по исследуемым проблемам, сведений о научных мероприятиях, обеспечение доступа к новейшим библиотечным фондам и др.);
- организационная (организация научно-практических конференций и других научных мероприятий,

содействие работе научных кружков, клубов, создание условий для публикации научных статей и др.);

– стимулирующая (создание системы моральной и материальной поддержки магистрантов, их научных руководителей);

– оценочная (экспертная оценка научных достижений магистрантов известными учеными и специалистами, анализ состояния и перспектив развития НИР в университете).

Выделяют важный аспект влияния научного руководителя на исследовательскую деятельность магистрантов. Он связан с воздействием статусно-ролевых характеристик руководителя на научную карьеру молодого ученого. Известное имя, высокий статус и репутация руководителя в научном сообществе изначально дают ученикам определенные выгоды [6, с. 71].

Таким образом, мы разделяем взгляды авторов (Г. Кловак, А. Микитюк, О. Дубасенюк, З. Сазонова, А. Козлов, А. Глущенко, В. Сластенин, В. Загвязинский, В. Краевский, А. Глузман и др.) и отмечаем, что при организации НИР в контексте реализации исследовательского обучения каждый субъект ПТ должен иметь четкое представление о ее формах, применять их с учетом специфики специальности магистрантов, видеть четкую связь научной работы с учебным процессом и др. Все это требует системного подхода к организации НИР в процессе университетской подготовки будущих магистров педагогического образования.

Для описания объектов ПТ мы проанализировали образовательно-квалификационные характеристики ряда направлений областей знаний, по которым осуществляется подготовка будущих учителей. Изучение производственных функций, типовых задач деятельности и умений, которыми должен владеть выпускник, позволило нам выделить свойства и качества будущего учителя. Мы пришли к пониманию того, что объекты ПТ должны иметь четко сформированную педагогическую позицию, обуславливающую творческое проявление личности будущего преподавателя как исследователя. При этом важно обеспечить подготовку учителя к различным видам не только педагогической, но и научно-педагогической деятельности.

У объектов ПТ должны быть сформированы основные компетентности: информационная компетентность, которая предусматривает владение информационными технологиями, умение прорабатывать различные виды информации; коммуникативная компетентность, которая позволяет вступать в коммуникацию, быть понятным, общаться без ограничений; производительная компетентность, направленная на умение работать, получать результат, принимать решение и отвечать за них; моральная компетентность, которая рассматривается как готовность, возможность и потребность жить по традиционным моральным нормам; психологическая компетентность как способность использовать психологические средства обучения в научной деятельности; предметная компетентность, в содержание которой входит обладание определенными средствами учебного процесса; социальная компетентность как уме-

ние жить и работать с окружающими; математическая компетентность как умение работать с числовой информацией, а также личные качества учителя (доброжелательность, чуткость, уравновешенность, тонкость, толерантность, рефлексия, человечность и др.).

Помимо традиционных требований к будущему учителю (таких, как: реализация профессионально-образовательных программ и учебных планов на уровне, отвечающем стандартам высшего профессионального образования; разработка и применение современных образовательных технологий, выбор оптимальной стратегии преподавания в зависимости от уровня подготовки и целей обучения; формирование научно-педагогического мышления, воспитание гражданственности, развитие системы ценностей, смысловой и мотивационной сфер личности, направленных на гуманизацию и демократизацию общества и др.) для нас особое значение имеют требования к объекту ПТ в контексте реализации исследовательского обучения.

Обратимся к высказываниям В. Сухомлинского: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превращалось в скучную однообразную повинность, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследования» [7, с. 70]. Исходя из этого, выдвинем требования к объекту ПТ, согласно которым будущие учителя должны уметь выявлять взаимосвязи между научно-исследовательским и учебным процессом в средней школе, раскрывать возможности использования собственных научных поисков в качестве средства совершенствования учебного процесса, а также исследовать различные проблемы педагогической деятельности. Реализация вышеназванных требований возможна при условии ориентации на научно-исследовательскую работу всего процесса университетской подготовки.

Поэтому считаем необходимым дополнить список компетентностей объектов ПТ компетентностями научно-исследовательского характера, которые отображают способность анализировать результаты исследований и применять их для решения конкретных педагогических задач; готовность использовать индивидуальные креативные способности в научно-педагогической деятельности; готовность самостоятельно осуществлять научные исследования.

В результате университетской подготовки, максимально интегрированной с научной деятельностью, объекты ПТ должны знать фундаментальные основы, достижения, современные проблемы и тенденции развития соответствующей предметной и научной области, ее взаимосвязи с другими науками; основы психологии личности и психологии творчества, сущность и проблемы процессов обучения и воспитания в высшей школе, особенности влияния на результаты научно-педагогической деятельности индивидуальных различий магистрантов; основные достижения, проблемы и тенденции развития отечественной и зарубежной педагогики высшей школы, современные подходы к моделированию научно-педагогической деятельности.

Кроме общих требований к будущему магистру педагогического образования мы выдвигаем следующие: знания магистрантами основных положений методологии и организации научного исследования, особенностей использования различных исследовательских методов и др. Данная информация может быть освоена в процессе изучения модулей: «Педагогика как наука и искусство», «Категориальный аппарат педагогического исследования», «Принципы педагогического исследования», «Общие требования к педагогическому исследованию», «Работа с научной литературой», «Методологические основы научно-педагогических исследований», «Технологическая методология научно-педагогических исследований», «Эмпирические и теоретические методы исследования», «Количественная обработка исследовательских результатов».

Объекты ПТ должны уметь использовать при изложении учебного материала взаимосвязь научно-исследовательского и учебного процессов; применять результаты собственных научных исследований для совершенствования учебного процесса; придавать образовательному процессу наукоориентированный характер.

Кроме того, объекты ПТ должны владеть методами научных исследований и организации научно-исследовательской работы; основами научно-методической работы; методами формирования навыков самостоятельной исследовательской работы, профессионального научно-педагогического мышления и развития творческих способностей и др.

В процессе наших научных поисков мы также стремимся к тому, чтобы объекты ПТ, включенные в активную научно-исследовательскую деятельность, которая интегрирована с учебной работой, переосмысливали свое отношение к педагогической деятельности как наукоориентированной, а также осознавали приоритет науки в контексте своего становления как педагога.

УДК 376.1

#### Выводы.

Нами представлена педагогическая технология исследовательского обучения магистрантов педагогического образования как множество взаимосвязанных компонентов (целевой, субъект-объектный, содержательный и мотивационно-стимуляционный), объединенных общей целью функционирования и единством руководства, которые необходимы для создания организованного и целенаправленного педагогического влияния на университетскую подготовку будущих магистров, основанную на реализации учебного процесса через исследовательскую деятельность. Выделены существенные характеристики субъект-объектного компонента педагогической технологии. Перспективу дальнейшего исследования видим в обосновании и разработке содержательного компонента данной педагогической технологии.

#### Литература

1. *Акименко, В. М.* Особенности организации исследовательской деятельности студентов педагогического вуза / В. М. Акименко // Высшее образование сегодня. – 2007. – №7. – С. 86–87.
2. *Вовк, Л. І.* Наукова робота студентів – шлях покращення якості професійної підготовки фахівців / Л. І. Вовк // Didactics of mathematics : Problems and Investigations. – 2005. – №4. – С. 82–86.
3. Европейская ассоциация университетов. – URL: [http://ecommis.eu/downloads/related-documents/Lisbon\\_declaration\\_Russian.pdf](http://ecommis.eu/downloads/related-documents/Lisbon_declaration_Russian.pdf).
4. *Загвязинский, В.* Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. Загвязинский, Р. Атаханов. – М., 2005.
5. *Маринина, Т. В.* О ходе реализации Федеральной целевой программы «Интеграция науки и высшего образования России на 2002–2006 годы» / Т. В. Маринина // Физическое образование в вузах. – 2003. – №3. – С. 6–9.
6. *Соловьева, Н. В.* Научное взаимодействие как особая форма общения руководителя и аспиранта / Н. В. Соловьева // Мир психологи. – 2008. – №1. – С. 71–77.
7. *Сухомлинский, В. А.* Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М., 1982.

*М. Л. Скуратовская, Т. В. Климова, И. С. Володина*  
Южный федеральный университет

### ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТРУКТУРЫ ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье представлены результаты сравнительного исследования личностных детерминант структуры отношений педагогов специального (коррекционного) и общеобразовательного учреждения к перспективам инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе. Получены качественные описания компонентов сложившегося отношения к инклюзивному обучению учащихся с ограниченными возможностями здоровья педагогов с опытом работы с данным контингентом детей. Выделены личностные особенности, определяющие позицию педагогов к возможностям инклюзии учащихся с особенностями в развитии в среду общеобразовательного учреждения.

Инклюзивное обучение, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, педагоги.

The article presents the results of a comparative study of the personal determinants of structure of relations of teachers of special (correctional) and educational institution to the prospects of inclusive education of children with disabilities in a secondary school. Teachers with working experience with this category of children described the components of the existing attitude towards inclusive education of students with disabilities. Personal characteristics that determine the position of the teachers to the possibilities of inclusion of pupils with special needs in the educational institution environment are underlined.

Inclusive education, students with disabilities, teachers

### Введение.

Современные тенденции развития системы образования – инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в массовую школу – ставят перед педагогами новые задачи профессиональной деятельности. Традиционно обучение учеников с особыми образовательными потребностями было прерогативой специальной (коррекционной) школы, где создавались и использовались уникальные методы и технологии, учитывающие специфику психического развития учащихся. Идея инклюзивного образования (фр. *inclusif* – «включающий в себя») заключается не столько в совместном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья и не имеющих таких ограничений, сколько понимания инклюзии как многоуровневого процесса, пространства действий, объединяющего учителей, тьюторов, родителей в решении задач нивелирования существующей системы образования под потребности и возможности конкретного ученика. Главный принцип инклюзии – создания предельно доступного образования, снятие барьеров, максимальная поддержка каждого учащегося и его развития, а на практике – методология гибкого подхода в преподавании и обучении, способного удовлетворить различные образовательные потребности с эффективным результатом.

Практическая реализация принципов инклюзивного образования обозначила существующий разрыв между этой гуманистической идеей (Н. Кристи, Д. Лэйнга и др.), революционно развившейся в нашей стране до уровня государственного заказа, и реальной практикой ее воплощения [5]. Ограниченность возможности реализации права на обучения среди здоровых сверстников, недостаточная методологическая, организационная, учебно-методическая, технологическая, нормативно-правовая проработанность – это существующие проблемы системы образования [1], [3], [4]. Весь спектр данных противоречий, включая аспекты социально-психологической работы над системой отношений со сверстниками и родителями учеников с особыми образовательными потребностями, встает перед учителем (Л. И. Аксенова, И. М. Бгажнокова Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицына и др.). В этой связи все чаще поднимается вопрос о так называемой «инклюзивной компетенции педагога» [1], [4].

Обсуждение вопроса профессиональных компетенций педагога, работающего в инклюзивной школе, показало качественное своеобразие его профиля (Т. О. Арчаковой, Н. А. Ливенцевой, Н. Я. Семаго, И. Н. Хафизуллиной и др.). Наряду с общепрофессиональными компетенциями и принятием своих учеников с ограниченными возможностями здоровья профессиональная успешность педагога инклюзив-

ной школы во много опирается на технологическую гибкость – готовность к принятию активной позиции в поиске и оптимальном решении задач в реальной профессиональной деятельности (Н. М. Назарова, Е. И. Никифорова и др.). Подобная синергия когнитивных, дидактическо-проектировочных, деятельностных и рефлексивно-аналитических умений, опосредованных мотивами профессиональной деятельности и ценностно-смысловыми установками, позволяет педагогу инклюзивной школы успешно выполнять свои профессиональные задачи.

### Основная часть.

Понимание сути инклюзивного образования, критическое отношение педагогов к возможностям и ограничениям инклюзии выступают фактором, определяющим успешность внедрения такой модели обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную школу. В связи с этим нами была определена цель – выявить личностные детерминанты структуры отношений педагогов к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе. В частности нас интересовали те личностные особенности, которые могут определять характер отношения педагогов к возможностям интеграции детей с особенностями в развитии в среду общеобразовательного учреждения уровня начальной школы.

В эмпирическом исследовании мы исходили из предположения, что выраженность отдельных свойств личности педагогов оказывает влияние на их отношение к возможностям, перспективам реализации инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование по форме организации представляет сравнительный анализ выборки учителей специального (коррекционного) образовательного учреждения (VIII вида) школы-интерната (основная группа – 20 чел.) и МБОУ СОШ №1 (контрольная группа – 20 чел.) п. М-Кургана Ростовской области (2013–2015 гг.).

Методический инструментарий решал задачи:

1) исследование компонентов сложившегося отношения педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе («Измерение отношения к инклюзивному обучению» (М. Mahat, в адаптации Т. М. Ананьевой, И. С. Володиной, 2009)) [2], степени интенсивности отношений, принятия других людей («Шкала принятия других» В. Фейя (2002));

2) определения и измерения индивидуальных различий личностных черт педагогов (16-факторный личностный опросник Р. Кетелла (форма С)).

Валидность и надежность инструментария, применение методов статистической обработки данных программы SPSS.17 (U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ по Спирмену), качественная интерпретация полученных данных обеспечивают достоверность результатов.

Результаты опроса показали, что только 30 % педагогов массовой школы знакомы с опытом совместного обучения детей с отклонениями в развитии и «обычных детей», в том числе 10 % имеют непосредственный профессиональный опыт обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Вопрос о конкретных видах нарушения у ученика, которым рекомендуется инклюзивная форма обучения, педагоги массовой школы отмечали нарушения речи (30 %), опорно-двигательного аппарата (25 %), тяжелые соматические заболеваниями (20 %). Педагоги коррекционной школы-интерната более категоричны в суждениях и отмечают необходимость учета степени нарушения в развитии и времени его возникновения.

Изучение особенностей отношения педагогов специального и общего образования к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья педагогов показало следующие достоверно значимые данные.

1. Учителя массовой школы, несмотря на декларируемую поддержку идеи инклюзивного обучения, тем не менее, осторожно относятся к перспективе инклюзивного (совместного) обучения детей с нарушениями развития в своем учебном заведении ( $U=0,081$ ). Они видят проблемы в недостаточности необходимых знаний для работы с детьми, имеющими отклонения в развитии ( $U=0,064$ ), недостаточной информационной ( $U=0,023$ ), кадровой ( $U=0,046$ ), методической ( $U=0,010$ ) обеспеченности.

2. Учителя коррекционной школы еще более пессимистичны в прогнозах (20 %), однако, рассматривают такую форму обучения как альтернативный вариант образования детей с особенностями в развитии учитывая их количество и проблемы охвата системой образования таких детей (36 %).

3. Оценка педагогами степени «проблемности организации инклюзии» со стороны участников образовательного процесса в условиях интегрированного обучения показала, что наибольшую озабоченность у них вызывают по нисходящей:

- интеллектуальные проблемы у детей с ограниченными возможностями здоровья (35 %);
- недостаточность необходимых знаний у педагогов массовой школы для работы с детьми, имеющими отклонения в развитии (30 %);
- эмоциональные проблемы у детей с отклонениями в развитии (20 %).

Значительная часть респондентов обеих групп придерживается мнения, что для подобной работы необходимы значительные изменения в самой системе образования (60 и 84 %).

Полученные данные показали преобладание когнитивной ограниченности представлений педагогов без опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в вопросах ориентации в тре-

бованиях и проблемах реализации концепции инклюзивного обучения ( $U=0,035$  при  $p=0,05$ ). Педагоги с опытом работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и без него предполагают необходимость перестройки взаимоотношений в системе «педагог–ребенок с ОВЗ» ( $U=0,023$  при  $p=0,05$ ), осознают трудности организации учебного процесса ( $U=0,080$  при  $p=0,05$ ) и наличия коммуникативных барьеров в системах «учителя – ребенок с ОВЗ», а также «ученик с ОВЗ – ученик» ( $U=0,035$  при  $p=0,05$ ).

Обе группы педагогов проявляют готовности к внедрению инклюзивного обучения, однако педагоги с опытом работы с учениками с ограниченными возможностями здоровья сравнительно более четко осознают организационную, методическую и технологическую подготовленность в реализации совместного обучения данного контингента детей, из представления отличаются структурированностью, полнотой и конкретностью. В целом, обе группы показывают понимание концепции инклюзивного обучения, потенциальную готовность к ее внедрению.

Сравнительный анализ шкалы принятия других мог дать информацию о связанности степени его интенсивности с представлениями педагогов об инклюзии и личностными чертами, однако, в нашей выборке. Обе группы показали средний показатель принятия других с тенденцией к высокому, достоверных различий не наблюдалось.

Изучение выраженности индивидуальных различий в личностных свойствах респондентов основной и контрольной группах дало следующие данные.

В целом, для выборки учителей школы-интерната типично проявление таких личностных свойств, как холодность, скептичность, консервативность в отношении к людям (фактор *A*), сниженную толерантность к эмоциогенным факторам, они умеют совладать с усталостью и выдерживать эмоциональные нагрузки в работе с людьми. Тем не менее, они раздражительны, склонны проявлять волнение (фактор *C*), застенчивость, осторожность, они добросовестны и внимательны к мелочам, успешны в житейских ситуациях, успешно решают практические вопросы. Учителя школы-интерната чаще стремятся находиться в тени и общаться с узким кругом людей (фактор *H*), им сложно проявлять инициативу и изобретательность (фактор  $Q_1$ ).

У учителей массовой школы сравнительно более выражены стремления к соблюдению моральных требований, социальных нормативов поведения (фактор *G*) и меньшая реалистичность (фактор *M*), они легко вступают в контакт и склонны занимать лидерские позиции.

Результаты корреляционного анализа связи отдельных свойств личности педагогов со структурой отношения к возможностям инклюзивного обучения учеников с ограниченными возможностями здоровья представлены в таблице.

Опыт работы педагогов с учениками с ограниченными возможностями здоровья имеет положительную корреляционную связь с уровнем принятия других, факторами *H* и *G*, а также отрицательную с

фактором *М*. То есть для выборки педагогов школы-интерната характерна большая доброжелательность, ограниченность контактов, ориентация на нормативность.

Таблица

**Корреляционные связи свойств личности и отношением педагогов к инклюзивному обучению**

Показатели	Опыт работы с ОВЗ	Когнитивный	Аффективный	Поведенческий
Уровень принятия других	0,487(**)			
Фактор <i>A</i>			- 0,392(*)	- 0,581(**)
Фактор <i>C</i>			- 0,410(*)	- 0,465(**)
Фактор <i>H</i>	0,356(*)	-0,369(*)		- 0,540(**)
Фактор <i>Q1</i>		- 0,309(**)		0,403(*)
Фактор <i>G</i>	0,704(**)	0,617(**)		0,450(**)
Фактор <i>M</i>	- 0,617(**)			

\*\* Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

\* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

Когнитивный компонент отношений педагогов к инклюзивному обучению отрицательно коррелирует с факторами *H*, *Q1* и положительно с фактором *G*. Это означает, что чем выше выражен когнитивный компонент отношений педагогов, тем чаще у них проявляются стремление к контактам, склонность проявлять инициативу и изобретательность.

Аффективный компонент отношений имеет отрицательную зависимость от факторов *A* и *C* – выраженность качеств эмоциональности, гибкости в отношениях и толерантность к эмоциогенным факторам.

Показатель «поведенческий компонент отношений» связан с такими личностными характеристика-

ми педагогов, как эмоциональность, гибкость в отношениях, толерантность к эмоциогенным факторам, осторожность, инициативность.

**Выводы.**

Полученные результаты исследования анализа личностных особенностей, определяющих отношение педагогов к возможностям инклюзии учеников с особенностями в развитии в среду общеобразовательного учреждения, получены статистически значимые данные. Они показывают относительную близость представлений педагогов основной группы по вопросам понимания и реализации концепции инклюзивного образования с реальной картиной обучения учеников с ограниченными возможностями здоровья, которую мы наблюдаем у педагогов школы-интерната. Полученные типологические портреты учителей массовой школы и интерната, проведенный корреляционный анализ показали связанность отдельных свойств личности педагога с их отдельными компонентами отношения к возможностям и перспективам реализации инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, готовности к его внедрению.

Литература

1. *Алехина, С. В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – №1. – С. 5–16.
2. *Ананьева, Т. М.* Отношение преподавателя общеобразовательной школы к ученику с отклонением в развитии / Т. М. Ананьева // Дипломная работа. – Ростов на/Д., 2010.
3. *Денисова, О. А.* Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках комплексного многоуровневого образовательного пространства / О. А. Денисова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2008. – №3. – С. 36–48.
4. *Смолонская, А. Н.* Акмеологические аспекты проблемы помощи и поддержки детей / А. Н. Смолонская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – 7(60). – С. 134–137.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015 г.)

*О. А. Степанова*

*Московский институт развития образования*

**ДИНАМИЧЕСКИЕ ВЕКТОРЫ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В статье предпринята попытка выделить и охарактеризовать ключевые динамические векторы (основные направления) изменений в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Взаимосвязь процессов, выделенных в рамках каждого вектора, и взаимодействие включенных в них участников отношений в сфере образования являются платфор-

мой для достижения синергетического эффекта, позволяющего успешно реализовать принципы государственной политики в сфере образования по отношению к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Обновление законодательства в сфере образования, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, специальное образование, инклюзивное образование, специальные условия для получения образования, адаптированные основные общеобразовательные программы, адаптированные образовательные программы.

The article attempts to underline and characterize the key dynamic vectors (main direction) changes in the education of persons with disabilities, initiated by the adoption of the Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 № 273-FL. Relationship of the processes identified in the framework of each vector, and interaction of participants included in education is considered to be the platform for achieving the synergistic effect, allowing implementing the principles of state policy in the sphere of education in relation to students with disabilities.

Renovation of the legislation in the field of education, students with disabilities, special education, inclusive education, special conditions of education, adapted basic education programs, adapted educational programs.

### **Введение.**

Значительные изменения, происходящие в системе общего и профессионального образования в течение последних трех лет, связаны с вступлением в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (далее – ФЗ-273) [18]. Сегодня в субъектах Российской Федерации в рамках реализации федеральной и региональных программ развития образования разработаны и апробированы определенные подходы к реализации норм вышеназванного закона, начата реализация спроектированных в его контексте основных и дополнительных образовательных программ различного уровня и программ развития образовательных организаций.

В этих условиях представляется важным проанализировать системную взаимосвязь и взаимообусловленность тех трансформаций, которые проявляются по отношению к наиболее уязвимой социальной группе обучающихся – лицам с ограниченными возможностями здоровья. Исследования, проведенные в течение 2013–2015 гг. сотрудниками лаборатории анализа эффективных педагогических практик ГБНУ «Московский институт развития образования», позволяют выделить уже сформировавшиеся, ключевые по значимости направления – динамические векторы – этих изменений. Их характеристика как системной совокупности дает основание более четко представить не только современное состояние общего и профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и выделить потенциал дальнейшего развития, которым обладает каждый из динамических векторов как в общегосударственном масштабе, так и в разрезе отдельного субъекта Российской Федерации.

### **Основная часть.**

**Первый динамический вектор – изменение нормативной правовой базы в сфере образования.** Знаковыми нововведениями в правовом поле образования можно назвать использование в ФЗ-273 таких основных понятий, как: «специальные условия для получения образования», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа», «адаптированная основная общеобразовательная программа», «обучающиеся, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных про-

грамм, развитию и социальной адаптации», а также уточнение понятий «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь» и др.

Фактически ФЗ-273 задал логическую канву для дальнейшей разработки подзаконных нормативных актов, которые, конкретизируя нормы данного закона, детально раскрывают порядок организации и осуществления образовательной деятельности при реализации образовательных программ разного уровня по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья, порядок приема их на обучение и регламент работы психолого-медико-педагогической комиссии [5]–[10].

Серьезный пул нормативных документов, утвержденных на федеральном уровне в других ведомствах, заинтересованных в успешности реабилитации, образовании и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья, – это подготовленные Минздравом России санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных образовательных организациях [13] и отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [14], а также утвержденный Минтрудом России «Порядок разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида» [11]. Подчеркнем, что особую роль в межведомственном взаимодействии по данному направлению сыграла Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 гг. [1].

Разумеется, предстоит дальнейшее пополнение портфеля нормативных правовых актов в сфере специального и инклюзивного образования, но данный динамический вектор можно признать сложившимся и задающим ориентиры поступательного развития процессов в рамках трех других векторов.

В частности, очевидными и напрямую связанными с первым являются динамические изменения в рамках **второго – содержательного, или программно-методического, – вектора.** Утвержденные

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования включают особые структурные компоненты, раскрывающие особенности их реализации применительно к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Реестр разработанных с учетом требований ФГОС примерных общеобразовательных программ, размещенных в Государственной информационной системе на портале <http://fgosreestr.ru>, свидетельствует о том, что в рамках каждой из них в соответствии с уровневыми ФГОС выделен компонент «Программа коррекционной работы» [17]. Данная программа направлена на создание системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении основных общеобразовательных программ, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию.

Еще одним важным фактом, свидетельствующим об интенсивной динамике процессов внутри второго вектора, выступает утверждение после широкого профессионально-общественного обсуждения ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [15] и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [16]. В стадии обсуждения находятся специальные ФГОС для обучающихся с нарушениями слуха, речи, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра и др., которые, в свою очередь, дадут мощный импульс для проектирования, апробации и внедрения в практику образовательных организаций примерных адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обеспечивающих их учебно-методических пособий, по количеству и качеству необходимых и достаточных для эффективной реализации коррекционно-образовательного процесса.

В логичной связке с созданием нормативной и программно-методической основы для формирования инновационных практик в системе специального и инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья проявляет себя **третий – организационно-управленческий – вектор**. Его контекст связан с внедрением нестандартных подходов к управлению образовательными организациями, апробацией и распространением таких образовательных практик, которые до настоящего времени не имели возможности широко развиваться.

Например, в Москве в русле оптимизации структуры и повышения социально-педагогической эффективности деятельности образовательных организаций ведется активный поиск вариантов индивидуализации непрерывного образовательного маршрута обучающихся с ограниченными возможностями здоровья от дошкольного возраста до поступления на обучение по программам среднего профессионального и высшего образования. Важным показателем неформального отношения взрослых – педагогов и ро-

дителей – к максимальному выявлению реабилитационного потенциала и адаптационных ресурсов каждого из обучающихся является выстраивание в рамках укрупненных образовательных организаций продуманной системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся, четкая регламентация отношений служб, участвующих в реализации этой помощи (центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, психолого-педагогические консилиумы образовательных организаций, специальные (коррекционные) образовательные учреждения и др.).

Убедительным свидетельством жизнеспособности тех организационных форм поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которые возникли в Москве как инновационные, можно считать изменения, которые внесены в показатели мониторинга системы образования, утвержденные приказом Минобрнауки России от 15.01.2014 г. №14. Так, пункт 1.5.5. предусматривает, что в качестве показателей, подтверждающих организацию и осуществление коррекционно-образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, может выступать «удельный вес числа организаций, имеющих в своем составе *лекотеку, службу ранней помощи, консультативный пункт*, в общем числе дошкольных образовательных организаций» [3]. Подчеркнем, что данные формы оказания коррекционно-педагогической поддержки разным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья после этапа успешной апробации рекомендованы к использованию в столичных дошкольных образовательных организациях еще в середине 2000-х гг.

В качестве другого примера действенного продвижения в рамках третьего динамического вектора можно назвать повышенное внимание к вопросам организации профессионального обучения и профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Если в середине 90-х гг. XX в. исследователи констатировали фактически разрушение до того четко действовавшей системы их приобщения к труду и получения профессии/специальности в соответствии с индивидуальными особенностями развития, то сегодня очевидна заинтересованность государства в том, чтобы возможно можно большее число лиц с инвалидностью и ограничениями жизнедеятельности, находящихся в трудоспособном возрасте, могли реализовать себя профессионально и лично. Эта заинтересованность закреплена в нормативных правовых актах и рекомендательных материалах Минобрнауки России, предлагающих новые организационно-управленческие и программно-методические подходы к решению проблемы профессионального обучения и профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [2], [4], [8], [10].

Наконец, **четвертый динамический вектор можно обозначить как кадровый, поскольку он связан с «человеческим фактором»**, т. е. напрямую обращает внимание на профессиональные компетенции педагогических работников. Утверждение

профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» зафиксировало запрос современной образовательной практики на педагога, обладающего особой – инклюзивной – компетентностью. Она позволяет «использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», а также осваивать и применять психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для «адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью» [12].

Этот далеко не полный перечень трудовых действий современного педагога, заложенных в профессиональный стандарт, диктует необходимость проектирования и реализации новых программ подготовки и переподготовки педагогического корпуса. Разработка вариативных учебных модулей, междисциплинарных по своему содержанию и ориентирующих будущего педагога в специальных образовательных технологиях и подходах; создание и апробация дополнительных профессиональных программ, не дублирующих содержание вузовских курсов, но совершенствующих профессиональные компетенции учителей, воспитателей, «продвигающих» их в области обучения, воспитания и развития детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья – непростая задача, но ее решение уже найдено в ряде субъектов Российской Федерации. Как результат – выстраивание региональных систем непрерывного профессионального роста и развития педагогов, обучающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях разного типа, уровня и направленности.

#### Выводы.

Таким образом, сжато обозначенные в рамках настоящей статьи ключевые динамические векторы изменений в системе общего и профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (нормативно-правовой, программно-методический, организационно-управленческий, кадровый) демонстрируют заинтересованность государства и общества в развитии человеческого капитала, включении в активную социальную и профессиональную жизнь каждого гражданина на основе учета его индивидуальных особенностей, потребностей, жизненных интересов и склонностей. Параллельность и взаимосвязь процессов, происходящих

внутри векторов, свидетельствуют о возможности перехода системы общего и профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья на качественно иной уровень и достижения ею выраженного синергетического эффекта, позволяющего не только эффективно распределять и использовать имеющиеся в системе ресурсы, но и формировать инновационные социокультурные практики.

#### Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 гг. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0> (дата обращения: 13.07.2015)
2. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Минобрнауки России 08.04.2014 г. № АК-44/05вн). – URL: <http://base.garant.ru/70680520/> (дата обращения: 31.08.2015)
3. О внесении изменений в показатели мониторинга системы образования, утвержденные приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.01.2014 № 14. Приказ Минобрнауки России от 02.03.2015 № 135. – URL: <http://base.garant.ru/70907270/> (дата обращения: 31.08.2015)
4. О направлении Методических рекомендаций (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования», утв. Минобрнауки России 20.04.2015 № 06-830вн). Письмо Минобрнауки России от 22.04.2015 № 06-443. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_178632/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178632/) (дата обращения: 13.07.2015)
5. Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии. Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 № 1082. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/01/medkomissia-dok.html> (дата обращения: 13.07.2015)
6. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1014. – URL: <http://www.rg.ru/2013/10/23/obr-dok.html> (дата обращения: 13.07.2015)
7. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015. – URL: <http://www.rg.ru/2013/10/16/obrprogrammy-dok.html> (дата обращения: 13.07.2015)
8. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования. Приказ Минобрнауки России от 14.06.2013 № 464. – URL: <http://www.rg.ru/2013/08/07/obr-dok.html> (дата обращения: 13.07.2015)
9. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам. Приказ Минобрнауки России от 29.08.2013 № 1008. – URL: <http://www.rg.ru/2013/12/11/obr-dok.html> (дата обращения: 13.07.2015)
10. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалав-

риата, программам специалитета, программам магистратуры. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2013 №1367. – URL: <http://www.rg.ru/2014/03/12/obr-dok.html> (дата обращения: 13.07.2015)

11. Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм. Приказ Минтруда России от 31.07.2015 № 528н. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201508240045> / (дата обращения: 30.08.2015)

12. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_155553/) (дата обращения: 31.08.2015)

13. Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций». Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15.05.2013 № 26. – URL: <http://www.rg.ru/2013/07/19/sanpin-dok.html> (дата обращения: 13.07.2015)

14. Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществ-

ляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10.06.2015 № 26. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_184630/92d969e26a4326c5d02fa79b8f9cf4994cee5633b/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_184630/92d969e26a4326c5d02fa79b8f9cf4994cee5633b/) (дата обращения: 31.08.2015)

15. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1598. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5132> (дата обращения: 13.07.2015)

16. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1599. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5133> (дата обращения: 13.07.2015)

17. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – URL: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения: 30.08.2015)

18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/) (дата обращения: 13.07.2015)

УДК 37-05 (091)

*А. В. Уткин*

*Российский государственный профессионально-педагогический университет*

### СОЦИАЛЬНАЯ МИССИЯ УЧИТЕЛЯ: ВЗГЛЯД ИЗ ПРОШЛОГО В БУДУЩЕЕ

В традициях антрополого-культурологического подхода в статье анализируются взгляды крупнейших деятелей российского образования начала XX века на социальные функции учителя. Синтез воззрений ученых позволяет сделать вывод о том, что научная подготовка, широкий кругозор и общая культура являются базовыми характеристиками учителя, позволяющими строить образовательный процесс на основе самоопределения и самореализации личности в пространстве человеческой культуры. Социальная миссия учителя трактуется как способность к моделированию особого педагогического пространства, содержанием которого является процесс интеллектуального и духовно-нравственного становления личности в культурной среде.

Идеал учителя, миссия учительства, генезис учительства как социально-профессиональной группы, роль учителя, эволюция социокультурных и образовательных ценностей.

Following the traditions of the anthropological and cultural approach this article analyses the eminent Russian educators' views on the social functions of a teacher at the beginning of the 20th century. The synthesis of views allows to draw a conclusion that scientific background, the broad outlook and the general culture are considered to be basic characteristics of a teacher, allowing to create an educational process on the basis of self-determination and self-realisation of a person in the space of human culture. The social mission of a teacher is treated as the ability to model a special pedagogical space ensuring the process of intellectual, spiritual, and ethical development of a person in the cultural environment.

The ideal of a teacher, mission of teachers, genesis of teachers as a social-professional group, role of a teacher, evolution of the cultural, social and educational values.

#### **Введение.**

Вектор образовательной политики (как и способы его реализации) в современной России свидетельствует о явном противоречии между официально дек-

ларируемыми целями модернизации и реальными шагами в образовательной сфере. Тенденции последнего десятилетия со всей очевидностью показывают стремительную и трагичную утрату российской

системой образования своей самобытности, лучших традиций и достижений. Несмотря на признание в качестве стратегического ориентира гуманно-личностной направленности развития образования, в образовательной политике произошло смещение акцентов в сторону финансово-рыночных критериев в оценке целей и результатов образовательной деятельности. Человеческоформирующая, культуротворящая сущность образования подменяется рыночными категориями. В этом отношении второе десятилетие XXI века для России уникально, так как многообразие духовных ориентиров, целей воспитания, стереотипов поведения в динамично развивающемся обществе, по сути, отражают борьбу двух тенденций – духовно-нравственной и рыночной вульгарно-прагматической – в ментальном пространстве российской культуры в целом и педагогической культуры в частности.

Образование в основных законодательных документах трактуется как сфера потребления, а статус учителя фактически становится статусом работника сервисной сферы, оказывающего платные образовательные услуги. Это, в конечном счете, приводит к тому, что размывается не только образ учителя-интеллекта – ученого, наставника, творца, но в целом элиминируются значимые социальные и общекультурные цели, реализуемые учительством. Не являясь сугубо педагогическими, эти проблемы приобретают общеполитическое значение: нравственно-психологическая готовность учительства как социально-профессиональной группы к реализации стратегий развития системы образования становится важнейшей и, пожалуй, одной из самых острых проблем модернизации российского образования.

Сохранение уникальных национальных традиций в российском образовании начала XXI века, отвечающих новым экономическим и духовным запросам российского общества, становится важнейшим фактором культурной ретрансляции, главную роль в которой сохраняет за собой Учитель. Вместе с тем, признание культурно-исторической направленности педагогической деятельности, ее социально-творческого начала, изучение социальных функций учительства для отечественной психолого-педагогической науки имеют давнюю традицию исследования. В этом отношении показательны последние два десятилетия перед Октябрьской революцией, которые были предельно насыщены событиями огромной исторической важности не только для нашей страны, но и для всего мирового сообщества.

#### Основная часть.

В период, включивший две революции, Русско-японскую и Первую мировую войны, закончившийся сменой политического устройства государства, большое значение для общественного развития приобретают вопросы глубокого реформирования системы народного просвещения. В эпоху социальных потрясений трудно переоценить конструктивную общественно-педагогическую деятельность учителей, составлявших почти половину всей интеллиген-

ции страны и являвшихся связующим звеном между различными профессиональными группами. Осознание важности выполняемых социально-педагогических функций, высокий уровень профессионального объединения и социальной активности учительства во многом определили ценностные основания демократических преобразований в школьной среде.

Необходимо отметить, что многие исследователи дореволюционного, советского и постсоветского периода, характеризуя учительство как профессиональную группу, указывают на выраженную социальную стратификацию, проявляющуюся в различном общественном положении и социальном статусе учителей народной школы и средних учебных заведений. Наиболее четко данный тезис оформлен в работах И. Алешинцева, Н. Чехова, В. Григорьева, В. И. Чарнолуского, Е. Н. Медынского, Ф. Г. Паначина, В. Р. Лейкиной-Свирской, И. В. Сучкова и др.

Н. Н. Смирнов справедливо указывает на то, что в исторической и педагогической литературе, отечественной и зарубежной, сложилась традиция рассматривать в едином комплексе и школу, и учительство. Однако, считает исследователь, школы в европейском понимании, с развитой структурой преемственности в образовании, в предреволюционной России практически не существовало. Сеть учебных заведений – начальных, повышенного типа и средних – функционировала как бы сама по себе. Каждый тип школ имел свой, строго определенный, контингент учителей и учащихся, составлявший довольно замкнутую корпорацию, подчиненную характерным только для нее требованиям [16, с. 454].

В борьбе двух тенденций наступающего столетия – вульгарно-прагматической и духовно-нравственной, – что могло объединить и объединяло российское учительство? Только **Идея** духовного предназначения учителя, **Идея** нравственного долга перед народом, **Идея** учительства как выполнения особой социальной миссии.

Заметим, идея (греч. "idea") – философский термин, означающий «небесный прообраз» вещи, духовную матрицу, чьим телесным воплощением являются предметы и существа земной реальности. В контексте данной статьи мы определяем этот многозначный термин как мысль, общее понятие, исходное теоретическое положение, с позиции которого отражается широкий спектр содержания реального педагогического явления.

Мощным фактором, влияющим на развитие теоретико-методологических основ педагогики и профессиональное самосознание учительства, становятся самобытные идеи русской философии. Философско-педагогические концепции влияют на развитие гуманитарного знания и общественной мысли, находя свое отражение в образовательной практике и определяя координаты социально-направленной деятельности российского учительства.

Специфика русского философствования проявляется в преобладании нравственно-практического и художественного методов познания мира, выраженной практико-ориентированной направленности философских размышлений; соотношении всего проис-

ходящего с нравственными законами, ярко выраженном гуманистическом пафосе, осуждении холопства и тирании. История философии, философия политики, нравственная проблематика занимают ведущее место в работах русских философов-идеалистов. Проблемы онтологии и гносеологии, как правило, являются производными, так как «главным нервом русской философии» становятся невероятный патриотизм и ностальгия, выраженные одной фразой В. В. Розановым: «Не мудрено любить Россию, когда она в славе. Важно любить, когда в убожестве» [14, с. 237].

Альтернативой философии революционных демократов, идеям научного социализма, буржуазно-демократическим учениям Запада стали идеи крупнейших представителей русского религиозно-философского ренессанса – Д. С. Мережковского, В. В. Розанова, Н. А. Бердяева, Л. И. Шестова, С. Л. Франка, В. И. Иванова, Сергея и Евгения Трубецких, П. А. Флоренского, Л. П. Карсавина. Оригинальное решение проблем человека и общества, выраженный антропоцентризм русской философии не могли не отразиться на российской педагогической теории начала XX столетия. Идеи всеединства как особого гармоничного строя мира, в котором примиряются самые противоположные или конфликтующие элементы и стихии; софиологии (учение о Софии как мудрости Божьей, Мировой душе, как особой Красоте мира); уникальности русского народа и России, призванной снять крайности деспотичного Востока и индивидуализм, вседозволенность Запада; богочеловечества (обретение этого статуса возможно лишь следуя высоким идеалам христианства) во многом определили направления педагогического поиска.

Отечественные педагоги-исследователи, в большинстве своем являясь высокообразованными людьми, развивают лучшие традиции русской классической педагогики. Трактую широкий круг вопросов философско-мировоззренческого, социально-педагогического, психологического характера, они хорошо ориентируются в проблемах, которые ставятся и решаются видными представителями зарубежной педагогики, философии, социологии, психологии того времени.

В российском педагогическом сообществе широко распространяются идеи педагогической психологии и экспериментальной педагогики, обсуждаются теории свободного воспитания, трудового воспитания, физического воспитания.

Возрастающее значение и широкое применение прикладных исследований в образовательной практике является деструктивным признаком этого периода. Если в течение второй половины XIX века формирование личности ребенка строилось на господствовавшей в обществе моноидеологии, основывавшейся на воспитании патриотизма и христианских добродетелей, то начало XX столетия характеризует множественность взглядов и подходов, возможность апробации вариативных воспитательных программ.

Создание П. Ф. Каптеревым теории педагогического процесса и концепции развития русской педа-

гогики, развитие экспериментальной психологии и педагогики А. Ф. Лазурским и А. П. Нечаевым, разработка психолого-педагогических методов исследования В. М. Бехтеревым, распространение идей антропологической педагогики П. Ф. Лесгафта и эволюционной педагогики В. П. Вахтерова стали основанием построения практико-ориентированных моделей образовательного процесса. Теоретическое обоснование и практическое воплощение идей «свободной школы», оформление концепции свободного воспитания привели к созданию и обобщению опыта работы «Дома свободного ребенка» К. Д. Вентцеля. Развитие теории и практики социального воспитания свободной личности, обоснование педагогического потенциала среды как важнейшего фактора развития личности обусловило появление клубов, летних колоний и обществ для детей и подростков «Сетлемент», «Детский труд и отдых», «Бодрая жизнь» под руководством С. Т. Шацкого. Разнообразие моделей организации школы проявилось в создании «школы учебы», «школы труда» (П. Н. Игнатьев), «свободной школы», «идеальной школы» (К. Н. Вентцель), «национальной школы» (В. Н. Сорока-Росинский).

Это связано, с одной стороны, с углублением и дифференциацией научного знания, расширением теоретико-методологического пространства гуманитарных наук, с другой – разнообразие образовательных учреждений (до Февральской революции в России имелось 62 типа только начальных общеобразовательных школ, которые принадлежали 17 различным ведомствам [11, с. 1]), создавало реальную возможность воплощения любой практико-ориентированной теории.

Примером тому может служить позиция попечителя Московского учебного округа П. Капниста. Анализируя десятки предложений, касающихся принципиальных вопросов организации деятельности средней школы, он приходит к выводу о том, что усложняющиеся условия жизни исключают всякую возможность удовлетворить в одной школе все бесконечно разнообразные образовательные потребности государства, общества и частных лиц, а потому идея, какой бы то ни было единой школы, ошибочна в самой ее основе [6, с. 56]. Только широкое разнообразие учебных заведений, по его мнению, обеспечит потребности государства и общества с одной стороны, с другой – сделает возможным учитывать желания семьи и индивидуальных особенностей учащихся. Объединяющим фактором, обеспечивающим преемственность системы народного просвещения, является наличие единой образовательной цели и общих направлений обучения и воспитания.

Крупный российский философ, социолог, историк, педагог и методист Н. И. Кареев в предисловии к первому изданию своей самой известной работы, посвященной проблемам образования, рассматривает принципиальные основания построения новой школы в двух плоскостях: социально-детерминированной и индивидуально-обусловленной. По сути, в рассуждениях ученого получают логическое развитие два тезиса: «школа будет такую, какую создаст

ее даже не новый закон, а какую ее создаст сама практика жизни»; «ложна та педагогика, которая, стремясь сделать из воспитанника человека в будущем, не признает в нем человека в настоящем» [10, с. III, 12–13].

Напрямую связывая идеалы общего образования с удовлетворением высших потребностей личности, Н. И. Кареев убежден в том, что немислимо решать вопросы образования изолированно, вне связи с другими культурными и социальными процессами, определяющими общественное развитие. Он уверен в том, что удачное решение «технических» вопросов, как-то «Чему учить? Как учить? Сколько учить?» мало изменит ситуацию в образовании. Принципиальными вопросами, связанными с изменением его качества, являются вопросы, имеющие явный социальный характер: об отношении школьного образования к внешкольному; об отношении образования к основным требованиям и условиям личной и общественной жизни; об отношении к науке как главному образовательному средству и к тем общественным стремлениям, которые проявляются в различных национальных или партийных взглядах.

Философ глубоко убежден в том, что только образованное общество, руководимое передовой интеллигенцией, способно определить истинную сущность общего образования, ввиду того, что даже специалисты – ученые и педагоги, профессора и учителя, взятые в качестве экспертов по разным отраслям знания, «не могут быть вполне компетентными в этом деле, так как каждый из них замыкается только на своей специальности и не чувствует в себе биения общественной жизни» [10, с. 119].

Идеи Н. И. Кареева получают дальнейшее развитие в трудах В. В. Розанова, тщательно анализировавшего характер учебных реформ, проводимых в России с 70-х гг. XIX века. У В. В. Розанова вызывает удивление тот факт, что в официальной доктрине образования вопросам гуманистической направленности личности педагога, уровне его психолого-педагогической подготовки, способности учителя обучать и воспитывать детей не придается никакого значения. Большую часть работы «Сумерки просвещения» В. В. Розанов посвящает личности педагога. Проработавший сам двенадцать лет в гимназиях России и знавший школьную действительность изнутри, ученый приходит к выводу, что суть деятельности среднего учебного заведения определяет педагог: «Школа – это только и всецело учитель: учитель – это во-первых, учитель – во-вторых, учитель – в-третьих, и только в-четвертых... программа, штат, здание...» [13, с. 217].

Этот подход, определяющий главенство личности воспитателя, стал центральным в анализе педагогических проблем в розановских статьях о русской школе. Размышляя об учителе, В. В. Розанов опирается на традиционную идеальную модель отечественного педагога, сложившуюся в сознании русского общества к началу XX века, основой которой являются нравственность и духовность. В своей педагогической публицистике В. В. Розанов рассматривает русского учителя как человека, отвечающего тради-

ционным представлениям народа о просветителе-проповеднике. Отмечая такие нравственные качества воспитателя как самоотверженное служение людям, верность идеалам юности, милосердие, духовное самосовершенствование, он предлагает начать изменения всего уклада школьной жизни с решения широкого круга проблем российского учительства.

Генезис развития педагогической мысли свидетельствует о том, что формирующийся на стыке социального и гуманитарного знания о человеке и обществе, антрополого-культурологический подход к воспитанию и обучению, начинает занимать ведущие позиции в отечественном образовании. С точки зрения представителей этого направления, передача культуры от поколения к поколению включает освоение накопленного человечеством опыта, но не совпадает с утилитарным овладением результатами предшествующей деятельности. Культурная преемственность осуществляется не автоматически: необходима организация системы воспитания и образования, основанная на научном исследовании форм, методов, направлений и механизмов развития личности.

Признание культурно-исторической направленности педагогической деятельности, ее социально-творческого начала становится рефреном многих работ отечественных педагогов и психологов, позиционируя точки зрения практиков образования. Например, профессор Императорского Юрьевского университета В. Ф. Чиж считает, что истинные педагоги, «как художники, стремятся творить, «превращать идеальное в реальное», делать мир лучше, создавать новые высшие ценности. Их окрыляет любовь к подрастающему поколению, любовь к тем идеалам, которые они хотят осуществить, или по крайней мере, к которой хотят приблизиться. Истинный педагог проникнут верой, что в каждом ученике имеются задатки к добру и хорошему; если эти задатки не развиваются, то в этом виновато воспитание» [17, с. 32].

Ценностные установки индивидуальной и социальной составляющих педагогического труда определяют вектор педагогического поиска и за рубежом. В 1913 г. в России опубликован посмертный труд знаменитого немецкого профессора, философа и педагога Ф. Паульсена, умершего в 1908 г. Конкретные требования к учителю в учебнике не оговариваются, однако, в каждом разделе автором предлагается совокупность правил, которыми следует руководствоваться учителю, чтобы обучение и воспитание имели высокий результат. Социальную составляющую педагогической профессии Ф. Паульсен раскрывает через определение категории «образование», трактуемой им как законченный образ всего человека, формируемый культурой того круга, к которому человек принадлежит. Образование «состоит в обладании силами воли и познания, силами продуктивного творчества», следовательно, считает Ф. Паульсен, истинное призвание к воспитанию педагог имеет только в том случае, если принимает активное участие в общей культурной жизни своего времени и своего народа [12, с. 20].

Социально-историческая роль учителя имплицитно присутствует в трактовке образования, определяемого как процесс приобщения молодого поколения к ценностям культуры, созданным предшествующим опытом человечества. Соответственно этому, видные представители отечественного научно-педагогического сообщества (К. Н. Вентцель, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, М. М. Рубинштейн, С. Т. Шацкий), рассматривая культуру как целостное явление, как специфическую функцию человеческого бытия, обращают особое внимание на профессиональные и личностные качества учителя.

П. Ф. Каптерев приходит к важному в методологическом плане умозаключению «культура есть самое высшее создание человека, самое ценное и педагогический процесс есть так же культурная деятельность» [8, с. 90]. Характеризуя педагогическое образование как особый вид социального образования, «ставящий образующих перед идеей связи и культурной преемственности поколений», крупнейший российский педагог и психолог, обращает внимание на необходимость широкого и разностороннего образования педагога [7, с. 2–3]. Ученый обращает особое внимание на высокую социальную роль учителя, указывая на то, что народная школа является если не единственным источником просвещения на всю жизнь, то одним из самых главных. Учитель в народной школе «есть больше воспитатель, чем учитель, он – просвещенный отец своей семьи – школы, заботящийся об удовлетворении всех потребностей детей, а не только любознательности» [9, с. 32].

Синтез воззрений великого педагога позволяет сделать вывод о том, что научная подготовка, широкий кругозор и общая культура являются базовыми характеристиками учителя, позволяющими строить образовательный процесс на основе самоопределения и самореализации личности в пространстве человеческой культуры. Социальная миссия учителя трактуется как способность к моделированию особого педагогического пространства, содержанием которого является процесс интеллектуального и духовно-нравственного становления личности в культурной среде.

Один из ведущих теоретиков педологии П. П. Блонский (1884–1941), чьи ранние работы имели выраженный историко-философский и историко-педагогический характер, развивая концептуальные положения П. Ф. Каптерева, в методологии культурологического подхода определяет социальную миссию учителя через категорию «воспитание». П. П. Блонский считает, что образует содержание человеческой культуры совокупность четырех областей – науки (в том числе прикладные), морали (включая политику), искусства (включая технику) и религии. Воспитание есть развитие воспитанника посредством обогащения внутреннего содержания его личности наукой, искусством, моралью и религией. Таким образом, культурные ценности стимулируют истинно-человеческое, специфически-человеческое развитие воспитанника. «Воспитание посредством культурных ценностей очеловечивает, в бук-

вальном смысле этого слова, воспитанника; и именно в этом и состоит главное педагогическое значение науки, искусства, морали и религии» [2, с. 67].

Цель воспитания определяется П. П. Блонским как всестороннее развитие в ребенке культурно-ценной личности посредством организации для него идеально-культурной среды и воздействия на него специально выбранными, с точки зрения их объективной ценности и соответствия особенностям ребенка, из области науки, искусства, морали и религии стимулами. Ученый делает вывод: «воспитатель, прежде всего и более всего воспитывает тем, как он сам чувствует и делает, мыслит и говорит. Поэтому воспитание ребенка, прежде всего, зависит от степени соответствия социальной среды и самого воспитателя преследуемым при воспитании целям» [2, с. 50]. Главная задача воспитателя – сделать из ребенка культурно-ценную личность, следовательно, учитель должен осознавать огромное бремя ответственности перед Ребенком, Обществом, Культурой.

Социальная направленность деятельности школы и учителя стала настолько актуальной общественной темой, что ее обсуждали даже в кругах предпринимателей и экономистов. Так, кандидат экономических наук Н. Н. Ильин, обосновывая необходимость изменения содержания образования школьных предметов с учетом особенностей социально-экономического развития страны в начале XX века, основной задачей школы считает воспитание социальных добродетелей. К ним он относит: любовь и уважение к ближнему, взаимопомощь, чувство солидарности, справедливости, законности, чувство общественного долга и ответственности и «тому подобные общежительные чувства и навыки» [5, с. 55].

В педагогическом сообществе особую популярность приобретает тезис о том, что интересы учителя не должны замыкаться рамками школы, педагогу следует охватывать все стороны многогранной современной жизни, являясь посредником в их ценностной характеристике.

Идея функционального развития учителя как медиатора культуры имеет разнообразные исторические и культурные истоки, однако роль медиатора-посредника в триаде «ученик» – «учитель» – «культура» особенно возрастает в годы социальных напряжений, в условиях конфликтного сосуществования различных ценностных систем. Выступая в роли медиатора, учитель осуществляет особую миротворческую миссию, согласовывая требования социальной среды и удовлетворение личного стремления к развитию.

Данное положение обусловило логику построения социально-ориентированной педагогической концепции, которую видный деятель народного образования В. П. Вахтеров (1853–1924) формулирует в трех тезисах:

– нельзя презирать образование и в то же время рассчитывать на производительность страны... Сила страны не в пространстве, даже не в числе жителей, а тем менее в количестве войск; сила страны в числе просвещенных, энергичных, трудоспособных, стойких деятелей, а это дело образования и воспитания;

– у демократии нет более важной задачи, как с детства воспитать в людях общественные стремления, с малого возраста приучать подрастающее поколение жить и действовать в сотрудничестве с другими и развивать, таким образом, общественность, способности к общественной организации, единению, солидарности;

– идея развития требует примирения между интересами личности и общества. Не выбирать между подготовкой к современной социальной среде и удовлетворением личного стремления к развитию будет воспитатель, а согласовывать оба эти требования [3, с. 5, 21, 48].

Воспитатель, по глубокому убеждению ученого, не должен навязывать детям этических догм, его задача – создавать такую среду, в которой дети сами в общих играх, затеях, работах, увлечениях, в столкновении интересов, «самолюбий» учатся жить в обществе, устанавливая правила элементарного общежития. Найти свое призвание, по В. П. Вахтерову, – значит найти свое настоящее место в мире людей, найти свой любимый труд, обеспечить себе наиболее успешную и плодотворную работу, «найти русло, являющееся самым естественным и удобным для проявления нашей творческой энергии» [3, с. 150].

Безусловный интерес в педагогическом сообществе вызвал предложенный В. П. Вахтеровым принцип «школа для ребенка», заключающийся в том, что школа должна служить не для каких-либо политических партий, а существовать только для ребенка, для его нормального развития. «Учителя – это не слуги того или иного учреждения, – писал он, – не исполнители тех или других догм, данных извне, а защитники прав ребенка на нормальное развитие его в физическом, умственном и нравственном отношениях» [3, с. 578].

Педоцентризм становится исходной основой педагогических построений всех групп, объединившихся вокруг идеи свободного воспитания. Наиболее серьезным общепризнанным лидером данного направления стал К. Н. Вентцель (1857–1947) – активный последователь теории «свободного воспитания» и основатель «Дома свободного ребенка». К. Н. Вентцель уверен в том, что идеалом школы является «полное устранение всякого принудительного начала, и школа тем совершеннее, чем меньше в ней принуждения», замечая, однако, что «устранение принудительного начала несколько не означает отказа воспитателя от активного вмешательства в дело воспитания, несколько не ведет к пассивности. Вместо того, чтобы действовать прямо на воспитанника, воспитатель действует на окружающую среду... пользуясь методом косвенного воздействия» [4, с. 573].

Возлагая на учителя двуединую задачу – «противопоставить свое влияние влиянию среды... и поднять самую эту среду в нравственном отношении» К. Н. Вентцель считает правильное воспитание ребенка необходимой базой социального устройства. Социальная роль воспитателя состоит в том, чтобы свести к минимуму негативное влияние среды, создавать «условия и давать материал для умственной и

сознательной нравственной деятельности, ставить воспитанников в необходимость действовать для других» [3, с. 529]. Воспитанник должен чувствовать неразрывную связь с другими людьми, с человечеством и стремиться реализовать ее в творческой общественной деятельности.

Вышеизложенные позиции определили подход к педагогу, важнейшей функцией которого становится коррекция негативных средовых влияний, а социально-педагогическая миссия мыслится как создание такой модели педагогического пространства, в котором в многообразии форм общественно-полезной деятельности полноценно раскрывается индивидуально-творческое начало каждого ученика.

Похожей точки зрения на социально-педагогические функции учителя и его роль в общественном развитии придерживаются врач и педагог П. Ф. Лесгафт, один из талантливых последователей теории психофизического монизма, и В. М. Бехтерев, выдающийся отечественный невропатолог, психиатр, физиолог, общественный деятель и педагог.

Считая, что школа является важным орудием общественного воспитания, В.М. Бехтерев указывает на важнейшие задачи школы (учителя) – «приучать будущего человека к систематическому труду, развивать дух инициативы и вселить любовь к труду, так чтобы он явился потребностью жизни, и привить ребенку лучшие нравственные идеалы» [1, с. 7–8].

Реализация этих задач оказывается возможной при грамотно организованном социально-трудовом воспитании, которое формирует основы морали, твердые убеждения, стойкий характер и сильную волю, привычку к труду на социальных началах. Основу такого воспитания должна составлять социально-трудовая община, в которой совместная деятельность обеспечивает гармонию умственного, физического, нравственного и эстетического развития и в которой стираются противоречия между общей целью воспитания и индивидуальным развитием человека [1, с. 3].

Квинтэссенцией идей, отражающих культурно-историческую миссию учителя и социально-прикладной характер педагогического труда, становятся работы М. М. Рубинштейна, крупного отечественного ученого, философа, психолога, педагога, организатора высшего образования, признанного «учителя учителей». «Проблема учителя, – считает ученый, – первая и важнейшая проблема всей педагогики, всей постановки народного образования, всей системы просвещения, всей судьбы народной культуры: с нее нужно начинать и ею нужно заканчивать. Учитель – это первое» [15, с. 12]. Именно в учителе находят свое отражение ожидания государства и общества, профессиональной группы, социальной принадлежности, требования семьи и потребности самой личности. Вместе с тем, все социальные институты связаны с культурными ценностями самого разнообразного характера и формируют ценностное отношение индивида к самому себе, обществу, науке, искусству, природе, Миру.

Логика этих рассуждений позволяет М. М. Рубинштейну характеризовать человеческую культуру

как мощный фактор воспитания, специфически и по-разному проявляющийся в образовательной среде. Возрастающие требования к педагогу, с его точки зрения, должны быть объединены «общим названием культурных ценностей или просто культуры, включая самого творца этой культуры, коллективного и индивидуального человека» [15, с. 17]. Педагог направлен не непосредственно на эти ценности в своей педагогической работе, а на юных людей, носителей, хранителей и возможных творцов этих ценностей.

Таким образом, делает вывод М. М. Рубинштейн, сущность педагога, его духовная ипостась – носитель вневременных ценностей, его культурная миссия – воздействие на современность во имя будущего и ценного будущего, миссия хранителя и продолжателя культуры. С этой точки зрения идеальный педагог – это социальный деятель, который должен быть:

- а) учителем,
- б) воспитателем,
- в) организатором жизненного пространства,
- г) проводником культуры.

Учительство – это подвижничество, никак не связанное с ремеслом, учитель – всегда образец, всегда под давлением требований, вытекающих из его высокой миссии.

**Признавая** становление индивидуальности главным вектором педагогического влияния, **считая** сохранение и развитие культурного наследия основой организации и способом существования педагогического пространства, **учитывая** приоритетное значение гуманистической направленности личности учителя в формировании внутренней установки ученика на саморазвитие и самосовершенствование, **обосновывая** необходимость фундаментальной предметной и общекультурной подготовки учителей российская педагогика начала XX века сформулировала глобальную по смысловой нагрузке и значимости идею – духовно-нравственной ответственности учительства как гаранта культурного всечеловеческого созидания.

Инерция творческого потенциала обсуждения проблемы социально-педагогической миссии учителя, набранная в начале XX века, была настолько велика, что даже в первые десятилетия Советской власти она являлась ядром педагогических дискуссий. В советский период педагогическая наука выдвинула немало оригинальных и интересных мыслителей. Н. И. Бухарин, П. П. Блонский, А. Г. Калашников, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, А. П. Пинкевич, С. Т. Шацкий, В. Н. Шульгин вели активные исследования проблем соотношения философии и педагогики, педагогического целеполагания, места личности и коллектива в воспитании, социальной роли учителя в условиях развернувшегося социалистического строительства.

### Выводы.

Рассматривая ведущие педагогические концепции, определяющие развитие теории и практики российского образования в начале XX столетия, следует отметить их общий аксиологический инвариант, детерминированный в педагогических исследованиях

идеями глубокой и неразрывной связи образования и культуры и в данном контексте – о социокультурной доминанте педагогического труда и социальной миссии педагога. Ценность идеи миссии учителя как культурного концепта безотносительна, заключена в ней самой, но в определенные периоды, в зависимости от особенностей общественного развития, может «высвечиваться» или оставаться в тени. Историко-генетический анализ проблемы «миссия учителя» позволяет рассматривать ее с одной стороны как методологическую проблему философии образования, с другой, – как ценностное основание практической деятельности педагога. В этом смысле исследование теоретических представлений о миссии учителя в истории отечественного образования представляет собой компонент стратегии духовного обновления общества в целом, и образования в частности, ориентированный не только на наследие прошлого и современность, но и на будущее. Обращение к трудам известных русских мыслителей позволяет определить *миссию* в контексте русской идеи служения, призвания, как общечеловеческой ценности, наиболее полно характеризовать культуру отношения к ученику и педагогической деятельности в целом. В современных условиях признание факта изменения социокультурных функций учителя и демаркация педагогической деятельности как социальной миссии представляется важным не только для совершенствования содержания и форм переподготовки профессионалов, понимания механизмов самоопределения и самореализации всех субъектов образовательных систем, но и для объяснения психологического механизма выбора новых смыслов в деятельности педагогов (особенно актуального в условиях реформ в образовании); создания оптимальных психологических условий освоения социальных, культурных, нравственных ценностей детьми, важных в нравственном отношении в аксиологии личностно-ориентированной педагогики.

### Литература

1. Бехтерев, В. М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства / В. М. Бехтерев. – СПб., 1909.
2. Блонский, П. П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка): Пособие для высших учеб. завед. и учит. ин-тов / П. П. Блонский. – М., 1916.
3. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. – М., 1916. – Т. I.
4. Вентцель, К. Н. Этика и педагогика творческой личности: в 2 т. / К. Н. Вентцель. – М., 1912. – Т. 2.
5. Ильин, Н. Н. О воспитании общественности в школе / Н. Н. Ильин. – М., 1916.
6. Капнист, П. К вопросу о реорганизации среднего образования / П. Капнист. – СПб., 1901.
7. Каптерев, П. О педагогическом образовании / П. Каптерев // Педагогическая мысль, 1921. – №5–8 (май–август). – С. 1–12.
8. Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев. – СПб., 1905.
9. Каптерев, П. Ф. Современные задачи народного образования в России / П. Ф. Каптерев. – М., 1913.
10. Кареев, Н. И. Идеалы общего образования / Н. И. Кареев. – СПб., 1909.

11. Кузякин А. Историческая справка о развитии образования в России с XVIII по начало XX века / А. Кузякин // Образование. – 1999. – №1. – С. 71–83.  
 12. Паульсен, Ф. Педагогика / Ф. Паульсен. – М., 1913.  
 13. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М., 1990.  
 14. Розанов, В. В. Уединенное. Опавшие листья. Короб первый / В. В. Розанов. – М., 1990.

15. Рубинштейн, М. М. Проблема учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Рубинштейн. – М., 2004.  
 16. Смирнов, Н. Н. Российское учительство накануне и во время революции 1917 года (лето 1914 – осень 1918) : дис. ... д-ра ист. наук / Н. Н. Смирнов. – СПб., 1994.  
 17. Чиж, В. Ф. Педагогика как искусство и как наука / В. Ф. Чиж. – Юрьев, 1912.

УДК 37.042

*Ю. А. Фесенко*

*Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,*

*М. И. Лохов*

*Научно-исследовательский институт экспериментальной медицины РАМН*

### ЛЕВОРУКИЕ ДЕТИ И ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

В статье дается краткий обзор теорий о причинах возникновения леворукости. Рассматриваются вопросы работы левого и правого полушарий головного мозга, механизмы их взаимодействия. Особое внимание уделяется речи, как наиболее сложной функции головного мозга. Подчеркивается, что в учебном процессе леворуких детей педагогами и родителями должны учитываться специфические особенности левшества, поскольку от этого зависит успешность их обучения и качество социального функционирования.

Левшество, межполушарное взаимодействие, асимметрия, речевой процесс, обучение.

The article gives a brief overview of theories about the causes of left-handedness. The paper considers the work of the left and right hemispheres of the brain, the mechanisms of their interaction. Special attention is paid to speech, as the most complex functions of the brain. It is emphasized that in the educational process of left-handed children by teachers and parents they should take into account the specific features of left-handedness, because it affects the success of their learning and the quality of social functioning.

Left-handedness, inter-hemispheric interaction, asymmetry, speech process, learning.

#### **Введение.**

Левши, как и те, кто отличался от большинства какими-то индивидуальными особенностями, всегда вызывали удивление и привлекали к себе повышенный интерес. Как правило, отношение к левшам было настороженным, а порой и резко негативным. Такое отношение проявилось во многих культурах и языках. К примеру, в русском языке до сих пор существуют многочисленные примеры такого рода: «левый товар» – товар, проданный налево (незаконным образом), или товар фальшивый, подделанный. В этом же ряду: «левый доход», «левые деньги». В английском языке слово «леворукий» имеет и другие значения – «зловещий», «лицемерный», «неуклюжий», «незаконный». Похожие примеры есть и в других языках [2].

По поводу происхождения правшества и левшества существует очень много интересных гипотез, перечисление которых потребовало бы написание отдельной книги. Сейчас доказано, что не труд и членораздельная речь явились причиной асимметрии. Она возникла в процессе эволюции как важный приспособительный признак еще у наших животных предков, что, в конечном итоге, и позволило роду человеческому занять ведущее место в существующем на Земле мире животных.

В различные эпохи число левшей было, по видимому, постоянным и составляло около 7–8 %

населения. Амбидекстров, т. е. людей, владеющих одинаково хорошо и левой и правой рукой, примерно вдвое больше. У мужчин леворукость встречается в 1,5–2 раза чаще, чем у женщин, что вызвано меньшей специализацией полушарий у женщин и более легкой способностью к переучиванию в раннем возрасте. При разнообразных поражениях мозга в одном из полушарий у левшей встречаются нарушения, никогда не отмечающиеся у правшей. К таким нарушениям относится зеркальное письмо, т. е. все буквы пишутся наоборот, в зеркальном отображении, зеркальное чтение, зеркальное восприятие, феномен расширения пространства видения и феномен предвосхищения, т. е. четкое описание событий, которых еще не было и которые совершаются позже во времени. У многих из них обнаруживается повышение кожной чувствительности. Например, они могут с закрытыми глазами определить цвет предметов и иногда обнаружить их изображение на бумаге. Психика их более ранима, более заметны колебания настроения, часто они испытывают безотчетную тревогу и стрессы. Левши, как правило, обладают более ярким воображением, артистическими наклонностями, способностями к перевоплощению, своеобразным видением окружающего мира. Недаром левшами были скульпторы Микеланджело, Леонардо да Винчи, художник Пикассо, артист Чарли Чаплин и многие другие представители искусства.

Сегодня существует устойчивое мнение, что левши – несчастные люди, так как «весь мир» против них. Действительно, если внимательнее присмотреться, нетрудно заметить, что все в нашем быту приспособлено под праворуких. И это не удивительно: леворукие в мировой популяции по-прежнему составляют, по разным данным, всего 6–11%.

В наше время феномен левшества активно изучается. Получаемые результаты позволяют изменять стереотипное восприятие левшей, что дает возможность вырабатывать методики их обучения. Если раньше левшей в школе старались переучивать, «подгонять» их под праворукий класс (и самого учителя), то сегодня педагоги уже знают, что это крайне вредно. Они понимают, что необходимо применять индивидуальный подход к леворуким детям, используя иные методики обучения, более естественные для них и поэтому – более эффективные.

### Основная часть.

О причине левшества до сегодняшнего дня нет единого мнения. Наиболее развита и обоснована с научной точки зрения теория функциональной асимметрии полушарий головного мозга. Эти теоретические основы мы и рассмотрим более подробно, поскольку считаем их ведущими в данном феномене.

Начнем с речи человека, как наиболее тонкой, хрупкой и сложной функции головного мозга. Хорошо развитая речь – это как раз та особенность человека, которая резко выделяет его из мира животных. Механизмы речи, их представленность в структурах мозга всегда были предметом пристального интереса исследователей. Однако надо отметить, что планомерные наблюдения по этому вопросу ведутся не так давно, как можно было себе представить: только с 30-х гг. XIX века. Именно в это время, а точнее в 1836 г., французский врач М. Дакс выступил на медицинском обществе с докладом, в котором обобщил результаты наблюдений за 40 больными, страдавшими потерей речи из-за кровоизлияний в мозг. У всех больных было поражено левое полушарие, что вызывало кроме нарушений речи частичный паралич правых конечностей. Здесь следует напомнить анатомическое устройство нервной системы. Левая половина мозга контролирует работу правой половины тела, а правая половина – работу левой половины тела. Такая особенность вызвана перекрестом нервных путей, выходящих из головного мозга, на уровне его ствольных структур. Поэтому паралич правых конечностей свидетельствует о поражении левого полушария и наоборот. Из своих наблюдений Дакс сделал справедливый вывод о том, что речь контролируется левым полушарием [4, с. 26].

Наиболее полные доказательства асимметрии полушарий были получены французским врачом П. Брока. Он, как и Дакс, наблюдал больных с потерей речи, и всегда находил у них сопутствующий паралич правых конечностей. Зона мозга, поражение которой вызывает потерю речи – афазия, в медицинской терминологии прочно вошла в науку под названием «зоны Брока». Она расположена в левом полушарии в нижней трети лобной доли около передней

центральной извилины. В дальнейших исследованиях было замечено, что афазия может существовать в нескольких видах. То, что наблюдал Брок, носит теперь название экспрессивной афазии и проявляется в нарушении собственной речи больного. При этом сохраняется понимание чужой речи. Такой больной либо вообще не говорит, либо говорит с большим трудом, с запинками и длительными паузами, без интонаций и с нарушением грамматического построения фразы. Наблюдается сопутствующее расстройство письма, но понимание письменной речи сохраняется.

Другой вид речевых расстройств, связанный в основном с пониманием речи, был впервые описан в 1874 г. немецким исследователем К. Вернике, который, подобно Броку, связал это расстройство с вполне определенной областью мозга. Теперь эта область называется «зоной Вернике». Она расположена также в левом полушарии на заднем участке первой височной извилины между первичной слуховой корой – участком коры головного мозга, в который поступают сигналы от органов слуха, и угловой извилиной, в которой происходит преобразование зрительных сигналов в слуховые. Поражение зоны Вернике приводит к рецептивной афазии: больной испытывает большие затруднения в понимании речи, но в гораздо меньшей степени теряет способность говорить. При этом плавность речи и ритмические ударения сохраняются. Кроме того, в отличие от больных экспрессивной афазией, больные рецептивной афазией не замечают дефектов своей речи и сердятся, когда их не понимают окружающие люди.

Даже в наше время, по прошествии стольких лет и получении многочисленных новых данных, схема Вернике считается правильной. По его представлениям, понимание речи и составление фраз происходит в зоне, названной его именем. Оттуда информация передается в зону Брока, которая детализирует программу и дает команды соответствующим мышцам на формирование звуков голоса. Реализация моторного ответа, т. е. движения губ, языка происходит через моторные поля передней центральной извилины. Услышанное слово попадает в первичную слуховую кору, расположенную около зоны Вернике, где непосредственно осуществляется осознание слухового сигнала на речевом уровне. При зрительном восприятии слова (чтении), оно поступает сначала в зрительную кору, расположенную в затылочных областях головного мозга. Оттуда информация попадает в угловую извилину, где переводится в форму, доступную для зоны Вернике, т. е. в код слуховых рецепторов [4, с. 27].

Все описанные выше процессы происходят исключительно в левом полушарии головного мозга. А что же правое полушарие? Каковы его функции? Если левое полушарие оперирует словами, значит, оно оперирует мыслями и по логике является ведущим или, как говорят, доминирующим в работе мозга в целом. Долгое время именно такая точка зрения на работу полушарий преобладала среди ученых. Однако последние 40–60 лет внесли существенные коррективы в эти взгляды.

В частности, было установлено, что вопреки распространенному мнению, только у 15 % леворуких центры речи находятся в правом полушарии. У 70 % леворуких речевые функции, как и у правой, выполняет левое полушарие, а у 15 % центры речи представлены как в левом, так и в правом полушарии мозга.

Показана существенная разница речевой специализации полушарий у мужчин и женщин. У лиц мужского пола специализация полушарий формируется до 5–7 лет, у лиц женского пола – не ранее 13, а иногда не происходит вовсе. У женщин еще в период внутриутробного развития придаточный речевой центр, расположенный рядом с зоной Вернике и участвующий впоследствии в формировании слоговой речи, дублируется, переходя из левого полушария в правое. Благодаря этой особенности девочки раньше начинают говорить и более способны к усвоению языков, чем мальчики. Такая же особенность наблюдается у мужчин-левшей. Естественно, наличие дополнительного речевого центра в правом полушарии несколько снижает его способности к образному мышлению и основанных на нем мыслительных процессов. В частности, способности предвидения, интуиции и т. п. Более широкая представленность речевых функций приводит к предпочтительному использованию вербально-аналитических стратегий решения невербальных задач. Это может значительно замедлять скорость мыслительных процессов, так как объем информации, обрабатываемый при образной стратегии решения, свойственной правому полушарию, оказывается в единицу времени в  $10^6$  раз большим, чем при вербальной.

Какие же заключения можно сделать на основе всех данных, полученных с использованием различных методик у здоровых и больных людей за эти последние десятилетия? Подтвердился ли вывод о доминантности левого полушария у правшей? Нет, по-видимому, межполушарные отношения гораздо более гибкие, чем считалось ранее. Действительно, речевые функции находятся в ведении левого полушария, но не настолько полно, как предполагалось. Дело в том, что правое полушарие занимается обработкой всех сигналов, поступающих в мозг, в том числе и речевых. Первичная параметрическая обработка включает в себя распределение сигналов по тональности, громкости и некоторым другим физическим характеристикам, без выделения которых невозможна дальнейшая циркуляция сигнала в мозге. В случае поражения правого полушария, указанные функции может взять на себя левое, но выполнять их оно будет гораздо медленнее и менее эффективно, а в сложных случаях может и совсем не справиться. Это аналогично тому, когда вместо мастера-профессионала работу начинает выполнять новичок. Нет навыков, нет сноровки, да и инструмент не тот. Поэтому травмы правого полушария также сказываются на речевых функциях у правшей, хотя менее заметно, чем травмы левого полушария.

В наших исследованиях, например, было обнаружено, что в 80 % случаев заикания у детей имеются видимые по ЭЭГ нарушения в работе теменно-

височной зоны правого полушария головного мозга. Кроме малоэффективного выполнения несвойственных ему функций, левое полушарие в результате дополнительной работы перегружается и начинает хуже выполнять свою непосредственную деятельность, чем, по-видимому, и вызывается заикание [3], [5].

Кроме сложного взаимодействия, есть ряд функциональных особенностей, присущих каждому полушарию. Одной из наиболее важных таких особенностей является, несомненно, способ обработки информации и связанные с ним мыслительные процессы. Для левого полушария характерна логическая обработка, выраженная в знаковой форме, и сам способ обработки весьма сходен, по-видимому, с принципами, заложенными в современных электронно-вычислительных машинах (ЭВМ). Знаковая информация фиксирована в пространственных и временных координатах, и поэтому легко осознаваема. Но именно такая особенность совершенно не свойственна правому полушарию, которое оперирует образами и больше напоминает аналоговую вычислительную машину, правда, с еще большими натяжками в сравнении, чем ЭВМ для левого полушария. Психические процессы формирования образов оказываются принципиально неосознаваемыми, так как важнейшей их особенностью является невозможность упорядочивания информации в пространственно-временных координатах. Вероятно, здесь используется способ обработки, в основу которого заложены голографические принципы.

Неосознанное всегда казалось человеку странным, пугающим. В связи с этим очень интересны наблюдения психолога Л. В. Занкова, который подметил, что правое полупространство, связанное с левым полушарием мозга, ассоциируется с истиной, светлым миром, добротой и ясностью. Левое полушарие наделяется противоположными свойствами. Анализ самых древних и более поздних памятников живописи показывает достоверное преобладание лево-правого направления движения изображенных объектов. Даже рассмотрение памятников неолитического искусства (на скальной живописи) показывает, что изображенные животные движутся в направлении слева направо и представлены своим правым профилем. Психологически это совпадает с процессом превращения в реальный знак потока образов из бессознательного правого полушария. «Изображая животных, художник тем самым вызывал их из небытия, потустороннего мира; акт творчества являл собой одновременный акт творения» [1].

Подводя итог всем данным, имеющимся к настоящему времени по работе полушарий мозга, можно отметить, что наиболее характерной чертой является не доминирование, а взаимодействие, основанное не только на некотором дублировании функций, их взаимодополнении, но и некотором противопоставлении.

Теперь перейдем к вопросу о некоторых других причинах леворукости. Чаще всего встречается так называемое генетическое левшество. До настоящего времени не известны точно механизмы передачи это-

го признака, но достоверно установлено, что леворукость примерно в 10 раз чаще встречается в семьях, в которых левшой является хотя бы один из родителей. У генетических левшей может не быть никаких нарушений в развитии, тогда это считается просто индивидуальным своеобразием, вариантом нормального развития.

Выделяют так называемое «компенсаторное левшество», связанное с поражением головного мозга какого-либо генеза, чаще, как говорилось выше, его левого полушария. Поскольку деятельность правой руки регулируется левым полушарием, то при его поражении на раннем этапе развития ребенка соответствующие функции берет на себя правое полушарие: левая рука становится ведущей, более активной при выполнении бытовых действий, в том числе – и при письме.

У детей встречается и «скрытое левшество». Здесь речь идет о смене доминирующего полушария. Выше мы говорили о том критическом периоде, когда основные функции головного мозга равномерно распределены между двумя полушариями, после чего происходит их специализация (у мальчиков специализация полушарий формируется до 5–7 лет, у девочек – не ранее 13). В такой критический момент у «скрытых левшей» начинает доминировать правое полушарие, и их часто называют «скрытыми» или «психическими» левшами, подразумевая, что признаки их левшества не связаны с доминированием левой руки в «чистом» виде.

Следует упомянуть и «вынужденное левшество», когда выбор ведущей руки связан с травмой правой руки. Это левшество также может быть и результатом подражания кому-либо из значимых людей (родным, друзьям и т. д.).

Псевдолеворукость. Здесь речь идет о нетипичном психическом развитии, когда в критическом периоде у детей не формируется доминирующее полушарие по отношению именно к руке. В этом случае происходит примерно равное использование обеих рук. Бывает и так, что ребенок ест правой рукой, а пишет левой [2].

### Выводы.

Чтобы обеспечить ребенку-левше успешность в обучении, и педагогам, и родителям нужно знать о причинах его леворукости. Они могут быть разными, и из-за них у ребенка может зависеть развитие тех или иных индивидуальных качеств.

Левшество дает некоторое преимущество в видах спорта, требующих быстрой реакции – боксе, борьбе, теннисе и др. У праворуких образ воспринимается правым полушарием, а двигательные команды идут от левого полушария к правой руке. У левши все происходит в одном полушарии, поэтому скорость выполнения движения больше. Из всего сказанного следует, что левшу нельзя рассматривать как «правшу наоборот». Это своеобразное и оригинальное устройство центральной нервной системы.

Если есть основания предполагать, что леворукость (или «двурукость») ребенка вызвана нарушениями специализации полушарий головного мозга, то необходимо обратиться к специалистам (психологу, нейропсихологу, нейрофизиологу), которые могут проводить специальные занятия для коррекции межполушарных связей. Нередко, даже после небольшого количества занятий, ребенок без всякого принуждения начинает писать и рисовать правой рукой.

Для более точного определения индивидуальных особенностей леворуких детей необходимо учитывать всю совокупность асимметрий человека. Поэтому в современной психологии употребляется термин «индивидуальный профиль латеральности организации функций» (ПЛО), который выявляет определенное сочетание сенсорной и моторной асимметрии. Для определения ПЛО, а с его помощью – выявление возможного левшества, разработана методика, которая включает три группы тестов: для определения ведущей руки, ведущего уха и ведущего глаза (иногда дополнительно определяют и ведущую ногу, хотя эта информация не входит в анализ получаемого профиля [2], [6].

### Литература

1. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М., 1990.
2. Ломтева, Т. А. Психологические особенности леворуких детей, или Школьные проблемы левшей / Т. А. Ломтева. – М., 2011. – URL: <http://www.psilib.ru/index.php>
3. Лохов, М. И. Заикание и логоневроз. Диагностика и лечение / М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко. – СПб., 2000.
4. Лохов, М. И. Речь ребенка: формирование, нарушение и коррекция / М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко. – Saarbrücken, 2011.
5. Лохов, М. И. Заикание: неврология или логопедия? / М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко, Л. М. Щугарева. – СПб., 2005.
6. Хомская, Е. Д. Хрестоматия по нейропсихологии / Е. Д. Хомская. – СПб., 2010.

### Сведения об авторах

АВАЕВ Александр Алексеевич / AVAEV Alexander Alekseevich	Кандидат технических наук, доцент кафедры высшей математики, Вологодский государственный университет / Candidate of Science (Technology), assistant professor, assistant professor of mathematic department, Vologda state university.
АВРУТИНА Аполлинария Сергеевна / AVRUTINA Apollinaria Sergeevna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры междисциплинарных исследований в области языков и литературы, доцент кафедры теории и методики преподавания языков и культур Азии и Африки, Санкт-Петербургский государственный университет / Candidate of Science (Philology), associate professor of the department of Interdisciplinary Studies in Language and Literature, associate professor of the theory and methods of teaching languages and cultures of Asia and Africa, Saint Petersburg State University. E-mail: apollinaria1@yandex.ru
АКСЕНЧИК Константин Васильевич / AKSENCHIK Konstantin Vasilevich	Кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры химических технологий, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Technology), senior lecturer, department of Chemical Technologies, Cherepovets state university. E-mail: akskos@mail.ru
БАБУРИН Сергей Витальевич / BABURIN Sergey Vitalievich	Кандидат психологических наук, доцент, Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний / Candidate of Science (Psychology), associate professor, Vologda institute of Law and Economics of the Federal penal service". E-mail: elvira-song@mail.ru
БОЛДИНОВА Ольга Геннадьевна / BOLDINOVA Olga Gennadievna	Старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики, Южный Федеральный Университет / Senior lecturer, department of correctional Pedagogy, Southern Federal University. E-mail: olgaboldinova@mail.ru
БОРИС Анна Михайловна / BORIS Anna Mikhailovna	Аспирант кафедры немецкой и французской филологии, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова / Post-graduate student, department of German and French Philology, Northern (Arctic) federal university named after M. V. Lomonosov. E-mail: anna.boris.1988@mail.ru
БОРОВИЦКАЯ Алла Львовна / BOROVIZKAYA Alla Lvovna	Доктор философии, университет Бар-Илан (Израиль) / Ph.D in Philosophy, Bar Ilan university (Israel). E-mail: Allabor08@gmail.com
БУТОРИН Андрей Юрьевич / BUTORIN Andrey Yurievich	Инженер, Центр лабораторного анализа и технических измерений по Архангельской области (ЦЛАТИ) / Engineer of the center of laboratory analysis and technical measurements in Arkhangelsk Region (CLATM).
ВЕТРОВА Татьяна Александровна / VETROVA Tatyana Alexandrovna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры связей с общественностью, журналистики и рекламы, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Philology), associate professor, department of public relations, journalism and advertising, Cherepovets state university. E-mail: tacher@mail.ru
ВОЛОДИНА Инна Сергеевна / VOLODINA Inna Sergeevna	Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Южный федеральный университет / Candidate of Science (Psychology), associate professor, department of correctional Pedagogy, Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University. E-mail: volodinna@yandex.ru
ВОРОНИНА Татьяна Николаевна / VORONINA Tatiana Nikolaevna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы, Вологодский государственный университет / Candidate of Science (Philology), associate professor, department of Literature, Vologda state university. E-mail: myberegok@rambler.ru
ГЛАЗАНОВА Евгения Валентиновна / GLAZANOVA Evgenia Valentinovna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры междисциплинарных исследований в области языков и литературы, доцент кафедры теории и методики преподавания языков и культур Азии и Африки, Санкт-Петербургский государственный университет / Candidate of Science (Philology), associate professor, department of Interdisciplinary Studies in Language and Literature, associate professor of the theory and methods of teaching languages and cultures of Asia and Africa, Saint Petersburg state university.

ГУРЛЕНОВА Людмила Викторовна / GURLENOVA Ludmila Victorovna	Доктор филологических наук, профессор, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, директор Института культуры и искусства / Doctor of Science (Philology), professor, Syktyvkar state university named after Pitirim Sorokin, Director of the institute of culture and art. E-mail: GurlenovaLV@syktsu.ru
ДРАЧЕВА Юлия Николаевна / DRACHEVA Julia Nikolaevna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, журналистики и теории коммуникации, Вологодский государственный университет / Candidate of Science (Philology), associated professor, department of Russian language, journalism and theory of communication, Vologda state university. E-mail: yulia.dracheva@mail.ru.
ЕМЕЛЬЯНОВА Яна Борисовна / EMELYANOVA Yana Borisovna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Нижний Новгород) / Candidate of Science (Pedagogy), associate professor of the department of foreign languages, National Research University «Higher School of Economics» (Nizhny Novgorod). E-mail: yemelyanova2007@yandex.ru
ЕНДИЯРОВ Сергей Валерьевич / ENDIYAROV Sergey Valerievich	Кандидат технических наук, старший научный сотрудник, ОАО «Уралмашзавод» / Candidate of Science (Technology), senior researcher, Russia, Ekaterinburg. E-mail: endeyarov@olympus.ru
ЗАУТОРОВА Эльвира Викторовна / ZAUTOROVA Elvira Victorovna	Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры юридической психологии и педагогики, Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний / Doctor of Science (Pedagogy), associate professor, professor of the department of legal Psychology and Pedagogy, Vologda Institute of law and Economics of Federal penal service. E-mail: elvira-song@mail.ru
ЗУБОВА Нина Николаевна / ZUBOVA Nina Nikolaevna	Магистрант кафедры русского языка, журналистики и теории коммуникации, Вологодский государственный университет / Undergraduate, department of the Russian Language, Journalism and Theory of Communication, Vologda state university. E-mail: nina.karacheva1991@mail.ru
ИЛЬИНА Елена Николаевна / ILYINA Elena Nikolaevna	Доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, журналистики и теории коммуникации, Вологодский государственный университет / Doctor of Science (Philology), professor, department of the Russian language, journalism and theory of communication, Vologda state university. E-mail: filfak@list.ru
КАСЕВИЧ Вадим Борисович / KASEVICH Vadim Borisovich	Доктор филологических наук, почетный профессор СПбГУ, заведующий кафедрой междисциплинарных исследований в области языков и литературы, заведующий кафедрой теории и методики преподавания языков и культур Азии и Африки, Санкт-Петербургский государственный университет / Doctor of Science (Philology), the Emeritus professor of Saint Petersburg state university, head of the department for Interdisciplinary Research in the field of language and literature, head of the department of Theory and Methods of Teaching Languages and Cultures of Asia and Africa, Saint Petersburg state university.
КЛИМОВА Татьяна Владимировна / KLIMOVA Tatiana Vladimirovna	Старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики, Южный федеральный университет / Senior lecturer, department Correctional Pedagogy, Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University. E-mail: kafsipp_klimova@mail.ru
КОЖЕВНИКОВ Александр Вячеславович / KOZHEVNIKOV Alexander Vyacheslavovich	Кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой электроэнергетики и электротехники, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Technology), associate professor, head of the department of electric power industry and electrical engineering, Cherepovets state university. E-mail: kojevnikovav@chsu.ru
КОЛЕСОВА Ирина Евгеньевна / KOLESOVA Irina Evgenievna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, журналистики и теории коммуникаций, Вологодский государственный университет / Candidate of Science (Philology), associate professor of the department of Russian language, journalism and communications theory, Vologda state university. E-mail: mika-vologda@mail.ru

КРАСИЛЬНИКОВА Ольга Александровна / KRASILNIKOVA Olga Alexandrovna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры сурдопедагогики Российской государственной педагогической университет им. А. И. Герцена / Doctor of Science (Pedagogy), professor, department of educating hard of hearing and deaf children, Russian state pedagogical university named after A. I. Herzen. E-mail: ekoryukina@yandex.ru
КУЗЬМИН Максим Сергеевич / KUZMIN Maxim Sergeevich	Соискатель, заместитель директора, Центр лабораторного анализа и технических измерений по Архангельской области (ЦЛАТИ) / PhD student, Deputy Director of the center of laboratory analysis and technical measurements in Arkhangelsk Region (CLATM). E-mail: zamdir_CLATI@mail.ru
ЛАВИНА Татьяна Ароновна / LAVINA Tatyana Aronovna	Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информационных технологий, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева / Doctor of Science (Pedagogy), professor, head of the department of information technologies, Chuvash State pedagogical university named after I. Y. Yakovlev, Cheboksary.
ЛАЗАРЕВА Мария Васильевна / LAZAREVA Maria Vasilievna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования, Липецкий государственный педагогический университет им. И. А. Бунина / Doctor of Science (Pedagogy), professor of the department of primary education, Lipetsk state pedagogical university named after I. A. Bunin. E-mail: docentmb@mail.ru
ЛЕВИНА Екатерина Николаевна / LEVINA Ekaterina Nikolaevna	Ассистент кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка, Оренбургский государственный университет / Assistant, department of Russian Philology and Russian Language Teaching Methods, Orenburg state university, Orenburg, Russia. E-mail: karpuhina87@inbox.ru
ЛОХОВ Михаил Иванович / LOKHOV Michael Ivanovich	Доктор биологических наук, старший научный сотрудник, Научно-исследовательский институт экспериментальной медицины, Российская академия медицинских наук / Doctor of Science (Biology), senior researcher of scientific research Institute of Experimental medicine Russian Academy of Medical Sciences.
ЛУКИН Сергей Владимирович / LUKIN Sergey Vladimirovich	Доктор технических наук, профессор кафедры теплоэнергетики и теплотехники, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Technology), professor, department of heat and power engineering, Cherepovets state university. E-mail: s.v.luk@yandex.ru
ЛЮБОВ Виктор Константинович / LYUBOV Victor Konstantinovich	Доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой промышленной теплоэнергетики, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова / Doctor of Science (Technology), professor, head of the department of Industrial Thermal Power Engineering, Northern (Arctic) Federal university named after M. V. Lomonosov. E-mail: vk.lubov@mail.ru
МАЛЫШЕВ Константин Борисович / MALYSHEV Konstantin Borisovich	Доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социологии, Вологодский государственный университет / Doctor of Science (Psychology), associate professor, professor, department of Sociology, Vologda state university.
МАЛЫШЕВА Ольга Александровна / MALYSHEVA Olga Alexandrovna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и специальной педагогики, Столичная финансово-гуманитарная академия / Candidate of Science (Pedagogy), associate professor of the department of Psychology and Special Pedagogy, Capital Financial and Humanitarian Academy. E-mail: konbormal@mail.ru
МИНИН Виталий Александрович / MININ Vitaliy Alexandrovich	Инженер, Центр лабораторного анализа и технических измерений по Архангельской области (ЦЛАТИ) / Engineer of the center of laboratory analysis and technical measurements in Arkhangelsk Region (CLATM).
ОВЧИННИКОВА Александра Жоресовна / OVCHINNIKOVA Alexandra Zhoresovna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина / Doctor of Science (Pedagogy), professor of the department of primary education, Yelets state university named after I. A. Bunin. E-mail: dok54@mail.ru

ОСИПОВ Сергей Юрьевич / OSIPOV Sergey Yurievich	Кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента, Тверской государственной технической университет, докторант Череповецкого государственного университета / Candidate of Science (Technology), associate professor, department of Management, Tver state technical university, Doctoral Candidate, Cherepovets state university. E-mail: osipov-seregejj@rambler.ru
ОСИПОВ Юрий Романович / OSIPOV Yury Romanovich	Доктор технических наук, заслуженный деятель науки и техники Российской Федерации, профессор кафедры теории и проектирования машин и механизмов, Вологодский государственный университет (г. Вологда) / Doctor of Science (Technology), Honoured Scientist of the Russian Federation, professor, department of theory and design of machines and mechanisms, Vologda state university (Vologda). E-mail: iur.osipov2012@yandex.ru
ОСИПОВ Юрий Романович / OSIPOV Yury Romanovich	Доктор технических наук, заслуженный деятель науки и техники Российской Федерации, профессор кафедры теории и проектирования машин и механизмов, Вологодский государственный университет (г. Вологда) / Doctor of Science (Technology), Honoured Scientist of the Russian Federation, professor, department of theory and design of machines and mechanisms, Vologda state university (Vologda). E-mail: iur.osipov2012@yandex.ru
ПЕТРУШЕНКО Сергей Юрьевич / PETRUSHENKO Sergey Yurevich	Кандидат технических наук, ведущий инженер, НПО «Новатор» / Candidate of Science (Technology), leading engineer, Novator.
ПРОСВИРКИНА Ирина Ивановна / PROSVIRKINA Irina Ivanovna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка, Оренбургский государственный университет / Doctor of Science (Pedagogy), professor, department of Russian Philology and Russian Language Teaching Methods, Orenburg state university, Orenburg, Russia. E-mail: prosvirkina06@mail.ru
РАЙХМАН Евгений Игоревич / RAIKHMAN Evgeniy Igorevich	Аспирант кафедры социальной педагогики, Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко (г. Старобельск, Украина) / Postgraduate student, department of social Pedagogy, Lugansk national university named after Taras Shevchenko (Starobelsk, Ukraine). E-mail: Proshkin-vl@mail.ru
РЕБРОВА Наталия Евгеньевна / REBROVA Natalia Evgenievna	Старший преподаватель кафедры иностранных языков, Рыбинский государственный авиационный технический университет им. П. А. Соловьева / Senior lecturer, department of foreign languages, Rybinsk state aviation technical university named after P. A. Solovyov. E-mail: natasharebrova@rambler.ru
САВЕЛЬЕВА Евгения Александровна / SAVELJEVA Evgenia Alexandrovna	Магистрант, Череповецкий государственный университет / Undergraduate student, Cherepovets state university.
САЛИХОВА Эльвина Ахнафовна / SALIKHOVA Elvina Akhnafovna	Доктор филологических наук, профессор кафедры языковой коммуникации и психолингвистики общенаучного факультета, Уфимский государственный авиационный технический университет / Doctor of Science (Philology), associate professor, department of Language Communication and Psycholinguistic of General science faculty, Ufa state aviation technical university. E-mail: salelah12@yandex.ru
СЕНИЦЫН Николай Николаевич / SINITSYN Nikolay Nikolaevich	Доктор технических наук, профессор кафедры теплоэнергетики и теплотехники, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Technology), professor of the department of Heat and power engineering, Cherepovets state university. E-mail: sinitsyn@chsu.ru
СКУРАТОВСКАЯ Марина Леонидовна / SKURATOVSKAYA Marina Leonidovna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики, Южный федеральный университет / Doctor of Science (Pedagogy), professor, department of Correctional Pedagogy, Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University. E-mail: marinasku@yandex.ru
СТАРЦЕВА Виктория Александровна / STARTSEVA Victoria Alexandrovna	Аспирант кафедры русской и общей филологии, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина / Postgraduate student, department of Russian and General philology, Syktyvkar state university named after Pitirim Sorokin.

СТЕПАНОВА Ольга Алексеевна / STEPANOVA Olga Alekseevna	Кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией анализа эффективных педагогических практик в образовании, Московский институт развития образования / Candidate of Science (Pedagogy), head of the laboratory of analysis of effective pedagogical practices in education, Moscow Institute of Education Development.
СТРЕЛЬЦОВА Елена Александровна / STRELTSOVA Elena Alexandrovna	Аспирант кафедры русского языка, стилистики и журналистики, Башкирский государственный университет / Postgraduate student, department of the Russian language, stylistics and journalism, Bashkir state university.
СУРИКОВА Алиса Николаевна / SURIKOVA Alisa Nikolaevna	Студент, Вологодский государственный университет / Student, Vologda state university. E-mail: alisa-surikova@bk.ru
УТКИН Анатолий Валерьевич / UTKIN Anatoly Valerievich	Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета / Doctor of Science (Pedagogy), professor of the department of Pedagogy and Psychology, Nizhny Tagil state socio-pedagogical institute (branch) of Russian State vocational pedagogical university (Ekaterinburg). E-mail: ava-utkin@yandex.ru
ФЕСЕНКО Юрий Анатольевич / FESENKO Yuriy Anatolievich	Доктор медицинских наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина / Doctor of Medicine, professor, department of correctional Pedagogy and special Psychology, Leningrad state university named A. S. Pushkin. E-mail: yaf1960@mail.ru
ЧЕРНОВ Александр Валентинович / CHERNOV Alexander Valentinovich	Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой связей с общественностью и журналистики, директор Гуманитарного института, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Philology), professor, director of the institute of Humanities, head of the department of public relations and journalism, Cherepovets state university. E-mail: avchernov@bk.ru
ЧИРШЕВА Галина Николаевна / CHIRSHEVA Galina Nikolajevna	Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой германской филологии и межкультурной коммуникации, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Philology), professor, head the department of Germanic Philology and Intercultural Communication, Institute of Humanities, Cherepovets state university. E-mail: chirsheva@mail.ru
ШЕСТАКОВ Николай Иванович / SHESTAKOV Nikolay Ivanovich	Доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой теплоэнергетики и теплотехники, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Technology), professor, head of the department of heat and power engineering, Cherepovets state university. E-mail: shestakovni@chsu.ru
ШЛЫКОВ Сергей Александрович / SHLYKOV Sergey Alexandrovich	Соискатель, преподаватель кафедры информатики и математики, Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний / PhD student, lecturer of the department of computer science and mathematics, Vologda Institute of Law and Economics of Federal Penal Service. E-mail: prep50@mail.ru
ШУЛЬЖЕНКО Александра Кузьминична / SHULZHENKO Alexandra Kuzminichna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры романо-германских языков и перевода, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина / Doctor of Science (Pedagogy), professor of the chair of the Romano-German languages and translation, Elets state university named after I. A. Bunin. E-mail: schak1972@rambler.ru
ЯЦКЕВИЧ Людмила Григорьевна / YATSKEVICH Ludmila Grigorievna	Доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, журналистики и теории коммуникаций, Вологодский государственный университет / Doctor of Science (Philology), professor, department of Russian language, journalism and communications theory, Vologda state university.

## 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>Пропт, В. Я.</i> Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропт. – Л., 1986.</p> <p>6. <i>Салахетдинов, Э. Р.</i> Личностные характеристики футбольных фанатов в молодежной околоспортивной 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> $\begin{cases} \tau'_{xy}(\tau) = \tau'_{xz}(\tau) = \tau'_{yz}(\tau) = \sigma'_x(\tau) = 0, \\ \sigma'_y(\tau) = \sigma'_z(\tau) = \sigma'(\tau) = -\frac{\alpha_l E(\tau)}{1-\nu} [T(x, \tau) - T(x, 0)] \end{cases} \quad (11)$
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. Связь с авторами осуществляется через указанную ими электронную почту.</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

2. *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.
3. *Тотьмянина, Е. Л.* МФЭ как признак дифференциации языков ребенком-билингвом / Е. Л. Тотьмянина // Проблемы детской речи – 1999: Материалы Всероссийской конференции. – СПб., 1999. – С. 175–177.
4. *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.
5. *DeHouwer, A.* Bilingual First Language Acquisition / A. DeHouwer. – Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2009.
6. ...

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 30.09.15. Зак. 605.  
Выход в свет: 13.10.2015 г.  
Тир. 300 (1 з-д – 40). Уч.-изд. л. 22. Усл. п. л. 18.  
Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Гарнитура Таймс.