

**ВЕСТНИК
ЧЕРЕПОВЕЦКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**



Научный журнал основан в декабре 2002 г.

№ 2 (77) • 2017

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Череповец
2017

Выход в свет: № 2 (77) • 2017 • АПРЕЛЬ. Выходит шесть 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 ВО «Череповецкий государственный университет»

Свидетельство выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). ПИ №ФС77-66463 от 14.07.2016 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: В.В. ЧИСТЯКОВА

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

 CYBERLENINKA

 НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

 Registry of Open Access
Repositories (ROAR)


 EBSCO
Discovery Service

 BASE

 RePEc

 Google
scholar

 OCLC
WorldCat

 СОЦИОНЕТ

 ULRICHSWEB
GLOBAL SERIALS DIRECTORY

 OpenAIRE

 EBSCO
A - to - Z

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

ЦЕНА СВОБОДНАЯ

ISSN 1994-0637

© ФГБОУ ВО «Череповецкий
государственный университет», 2017

**CHEREPOVETS
STATE
UNIVERSITY
BULLETIN**



Scientific journal established in December 2002

№ 2 (77) • 2017

TECHNOLOGY

PHILOLOGY

PEDAGOGY

Cherepovets
2017

Date of publication: № 2 (77) • 2017 • APRIL. Comes out six times a year.

"Cherepovets State University Bulletin" is a scientific edition that is included in the list of top peer-reviewed academic journals published in the Russian Federation. It publishes research data of doctorate and higher doctorate dissertations.

Scientific journal "Cherepovets State University Bulletin" has been in the Russian Science Citation Index (RSCI) since 2009.

Journal Sections: TECHNOLOGY, PHILOLOGY, PEDAGOGY

Branches of Studies: 05.13.00 Information Technology, Computer Engineering and Management

05.14.00 Power Engineering
10.01.00 Literature Studies
10.02.00 Linguistics
13.00.00 Pedagogy

FOUNDER: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Cherepovets State University"

Registration certificate PI №FS77-66463 issued July 14, 2016, was granted by the Federal Agency on Press and Mass Communications of the Russian Federation.

EDITOR-IN-CHIEF: N.I. Shestakov, Doctor of Science in Engineering, professor, Honored Figure of Russian Higher Education of the Russian Federation

DEPUTY EDITORS-IN-CHIEF:

YAKOVLEVA E.V., Doctor of Science in Pedagogics, professor (Cherepovets State University)
CHERNOV A.V., Doctor of Science in Philology, professor, deputy chief editor (Cherepovets State University)

MANAGING EDITOR: N.G. MELNIKOVA

COMPUTER DESIGN: M.N. AVDIUKHOVA

TRANSLATOR: V.V. CHISTYAKOVA

EXECUTIVE EDITOR: N.A. TIKHOMIROVA (8202) 51-72-40

CYBERLENINKA

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

Registry of Open Access
Repositories (ROAR)

EBSCO
Discovery Service

BASE

RePEc

Google
scholar

DLCC
WorldCat

СОЦИОНЕТ

ULRICHSWEB
GLOBAL SERIALS DIRECTORY

OpenAIRE

EBSCO
A-Z

Editorial department address: 5, Lunacharsky pr., Cherepovets, 162600

OPEN PRICE

ISSN 1994-0637

© Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education
"Cherepovets State University", 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

<u>Аниелес В.Р.</u> , Траптанов А.Д., Ковшикова Г.А. Компьютерная модель процесса энерго-сберегающего производства кассов	9
Гурьянов А.В., Шукалов А.В., Жаринов И.О., Костишин М.О., Леоновец С.А. Программные шаблоны для автоматизированного оформления текстовых конструкторских документов на изделия авиационной промышленности	15
Лукин С.В., Кочкин А.А., Кибардин А.Н., Антонова Ю.В., Мухин В.В., Игонин В.И. Алгоритмы оптимизации режимов охлаждения, термостатирования и нагрева слябов на линии «МНЛЗ – нагревательная печь»	23
Любов В.К., Попов А.Н., Попова Е.И., Ярков Д.А. Энергообследование процесса производства древесных гранул	31
Плащенков В.В., Белихин А.В., Питерцев М.Э. Способ междисциплинарной защиты продукции от фальсификации с использованием радиочастотных меток и электронной подписи	40
Синицын Н.Н., Ревакина Д.С., Прокопьева Д.С., Костылева А.А., Плащенков В.В. Математическое моделирование прогрева капли воды при движении в условиях охлаждения сталеплавильного шлакового поля	45
Шестакова Е.А., Журавлева Ю.М., <u>Аниелес В.Р.</u> , Никонова Е.Л., Петрова Г.М. Моделирование тепло-массообмена в процессе удаления формальдегида из пленочных материалов	52

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Баринаева И.А., Нестерова Н.М. Оригинал–перевод: аффирмативная связь.....	59
Володина Н.В. «Мемуарный хронотоп» как литературоведческое понятие: к постановке проблемы	66
Воробьева Т.А. Лексическая структура поэтического цикла А. Блока «О чем поет ветер»	72
Вьюшкова И.Г. Образ Петербурга в поэзии Я.П. Полонского	78
Дьякова М.Л. Использование фактора адресата в качестве элемента обучающей модели в текстах по деловому английскому	84
Дячук Т.В. «История болезни» или «Житие»? (биография Г.И. Успенского в мемуарах и современном прочтении)	90
Ли Цинь Коммуникативные приемы реализации стратегии уклонения от ответа	96
Питка Я.А. Особенности цветообозначения мастей лошади в русском и французском языках	102
Тархова Е.В. Механизмы образования художественного символа (на материале произведений Дж. Фаулза)	109
Царева Е.В. Особенности субстандарной номинации в субкультурном лексиконе автомобилистов (на материале английского языка)	117

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аркатова А.Л., Самофал Р.А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию мотивации к овладению правильной речью у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	125
Быкасова Л.В., Подберезный В.В., Петрушенко С.А. Современная образовательная парадигма в формировании регионального образовательного кластера	130
Гайсаева М.М. Исторические предпосылки формирования общих компетенций у студентов колледжа в процессе преподавания общественных дисциплин	136
Гвалдин А.Ю. Теоретические подходы к диалогичности воспитания	143

<i>Громцев С.А., Шутикова М.И.</i> Методические аспекты применения семантического кон- структора в обучении информатике	150
<i>Лебедева Н.В.</i> Диверсификация дополнительного профессионального образования спе- циалистов социальной сферы в рамках андрагогического подхода	156
<i>Першина Т.В., Арсенова М.А., Тимошина Е.И.</i> Педагогическая поддержка семьи в нрав- ственном воспитании ребенка-дошкольника	163
<i>Усова А.В., Яшалова Н.Н., Ильясов А.А., Рубан Д.А.</i> Прикладные аспекты развития учебной мотивации студентов	170
<i>Хрипункова О.В.</i> Историко-философские аспекты интеграции воспитательно- образовательной и лечебно-оздоровительной работы в условиях детского санатория	179
<i>Цветкова М.А.</i> К проблеме понимания сущности студенческого самоуправления в усло- виях вуза	185
<i>Югова О.В.</i> Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными воз- можностями здоровья	195
Информация для авторов	204

CONTENTS

TECHNOLOGY

<u>Ansheles V.R.</u> , <i>Trapatanov A.D.</i> , <i>Kovshikova G.A.</i> Computer model of energy-saving production of urea-ammonium nitrate (UAN)	9
<i>Guryanov A.V.</i> , <i>Shukalov A.V.</i> , <i>Zharinov I.O.</i> , <i>Kostishin M.O.</i> , <i>Leonovets S.A.</i> Program templates for automated designs of text design documents on products of the aviation industry	15
<i>Lukin S.V.</i> , <i>Kochkin A.A.</i> , <i>Igonin V.I.</i> , <i>Kibardin A.N.</i> , <i>Muchin V.V.</i> , <i>Antonova Yu.V.</i> Algorithms of optimizing modes of slabs cooling, thermostating and heating on the line “ccm – heating stove”	23
<i>Lubov V.K.</i> , <i>Popov A.N.</i> , <i>Popova E.I.</i> , <i>Yarkov D.A.</i> Survey of process for the production of granulated fuel wood	31
<i>Plashenkov V.V.</i> , <i>Belikhin A.V.</i> , <i>Pitertsev M.E.</i> The interdisciplinary approach to products protection against counterfeiting using rfid tags and electronic signature	40
<i>Sinitzyn N.N.</i> , <i>Revyakina D.S.</i> , <i>Prokopeva D.S.</i> , <i>Kostyleva A.A.</i> , <i>Plashenkov V.V.</i> Mathematical modeling of the heating of the water droplets when driving in conditions of cooling of steelmaking slag field	45
<i>Shestakova E.A.</i> , <i>Zhuravleva Y.M.</i> , <u>Ansheles V.R.</u> , <i>Nikonova E.L.</i> , <i>Petrova G.M.</i> Modeling of heat-mass transfer in the process of removing formaldehyde from film materials	52

PHILOLOGY

<i>Barinova I.A.</i> , <i>Nesterova N.M.</i> Source and target text: affirmative relationship.....	59
<i>Volodina N.V.</i> “Memorial chronotope” as a literary concept: problem of definition	66
<i>Vorobyeva T.A.</i> Lexical structure of A. Block poetic cycle “What the wind sings about”	72
<i>Vyushkova I.G.</i> The image of St. Petersburg in the poetry of Ya. P. Polonsky	78
<i>Diakova M.L.</i> Addressee factor as an element of teaching model in business english texts	84
<i>Diachuk T.V.</i> “The case history” or “The life of saint”? (the biography OF G.I. Uspensky in memoirs and modern interpretation)	90
<i>Li Qin</i> Communicative means of the implementation of the strategy of the response's avoidance	96
<i>Pitka J. A.</i> Peculiarities of colour naming of equine coat colours in russian and french languages	102
<i>Tarkhova E.V.</i> Mechanisms of the formation of the artistic symbol (based on books by J. Fowles)	109
<i>Tsareva E.V.</i> Specific features of substandard nomination in car drivers' substandard lexicon (based on data in english)	117

PEDAGOGY

<i>Arkatova A.L.</i> , <i>Samofal R.A.</i> Corrective and pedagogical work on developing motivation for correct speech acquisition in senior preschool children with general speech underdevelopment.....	125
<i>Bykasova L.V.</i> , <i>Podberezny V.V.</i> , <i>Pertushenko S.A.</i> New educational paradigm in the formation of a regional education cluster	130
<i>Gaysaeva M.M.</i> Historical background of general competencies formation with college students in the process of teaching social science	136
<i>Gvaldin A.Y.</i> Theoretical approaches to the dialogical education	143
<i>Gromtsev S.A.</i> , <i>Shutikova M. I.</i> Methodical aspects of semantic links constructor use in teaching informatics	150
<i>Lebedeva N.V.</i> Diversification of further vocational education for specialists of social sphere in the framework of adragogical approach	156
<i>Pershina T.V.</i> , <i>Arsenova M.A.</i> , <i>Timoshina E.I.</i> Pedagogical support of the family in moral education of preschool child	163

<i>Usova A.V., Yashalova N.N., Ilyasov A.A., Ruban D.A.</i> Applied aspects of development students' educational motivation	170
<i>Khripunkova O.V.</i> Historical and philosophical aspects of integration of educational and therapeutic work in a children's health retreat	179
<i>Tsvetkova M.A.</i> The problem of understanding the essence of the student government in conditions of high school	185
<i>Yugova O.V.</i> Specific character of parental position and family of children with restricted opportunities of health	195
For the authors' attention	204

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-1
УДК 681.3

© **Аншелес В.Р.**, Трапатанов А.Д., Ковшикова Г.А., 2017

Аншелес Валерий Рудольфович

Доктор технических наук, профессор,
Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: chear@rambler.ru

Ansheles Valeriy Rudolfovich

Doctor of Science (Technology), Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: chear@rambler.ru

Трапатанов Андрей Дмитриевич

Аспирант, Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: andre_himik@mail.ru

Trapatanov Andrey Dmitrievich

Post graduate student,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: andre_himik@mail.ru

Ковшикова Галина Александровна

Кандидат филологических наук, преподаватель,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: kovshig@rambler.ru

Kovshikova Galina Alexandrovna

PhD (Philology), Cherepovets State
University (Cherepovets, Russia)
E-mail: kovshig@rambler.ru

**КОМПЬЮТЕРНАЯ МОДЕЛЬ
ПРОЦЕССА
ЭНЕРГОСБЕРЕГАЮЩЕГО
ПРОИЗВОДСТВА КАССОВ**

**COMPUTER MODEL
OF ENERGY-SAVING
PRODUCTION OF UREA-
AMMONIUM NITRATE (UAN)**

Аннотация. В статье рассматривается процесс получения карбамид-аммиачно-селитровых смесей (КАСС). Расчет расходных показателей осуществляется при помощи предложенной математической модели процесса. При решении системы уравнений используется компьютерный метод, реализованный в Microsoft Excel. Полученные данные могут быть использованы при выполнении конструкционных и технико-экономических расчетов создания нового энергосберегающего производства минеральных удобрений.

Abstract. The article deals with urea-ammonium nitrate production. Calculation of indicators of expenditure of the process is made by using mathematical model. For solving the system of equations a computer method implemented in Microsoft Excel is used. The obtained data can be used in carrying out structural and technical and economic calculations to create a new energy-efficient production of mineral fertilizers.

Ключевые слова. Карбамид-аммиачно-селитровые смеси, минеральные удобрения, математическая модель, энергосберегающее производство.

Key words. Rea-ammonium nitrate, mineral fertilizers, mathematical model, energy-saving production.

Введение

Многие из действующих в современной России химических предприятий были введены в эксплуатацию еще в 1960–80-е гг., и их технологический уровень во многом уступает зарубежным аналогам. В частности, значительное отставание наблюда-

ется в плане энергетической эффективности этих производств. Высокая энергоемкость технологии связана с наличием стадий выпаривания и гранулирования, энергопотребление которых составляет большую часть энергопотребления производства удобрения в целом (более 90 %). Одним из компромиссных решений может стать производство жидких форм удобрений, например, карбамид-аммиачно-селитровых смесей (КАССов), где отсутствуют стадии, связанные с высоким потреблением энергии [4].

Для создания компьютерной математической модели такого производства, как известно, необходимо представить процессы, реализованные в нем с помощью математического описания. В зависимости от уровня управления требуются различные математические модели. Наиболее простые – производственные – функции представляют собой аналитические зависимости между результатами деятельности объекта и затратами ресурсов.

Производственные функциональные модели описывают систему как целое, без детализации и расчленения ее на подсистемы. Они используются для общей оценки улучшения тех или иных показателей в зависимости от различных факторов, влияющих на них. Управление в этом случае заключается в поддержании факторов на том уровне, который обеспечивает улучшение производственных показателей.

О компьютерной модели процесса энергосберегающего производства КАССов

В разрабатываемом процессе получения КАССов в качестве сырья используется растворы карбамида и аммиачной селитры. Раствор КАССов получается путем смешения этих компонентов и добавления питательной воды. Для расчета расходных показателей аналитический граф процесса смешения для получения КАСС нужного состава можно представить следующим образом (рис. 1).



Рис. 1. Граф процесса производства КАСС

На основе этого графа можно рассмотреть математические зависимости между отдельными компонентами и записать систему уравнений для математической модели. Расчет расходных показателей производства КАСС следует начать с создания концептуальной модели [1], [2]. Для этого описаны основные зависимости между компонентами системы:

$$\begin{cases} P_c + P_k + W = K_c \\ \frac{P_k \cdot k_k}{P_c \cdot k_c} = g \\ \frac{N_1 \cdot P_c \cdot k_c + N_2 \cdot P_k \cdot k_c}{P_c + P_k + W} = N_s, \end{cases}$$

где N_1 – содержание азота в аммиачной селитре, мас. %; N_2 – содержание азота в карбамиде, мас. %; N_s – содержание азота в КАСС, мас. %; K_c – массовый расход КАСС, кг/ч; P_c – массовый расход раствора аммиачной селитры, кг/ч; P_k – массовый расход раствора карбамида, кг/ч; W – массовый расход воды, кг/ч (за исключением воды, входящей в составе растворов аммиачной селитры и карбамида); g – соотношение аммиачной селитры и карбамида в КАСС, кг/кг, k_c и k_k – содержание селитры и карбамида в соответствующих растворах, доли единицы.

Первое уравнение учитывает материальный баланс производства КАССов и показывает, что количество производимых КАСС равно сумме используемых объемов селитры, карбамида и воды. Для снижения себестоимости и обеспечения безопасности растворов КАССов поддерживается определенное соотношение карбамида и селитры, которое записано в виде второго уравнения системы. Вода вводится с целью поддержания концентрации азота в растворе КАСС в зависимости от марки: КАСС-28, КАСС-30 или КАСС-32. Содержание азота в смеси можно определить при помощи третьего уравнения системы.

Считая известными постоянными величинами $K_c, g, N_1 - N_3, k_c, k_k$ и, вводя переменные $x_1 = P_c, x_2 = P_k, x_3 = W$, получаем систему уравнений:

$$\begin{cases} x_1 + x_2 + x_3 = K_c \\ \frac{x_2 \cdot k_k}{x_1 \cdot k_c} = g \\ \frac{N_1 \cdot x_1 \cdot k_c + N_2 \cdot x_2 \cdot k_c}{x_1 + x_2 + x_3} = N_s. \end{cases}$$

Преобразуем эту систему в линейную:

$$\begin{cases} x_1 + x_2 + x_3 = K_c \\ -g \cdot k_c \cdot x_1 + k_k \cdot x_2 = 0 \\ (N_1 \cdot k_c - N_s) \cdot x_1 + (N_2 \cdot k_k - N_s) \cdot x_2 - N_s \cdot x_3 = 0. \end{cases}$$

Активная матрица [A] и дополнительная матрица {b} этой системы уравнений будет иметь представленный ниже вид.

Матрица [A]:

$$\begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 \\ -g \cdot k_c & k_k & 0 \\ N_1 \cdot k_c - N_s & N_2 \cdot k_k - N_s & -N_s \end{pmatrix}.$$

Матрица {b}:

$$\begin{pmatrix} K_c \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}.$$

Исходные данные для определения расходных показателей приведены в таблице.

Таблица

Исходные данные

Содержание азота в продукте, %	28
Производительность установки, т/год	250 000
Число рабочих часов установки, час/год	7 200
Производительность установки, кг/час	34 722
Соотношение карбамид/селитра, безр. (g)	0,78
Содержание азота в карбамиде, мас. % (N ₂)	46,66
Содержание азота в селитре, мас. % (N ₁)	35
Содержание азота в КАСС, мас. % (N _s)	28
Концентрация карбамида в растворе, мас. %	72
Концентрация селитры в растворе, мас. %	88

При решении системы уравнений используется представленный на рис. 2 компьютерный метод, реализованный в Microsoft Excel.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1					[A]			[b]	
2	Исходные данные			1	1	1		34 722	
3	Содержание азота в продукте, N _s , д/ед.	0,28		-0,69	0,72	0		0	
4	Производительность установки, т/год	250 000		0,06	0,13	-0,28		0	
5	Число рабочих часов установки, час/год	7200							
6	Производительность установки, (Kc) кг/час	34 722		Мопред. [D2:F4]=			-0,53		
7	Соотношение карбамид/селитра, безр. (g)	0,78		Мобр. [D2:F4]=			0,38	-0,78	1,36
8	Содержание азота в карбамиде, % (N ₂)	46,66					0,36	0,64	1,29
9	Содержание азота в селитре, % (N ₁)	35					0,26	0,14	-2,65
10	Содержание азота в КАСС, % (N _s)	28							
11	Концентрация карбамида в растворе, (κ _c) %	72				Корни	Растворы	Компоненты	
12	Концентрация селитры в растворе, (κ _s) %	88		Мумнож. [E17:G19] [H2:H4]=		x ₁	13198	11615	Селитра
13						x ₂	12582	9059	Карбамид
14						x ₃	8941	8941	Вода
15						Сумма	34722		
16									
17						Результаты расчета			
18						Раствор селитры, кг/час	13 198		
19						Раствор карбамида, кг/час	12 582		
20						Техническая вода, кг/час	8 941		
21						Весовой расход КАСС, кг/час	34 722		
22						Расходные показатели			
23						Раствора селитры, т. раствора/т КАСС	0,38		
24						Раствора карбамида, т. раствора/т КАСС	0,36		
25						Добавки технической воды, т/т КАСС	0,26		
26									

Рис. 2. Компьютерная модель решения системы уравнений

В соответствии с алгоритмом создания компьютерной модели коэффициенты уравнения переносятся в прямую матрицу $[A]$ и дополнительную матрицу $\{b\}$. Далее проводится определение наличия корней указанной системы уравнений с помощью функции определителя ($\det[A]$). Поскольку при расчете получено значение, отличное от 0, система имеет действительные корни. Затем проводится расчет обратной матрицы $[A]$ и ее умножение на дополнительную матрицу $\{b\}$. В результате будут получены значения корней системы. Корни представляют собой величины содержания компонентов – аммиачной селитры, воды и карбамида. Методом ссылок на соответствующие ячейки эта информация переносится в таблицу расчета состава КАСС и расходных показателей, которые находятся в правой части математической модели (рис. 2).

Заключение

Расчитанные при помощи математической модели расходные показатели для различных марок КАСС представлены в виде диаграммы на рис. 3.

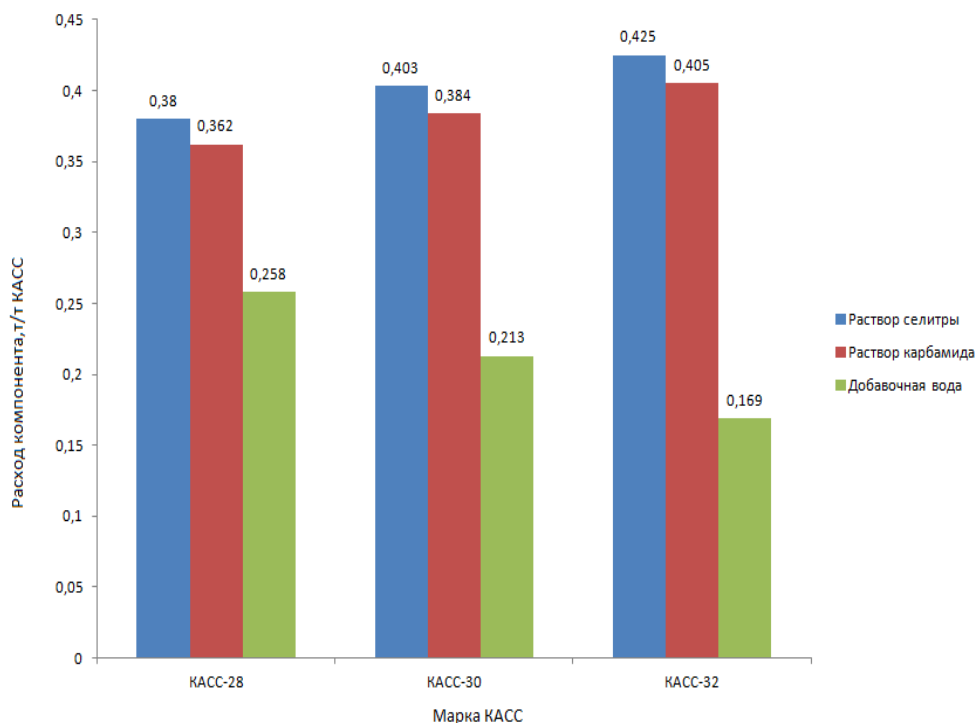


Рис. 3. Расходные показатели

Очевидно, что с изменением марки КАСС, с увеличением содержания азота в смеси, должен возрастать и расход азотсодержащих компонентов. Из диаграмм видно, что при переходе от КАСС-28 к КАСС-30 и от КАСС-30 к КАСС-32 расходные коэффициенты по карбамиду и аммиачной селитре увеличиваются в равной степени на 0,02 т/т продукта.

Показано, что ни схема, ни ее математическое описание не содержат элементов, требующих значительных затрат энергии, т.е. являются энергосберегающими.

Полученные данные могут быть использованы при выполнении конструкционных и технико-экономических расчетов создания нового энергосберегающего производства минеральных удобрений.

Литература

1. Аншелес В.Р., Ковшикова Г.А., Вишнякова И.Л. Функционально-стоимостной анализ как основа оценки эффективности инновационных проектов // Автоматизация и энергосбережение машиностроительного и металлургического производств, технология и надежность машин, приборов и оборудования: Материалы XI Международной научно-практической конференции. Вологда: ВоГУ, 2016. С. 19–23.

2. Аншелес В.Р., Левашев К.Ю. Энергосбережение при производстве комплексных минеральных удобрений // Автоматизация и энергосбережение машиностроительного и металлургического производств, технология и надежность машин, приборов и оборудования: Материалы XI Международной научно-практической конференции. Вологда: ВоГУ, 2016. С. 16–19.

3. Бабкин В.В., Успенский Д.Д. Новая стратегия: Химия 2030. Высокие переделы сырья. Кластеризация. Химизация индустрии РФ. М.: Лица, 2015. 222 с.

4. Трапатанов А.Д., Аншелес В.Р. Об эффективности производства и применения жидких комплексных минеральных удобрений // Вузовская наука – региону: материалы XIV Всероссийской научной конференции. Вологда: ВоГУ, 2016. С. 226–228.

References

1. Ansheles V.R., Kovshikova G.A., Vishniakova I.L. Funktsional'no-stoimostnoi analiz kak osnova otsenki effektivnosti innovatsionnykh proektov [Functional-value analysis as a basis for evaluating of the efficiency of innovative projects]. *Avtomatizatsiia i energosberezhenie mashinostroitel'nogo i metallurgicheskogo proizvodstv, tekhnologiia i nadezhnost' mashin, priborov i oborudovaniia. Materialy XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Automation and energy savings in engineering and metallurgical industries, technology and reliability of machines, devices and equipments. Materials of the XI International scientific-practical conference]. Vologda, 2016, pp. 19–23.

2. Ansheles V.R., Levashev K.Iu. Energosberezhenie pri proizvodstve kompleksnykh mineral'nykh udobrenii [Energy savings in the complex mineral fertilizers production]. *Avtomatizatsiia i energosberezhenie mashinostroitel'nogo i metallurgicheskogo proizvodstv, tekhnologiia i nadezhnost' mashin, priborov i oborudovaniia. Materialy XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Automation and energy savings in engineering and metallurgical industries, technology and reliability of machines, devices and equipments. Proceedings of the XI International scientific-practical conference]. Vologda, 2016, pp. 16–19.

3. Babkin V.V., Uspenskii D.D. *Novaia strategii: Khimiia 2030. Vysokie peredely syr'ia. Klasterizatsiia. Khimizatsiia industrii RF* [New strategy: Chemistry 2030. High repartitions of raw materials. Clustering. Chemisation of Russian industry]. Moscow, 2015. 222 p.

4. Trapatanov A.D., Ansheles V.R. Ob effektivnosti proizvodstva i primeneniia zhidkikh kompleksnykh mineral'nykh udobrenii [The efficiency of production and use of liquid complex mineral fertilizers]. *Vuzovskaia nauka – regionu: materialy XIV Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii* [University science for Region: Materials of the XIV All-Russian scientific conference]. Vologda, 2016, pp. 226–228.

Аншелес В.Р., Трапатанов А.Д., Ковшикова Г.А. Компьютерная модель процесса энергосберегающего производства кассов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 9–14.

For citation: Ansheles V.R., Trapatanov A.D., Kovshikova G.A. Computer model of energy-saving production of urea-ammonium nitrate (UAN). *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 9–14.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-2
УДК 004.4

© Гурьянов А.В., Шукалов А.В., Жаринов И.О.,
Костишин М.О., Леоновец С.А., 2017

Гурьянов Андрей Владимирович

Генеральный директор АО «ОКБ
«Электроавтоматика»
(Санкт Петербург, Россия)
E-mail: postmaster@elavt.spb.ru

Guryanov Andrey Vladimirovich

CEO, Design Bureau “Electroavtomatika”
(Saint-Petersburg, Russia)
E-mail: postmaster@elavt.spb.ru

Шукалов Анатолий Владимирович

Кандидат технических наук, доцент,
Санкт-Петербургский национальный
исследовательский университет
информационных технологий, механики и
оптики (Санкт Петербург, Россия)
E-mail: aviation78@mail.ru

Shukalov Anatoly Vladimirovich

PhD (Technology), associate professor,
Saint Petersburg National Research
University of Information Technologies,
Mechanics and Optics (ITMO University)
(Saint-Petersburg, Russia)
E-mail: aviation78@mail.ru

Жаринов Игорь Олегович

Доктор технических наук, доцент,
Санкт-Петербургский национальный
исследовательский университет
информационных технологий, механики и
оптики (Санкт Петербург, Россия)
E-mail: igor_rabota@pisem.net

Zharinov Igor Olegovich

Dr.Sci.Tech, Associate Professor, Saint
Petersburg National Research University of
Information Technologies, Mechanics and
Optics (ITMO University)
(Saint-Petersburg, Russia)
E-mail: igor_rabota@pisem.net

Костишин Максим Олегович

Кандидат технических наук, доцент,
Санкт-Петербургский национальный
исследовательский университет
информационных технологий, механики и
оптики (Санкт Петербург, Россия)
E-mail: maksim@kostishin.com

Kostishin Maksim Olegovich

PhD (Technology), associate professor,
Saint Petersburg National Research
University of Information Technologies,
Mechanics and Optics (ITMO University)
(Saint-Petersburg, Russia)
E-mail: maksim@kostishin.com

Леоновец Сергей Александрович

Аспирант, Санкт-Петербургский
национальный исследовательский
университет информационных технологий,
механики и оптики (Санкт Петербург,
Россия)
E-mail: ser2694@ya.ru

Leonovets Sergey Aleksandrovich

Post graduate student, Saint Petersburg
National Research University of Information
Technologies, Mechanics and Optics (ITMO
University) (Saint-Petersburg, Russia)
E-mail: ser2694@ya.ru

**ПРОГРАММНЫЕ ШАБЛОНЫ
ДЛЯ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО
ОФОРМЛЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ
КОНСТРУКТОРСКИХ
ДОКУМЕНТОВ НА ИЗДЕЛИЯ
АВИАЦИОННОЙ
ПРОМЫШЛЕННОСТИ**

**PROGRAM TEMPLATES
FOR AUTOMATED DESIGNS
OF TEXT DESIGN
DOCUMENTS ON PRODUCTS
OF THE AVIATION
INDUSTRY**

Аннотация. Рассматривается научная за-
дача оформления конструкторских докумен-
тов на примере автоматизированной подго-

Abstract. The scientific task of develop-
ment of design documents, using the example
of automated preparation of the list of pur-

товки ведомости покупных изделий. Ведомость покупных изделий представляет собой текстовый документ, входящий в состав конструкторской документации на программно-управляемое изделие, необходимый на приборостроительном предприятии для организации закупочной деятельности отдела снабжения. Ведомость покупных изделий оформляется в соответствии с требованиями отраслевых стандартов и содержит исчерпывающий перечень комплектующих, необходимых для обеспечения производства при изготовлении изделия. Ведомость покупных изделий оформляется, как правило, в текстовом процессоре Word по заранее подготовленным программным шаблонам и хранится на предприятии в бумажном или электронном виде в файловых форматах *doc* или *pdf*. Автоматизированная подготовка конструкторского документа реализуется при помощи специального программного продукта, осуществляющего обработку инженерных данных разрабатываемого проекта на приборостроительном предприятии.

Ключевые слова. Проектирование, конструкторская документация, шаблон, ведомость покупных изделий, автоматизация, программное обеспечение.

chased products, is considered. The list of purchased products represents the text document which is a part of design documentation on a program-driven product necessary at the instrument-making enterprise for the organization of purchasing activities of department of supply. The list of purchased products is made up according to the requirement of industry standards and contains an exhaustive list of the accessories necessary for support of production in case of manufacture of a product. The list of purchased products, as a rule, is made up in the Word word-processor on previously prepared program templates, and stored at the enterprise in paper form or in electronic form in the file in *doc* or *pdf* formats. Automated preparation of the design document is implemented by means of the special software product which realizes processing of engineering data of the developed project at the instrument-making enterprise.

Key words. Design, design documentation, template, list of purchased products, automation, software.

Введение

Подготовка конструкторской документации является составным этапом выполнения опытно-конструкторской работы на приборостроительном предприятии по разработке нового вида изделия. Комплект конструкторской документации (КД) включает в себя чертежную, текстовую, схемотехническую и иные виды документации. Оформление документации осуществляется с использованием специализированных программных продуктов [1], [3], [4], [8], [10] – систем автоматизации проектирования (САПР), автоматизирующих процесс разработки отдельных видов КД.

Подготовка КД является для разработчика трудоемким процессом, а автоматизация разработки имеет целью [2], [6], [7], [9], [11], [12] снижение трудоемкости разработки изделия с одновременным решением задач снижения временных сроков проектирования изделия и снижения числа ошибок, содержащихся в результирующем проекте, обусловленных влиянием человеческого фактора.

Решение задачи автоматизации подготовки КД в значительной степени зависит от программных инструментов, имеющихся в распоряжении разработчика. Одним из таких инструментов являются программные шаблоны оформления текстовых конструкторских документов, разрабатываемые в соответствии с требованиями отраслевых стандартов. Отраслевые стандарты предполагают наличие в конструкторских документах штампа основной надписи чертежа (как правило, это колоннитул), наличие специальных разделов в конструкторском документе, например: распределение электрорадиоизделий по группам компонентов (сопротивления, конденсаторы, микросхемы и т.д.), документация, сборочные единицы, детали, прочие изделия и пр.

Шаблоны оформления отдельных видов КД представляют собой электронные файлы универсального назначения, представленные в распространенных файловых форматах хранения данных *doc* или *pdf*, структура которых определяется отраслевыми стандартами и предполагает заполнение автоматизированным способом определенных полей документа, предназначенных для хранения инженерных данных проекта. Такими полями могут быть: сведения о цветных и драгоценных металлах, содержащихся в изделии; тактико-технические характеристики изделия, содержащиеся в требованиях технического задания на разработку изделия; перечень электрорадиоизделий, примененных разработчиком в изделии и т.д.

Цель настоящей статьи заключается в представлении широкому кругу читателей результатов исследований по разработке электронных программных шаблонов для автоматизированного способа подготовки текстовых конструкторских документов в САПР на примере оформления специального вида текстового конструкторского документа – ведомости покупных изделий.

Основная часть

1. Программные шаблоны для оформления текстового конструкторского документа

В целях повышения эффективности взаимодействия разработчика при работе с САПР элементы оформления конструкторского документа формируются автоматически с использованием программных шаблонов. Программные шаблоны позволяют создавать конструкторские документы в соответствии с требованиями отраслевых стандартов.

Для создания программного шаблона используется стандартная библиотека Microsoft.Office.Interop.Word 12.0.0.0, поставляемая одновременно с пакетом программ Microsoft Visual Studio 2010. Ниже представлен фрагмент программного кода, реализующий генерацию автоматизированным способом колонтитулов текстового конструкторского документа.

```
using Word = Microsoft.Office.Interop.Word;
    private void addDoc() {
        //Start Word and create a new document.
        Word._Application oWord;
            Word._Document oDoc;
                oWord = new Word.Application();
        oDoc = oWord.Documents.Add();
        Word.Border[] bordersHF = new Word.Border[2];
        //Create top footer
        oDoc.Sections[1].Headers[Word.WdHeaderFooterIndex.wdHeaderFooterPrimary].Range.Text = "ОКБ Электроавтоматика";
        oDoc.Sections[1].Headers[Word.WdHeaderFooterIndex.wdHeaderFooterPrimary].Range.Font.Size = 12;
        oDoc.Sections[1].Headers[Word.WdHeaderFooterIndex.wdHeaderFooterPrimary].Range.Font.Name = "Times New Roman";
        oDoc.Sections[1].Headers[Word.WdHeaderFooterIndex.wdHeaderFooterPrimary].Range.ParagraphFormat.LineSpacing = (float)18;
        oDoc.Sections[1].Headers[Word.WdHeaderFooterIndex.wdHeaderFooterPrimary].Range.ParagraphFormat.Alignment = Word.WdParagraphAlignment.wdAlignParagraphCenter;
```

```

bordersHF[0] =
oDoc.Sections[1].Headers[Word.WdHeaderFooterIndex.wdHeaderFooterPrimary].Range.
Borders[Word.WdBorderType.wdBorderBottom];
//Create bottom footer
oDoc.Sections[1].Footers[Word.WdHeaderFooterIndex.wdHeaderFooterPrimary].Range.T
ext = "АО ОКБ \"Электроавтоматика\" ЭОС.XXXX.02501.001" + " " + "стр.";
oDoc.Sections[1].Footers[Word.WdHeaderFooterIndex.wdHeaderFooterPrimary].Range.F
ont.Size = 12;
oDoc.Sections[1].Footers[Word.WdHeaderFooterIndex.wdHeaderFooterPrimary].Range.F
ont.Name = "Times New Roman";
oDoc.Sections[1].Footers[Word.WdHeaderFooterIndex.wdHeaderFooterPrimary].Ran
ge.ParagraphFormat.LineSpacing = (float)18;
oDoc.Sections[1].Footers[Word.WdHeaderFooterIndex.wdHeaderFooterPrimary].Range.P
aragraphFormat.Alignment = Word.WdParagraphAlignment.wdAlignParagraphLeft;
bordersHF[1] =
oDoc.Sections[1].Footers[Word.WdHeaderFooterIndex.wdHeaderFooterPrimary].Range.B
orders[Word.WdBorderType.wdBorderTop];
foreach (Word.Border brd in bordersHF) {
//ставим стиль границы
brd.LineStyle = Word.WdLineStyle.wdLineStyleSingle;
//задаем цвет границы
brd.Color = Word.WdColor.wdColorBlack;
}
}

```

Фрагмент кода содержит записи о наименовании предприятия, в частности, АО «ОКБ «Электроавтоматика», на котором разработан текстовый конструкторский документ, коде предприятия (в представленном примере XXXX), а также нумерацию страниц в документе. Верхний колонтитул, формируемый с использованием представленного фрагмента кода, показан на рис. 1.

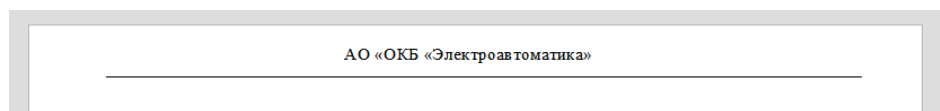


Рис. 1. Верхний колонтитул текстового конструкторского документа (пример)

Децимальный номер XXXX предприятия и нумерация страницы конструкторского документа в соответствии с представленным шаблоном располагается в нижнем колонтитуле страницы документа. Нижний колонтитул, формируемый с использованием представленного фрагмента кода, показан на рис. 2.

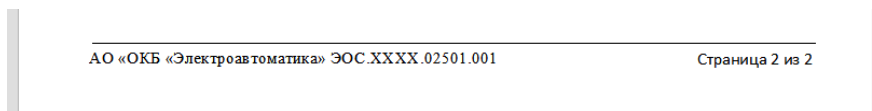


Рис. 2. Нижний колонтитул текстового конструкторского документа (пример)

Для сохранения и последующего использования программных шаблонов используются функции библиотеки Microsoft.Office.Interop.Word 12.0.0.0:

```
object fileName = PathDoc;  
object FileFormat = Word.WdSaveFormat.wdFormatPDF;  
object oMissing = System.Reflection.Missing.Value;  
  
oWord.ActiveDocument.SaveAs(ref fileName,  
    ref FileFormat, ref oMissing, ref oMissing, ref oMissing,  
    ref oMissing, ref oMissing, ref oMissing, ref oMissing,  
    ref oMissing, ref oMissing, ref oMissing, ref oMissing);
```

Представленные фрагменты кода позволяют разработчику КД в программе САПР сохранять шаблон в распространенных форматах представления текстовых документов: *pdf*, *doc*, *docx*, *html*, *rtf*, *xps* и др. Модифицируется только значение переменной *FileFormat*, в которой задается полный путь к файлу в файловой системе на жестком диске инструментальной ЭВМ автоматизированного рабочего места разработчика. Аналогично создаются другие компоненты программного шаблона для оформления КД в соответствии с требованиями отраслевых стандартов к оформлению и содержанию конструкторских документов.

2. Пример автоматизированной подготовки конструкторского документа «Ведомость покупных изделий»

В качестве примера практической реализации подготовки автоматизированным способом конструкторских документов на рис. 3 показано диалоговое окно пользовательского интерфейса программы [2] для подготовки конструкторского документа «Ведомость покупных изделий», код документа ВП, на бортовую графическую систему БГС-945. На рис. 3 приняты следующие аббревиатуры: модуль вычислительный (МВ), модуль напряжений (МН), модуль графический (МГ), модуль коммутации (МК), модуль сопряжения (МС), корпус К.

Исходными данными для программы оформления документации являются: наименования и количества радиоэлементов, а также номера технических условий, по которым серийный завод осуществляет выпуск этих радиоэлементов, примененных в сборочных единицах. Оформление конструкторского документа «Ведомость покупных изделий» предполагает наличие на проектном предприятии централизованной схемы обработки инженерных данных о содержащихся в проектируемых изделиях компонентах.

Сведения о примененных радиоэлементах располагаются в SQL (Structured Query Language)-совместимой реляционной базе данных, формируемой на проектном предприятии в соответствии с перечнями элементов, код документа ПЭЗ, и схемой деления изделия на составные части, код документа Е1. Записи базы данных радиоэлектронных компонентов позволяют осуществлять автоматизированную подготовку текстового конструкторского документа «Ведомость покупных изделий», используемого для обеспечения закупок комплектации отделом снабжения предприятия по каждому изделию.

Оформление документа «Ведомость покупных изделий» производится автоматизированным способом за счет обработки записей таблиц SQL-базы данных радиоэлементов. Конструкторский документ «Ведомость покупных изделий» подготавливается в формате текстового процессора Microsoft Word версии 2013 по шаблону, разработанному на проектном предприятии в соответствии с ГОСТ 2.106-96 и проиллюстрированным на примере.

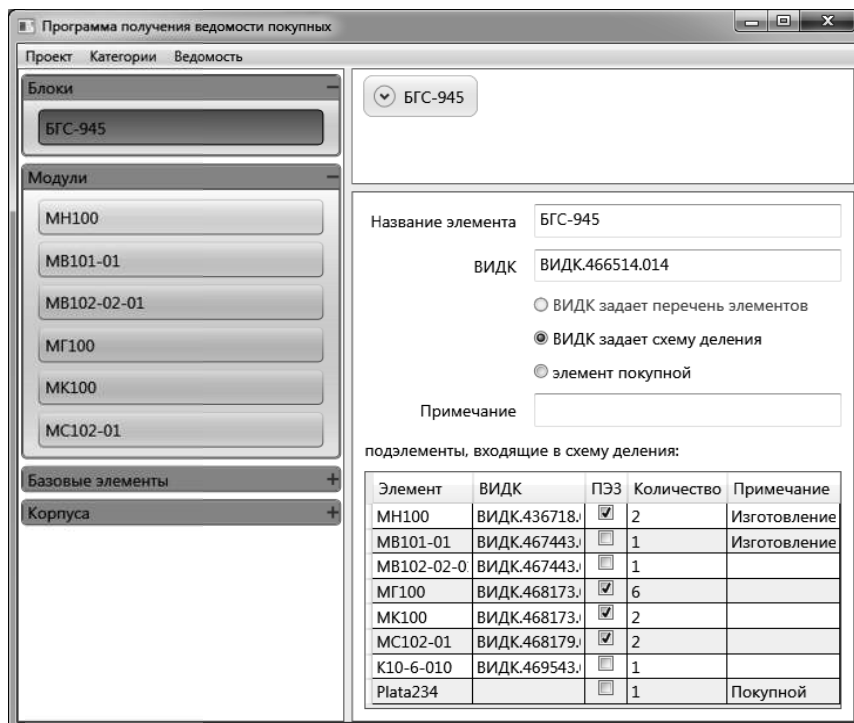


Рис. 3. Диалоговое окно пользовательского интерфейса программы для подготовки текстового конструкторского документа «Ведомость покупных изделий»

Заключение

Качественное и быстрое проектирование сложного изделия, инжиниринг сложных технических систем — это процессы, в которых каждая часть выполняемого проекта может рассматриваться индивидуально, разрабатываться с помощью различных инструментальных средств, но с возможностью подготовки единого пакета конструкторской документации.

Представленные фрагменты программных шаблонов для оформления текстового документа «Ведомость покупных изделий» могут быть доработаны для оформления иных видов текстовых конструкторских документов, например: спецификация, руководство по технической эксплуатации, ведомость эксплуатационных документов, паспорт и т.д., и создают предпосылки для разработки отраслевых систем автоматизации проектирования, автоматизирующих процесс разработки приборного оборудования различного назначения.

Автоматизация процесса подготовки конструкторской документации существенно сокращает трудоемкость (до 80 % по методике [7]) и время проектирования, что в конечном итоге снижает себестоимость этапа разработки КД в целом.

Программное средство функционирует на базе инструментальной ЭВМ с характеристиками: ASUS K56CB-X0391H, процессор Intel(R) Core(TM) i5-3337U, 4 ядра, тактовая частота 1,8 ГГц, оперативная память 6 Gb под управлением операционной системы Windows 8.1.

Литература

1. Авдеева М., Чиркин А. Перевод бумажной документации в электронный вид // САПР и графика. 2004. №1. С. 70–72.
2. Батова С.В. Программа генерации ведомости покупных. Свидетельство на программу для ЭВМ №2016614244 от 19.04.2016.
3. Брахутин А.Г. CALS выходит на федеральный уровень // Вестник авиации и космонавтики. 2001. №5. С. 26–27.
4. Бычков И., Вашчук Ю. Конструкторская спецификация – информационная основа управления предприятием // САПР и графика. 2001. №9. С. 90–95.
5. Гатчин И.Ю., Жаринов И.О., Жаринов О.О., Косенков П.А. Реализация жизненного цикла «проектирование-производство-эксплуатация» бортового оборудования на предприятиях авиационной промышленности // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2012. №2. С. 141–143.
6. Гатчин Ю.А., Жаринов И.О., Жаринов О.О. Архитектура программного обеспечения автоматизированного рабочего места разработчика бортового авиационного оборудования // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2012. №2. С. 140–141.
7. Жаринов И.О., Жаринов О.О., Шек-Иовсепянц Р.А., Суслов В.Д. Оценка снижения трудоемкости подготовки конструкторской документации с использованием CALS-технологии в приборостроении // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2012. №4. С. 151–153.
8. Кукаренко Е., Молочко Д. Управление потоками знаний в техническом документообороте предприятия // САПР и графика. 2001. №10. С. 35–37.
9. Парамонов П.П., Гатчин Ю.А., Жаринов И.О., Жаринов О.О., Дейко М.С. Принципы построения отраслевой системы автоматизированного проектирования в авиационном приборостроении // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2012. №6. С. 111–117.
10. Садовников Д., Ноздрин А., Ширяев Н. Система управления технической и проектно-конструкторской документацией // САПР и графика. 2002. №5. С. 74–77.
11. Kostishin M.O., Shukalov A.V., Zharinov I.O., Zharinov O.O., Ershov A.N. Colorimetric features of design and production of aircraft display systems in the product lifecycle // Indian Journal of Science and Technology. 2016. Vol. 9. No. 29. Art. 99451.
12. Utkin S.B., Batova S.V., Blagonravov S.A., Konovalov P.V., Zharinov I.O. Automated construction of software configuration tables for real-time systems in avionics // Programming and Computer Software. 2015. Vol. 41. No. 4. Pp. 219–223.

Reference

1. Avdeeva M., Chirkin A. Pervod bumazhnoi dokumentatsii v elektronnyi vid [Convert paper documents into electronic form]. *SAPR i grafika* [CAD and Graphics], 2004, no.1, pp. 70–72.
2. Batova S.V. *Programma generatsii vedomosti pokupnykh. Svidetel'stvo na pro-grammu dlia EVM №2016614244* от 19.04.2016. [The program for generating the bill of purchase. The certificate for the computer program №2016614244 from 04/19/2016]
3. Brakhutin A.G. *CALS vykhodit na federal'nyi uroven'* [CALS goes to the federal level]. *Vestnik aviatsii i kos-monavtiki* [Bulletin of Aviation and Astronautics], 2001, no. 5, pp. 26–27.
4. Bychkov I., Vashchuk Iu. *Konstruktorskaia spetsifikatsiia – informatsionnaia osnova upravleniia predpriatiem* [The design specification — the basis of enterprise management information]. *SAPR i grafika* [CAD and Graphics], 2001, no. 9, pp. 90–95.
5. Gatchin I.Iu., Zharinov I.O., Zharinov O.O., Kosenkov P.A. *Realizatsiia zhiznennogo tsikla «proektirovanie-proizvodstvo-ekspluatatsiia» bortovogo oborudovaniia na predpriatiiakh aviatsionnoi promyshlennosti* [Realization of the life cycle "design-production-operation" of on-board equipment at the enterprises of the aviation industry]. *Nauchno-tekhnicheskii vestnik informatsionnykh tekhnologii, mekhaniki i optiki* [Scientific and Technical Herald of Information Technologies, Mechanics and Optics], 2012, no. 2, pp. 141–143.

6. Gatchin Iu.A., Zharinov I.O., Zharinov O.O. Arkhitektura programmnogo obespeche-niia avtomatizirovannogo rabochego mesta razrabotchika bortovogo aviatsionnogo oborudovaniia [The architecture of the software of the automated working place of the developer of airborne aircraft equipment]. *Nauchno-tehnicheskii vestnik informatsionnykh tekhnologii, mekha-niki i optiki* [Scientific and Technical Herald of Information Technologies, Mechanics and Optics], 2012, no. 2, pp. 140–141.

7. Zharinov I.O., Zharinov O.O., Shek-Iovsepiants R.A., Suslov V.D. Otsenka snizheniia trudoemkosti podgotovki konstruktorskoj dokumentatsii s ispol'zovaniem CALS-tekhnologii v priborostroenii [Assessment of the reduction in the labor intensity of the preparation of design documentation using CALS-technology in instrument-making]. *Nauchno-tehnicheskii vestnik informatsionnykh tekhnologii, mekhaniki i optiki* [Scientific and Technical Herald of Information Technologies, Mechanics and Optics], 2012, no. 4, pp. 151–153.

8. Kukarenko E., Molochko D. *Upravlenie potokami znanii v tekhnicheskome dokumentooborote predpriiatiia* [Flow management knowledge in the technical document of the enterprise]. *SAPR i grafika* [CAD and Graphics], 2001, no. 10, pp. 35–37.

9. Paramonov P.P., Gatchin Iu.A., Zharinov I.O., Zharinov O.O., Deiko M.S. Printsipy postroe-niia otraslevoi sistemy avtomatizirovannogo proektirovaniia v aviatsionnom priborostroenii [Principles of constructing a branch system of computer-aided design in aviation instrument engineering] *Nauchno-tehnicheskii vestnik informatsionnykh tekhnologii, mekhaniki i optiki* [Scientific and Technical Herald of Information Technologies, Mechanics and Optics], 2012, no. 6, pp. 111–117.

10. Sadovnikov D., Nozdrin A., Shiriaev N. Sistema upravleniia tekhnicheskoi i pro-ektno-konstruktorskoj dokumentatsiei [The control system of technical and design documentation]. *SAPR i grafika* [CAD and Graphics], 2002, no. 5, pp. 74–77.

11. Kostishin M.O., Shukalov A.V., Zharinov I.O., Zharinov O.O., Ershov A.N. Colorimetric features of design and production of aircraft display systems in the product lifecycle. *Indian Journal of Science and Technology*, 2016, vol. 9, no. 29, art. 99451.

12. Utkin S.B., Batova S.V., Blagonravov S.A., Konovalov P.V., Zharinov I.O. Automated construction of software configuration tables for real-time systems in avionics. *Programming and Computer Software*, 2015, vol. 41, no. 4, pp. 219–223.

Гурьянов А.В., Шукалов А.В., Жаринов И.О., Костишин М.О., Леоновец С.А. Программные шаблоны для автоматизированного оформления текстовых конструкторских документов на изделия авиационной промышленности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 15–22.

For citation: Guryanov A.V., Shukalov A.V., Zharinov I.O., Kostishin M.O., Leonovets S.A. Program templates for automated designs of text design documents on products of the aviation industry. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 15–22.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-3
УДК 669.04

© Лукин С.В., Кочкин А.А., Кибардин А.Н.,
Антонова Ю.В., Мухин В.В., Игонин В.И., 2017

Лукин Сергей Владимирович
Доктор технических наук, профессор,
Вологодский государственный
университет (Вологда, Россия)
E-mail: s.v.luk@yandex.ru

Lukin Sergey Vladimirovich
Doctor of Sciences (Technology), professor,
Vologda State University
(Vologda, Russia)
E-mail: s.v.luk@yandex.ru

Кочкин Александр Александрович
Доктор технических наук, доцент
Вологодский государственный
университет (Вологда, Россия)
E-mail: s.v.luk@yandex.ru

Kochkin Alexander Alexandrovich
Doctor of Sciences (Technology), associate
professor. Vologda State University
(Vologda, Russia)
E-mail: s.v.luk@yandex.ru

Игонин Владимир Иванович
Доктор технических наук, профессор,
Вологодский государственный
университет (Вологда, Россия)
E-mail: s.v.luk@yandex.ru

Igonin Vladimir Ivanovich
Doctor of Sciences (Technology),
professor, Vologda State University
(Vologda, Russia)
E-mail: s.v.luk@yandex.ru

Кибардин Антон Николаевич
Аспирант, Череповецкий
государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: s.v.luk@yandex.ru

Kibardin Anton Nikolaevich
Post graduate student, Cherepovets State
University (Cherepovets, Russia)
E-mail: s.v.luk@yandex.ru

Мухин Владимир Васильевич
Доктор технических наук, профессор,
Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: s.v.luk@yandex.ru

Muchin Vladimir Vasilievich
Doctor of Sciences (Mathematics),
professor, Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: s.v.luk@yandex.ru

Антонова Юлия Валерьевна
Кандидат технических наук,
Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: iulia.antonowa2010@yandex.ru

Antonova Yulia Valerievna
PhD (Technology), Associate professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: iulia.antonowa2010@yandex.ru

**АЛГОРИТМЫ ОПТИМИЗАЦИИ
РЕЖИМОВ ОХЛАЖДЕНИЯ,
ТЕРМОСТАТИРОВАНИЯ И
НАГРЕВА СЛЯБОВ НА ЛИНИИ
«МНЛЗ – НАГРЕВАТЕЛЬНАЯ
ПЕЧЬ »**

**ALGORITHMS OF OPTIMIZING
MODES OF SLABS COOLING,
THERMOSTATING AND HEATING
ON THE LINE “CCM – HEATING
STOVE”**

Аннотация. В статье рассмотрены алгоритмы оптимизации режимов охлаждения и термостатирования стальных слябов в машине непрерывного литья заготовок, и

Abstract. In the article the algorithms of optimizing modes of cooling and thermostating steel slabs in continuous casting machine and modes of heating and blistering slabs in

режимов нагрева и томления слябов в нагревательной методической печи. Данные алгоритмы реализуются на ЭВМ с использованием алгоритмического языка программирования.

methodical heating stove are considered. These algorithms are realized on a computer with the use of an algorithmic program language.

Ключевые слова. Машина непрерывного литья заготовок, сляб, термостат, нагревательная печь.

Key words. Continuous casting machine, slab, thermostat, heating stove.

Введение

В настоящее время жидкая сталь разливается главным образом на машинах непрерывного литья заготовок (МНЛЗ). На выходе из МНЛЗ среднemasсовая температура слябов превышает 1000 °С, поэтому при использовании физической теплоты слябов в нагревательных печах прокатного производства может быть достигнут значительный энергетический, экономический и экологический эффект. В идеальном случае, когда на выходе из МНЛЗ слябы имеют среднюю температуру, равную или превышающую температуру прокатки металла, нагрев сляба в печах вообще не требуется, необходимо лишь выровнять температуру по сечению сляба в термостате [2]. Когда средняя температура слябов, выходящих из МНЛЗ, недостаточна для прокатки, необходим нагрев слябов в методической печи и их томление с целью выравнивания температуры перед прокаткой [3]. В обоих случаях необходима оптимизация режимов охлаждения, термостатирования и нагрева слябов на линии «МНЛЗ – нагревательная печь».

Основная часть

В работе [1] разработана математическая модель, позволяющая последовательно рассчитывать затвердевание сляба в МНЛЗ, охлаждение на воздухе и в термостате, и нагрев в печи, а также рассмотрены методы оптимизации режимов охлаждения, термостатирования и нагрева слябов на линии «МНЛЗ – прокатный стан».

Для реализации разработанной математической модели затвердевания, охлаждения, термостатирования и нагрева сляба был разработан алгоритм расчета температурного поля сляба и оценки его теплового состояния, блок-схема которого показана на рис. 1. Исходные данные для расчета температурного поля сляба в кристаллизаторе и зоне вторичного охлаждения МНЛЗ, в зоне воздушного охлаждения МНЛЗ, в термостате, в нагревательных и томильной зонах печи включают в себя:

1) геометрические условия (ГУ): толщина $2B$ и ширина $2A$ охлажденного сляба; число узлов по полутолщине сляба N_1 , по полутолщине сляба N_2 ; рабочие длины кристаллизатора и секций ЗВО МНЛЗ l_i ; длины нагревательных зон печи l_{ni} ; ширина b и высота зон h_i рабочего пространства печи;

2) технологические параметры (ТП): скорость вытягивания сляба в МНЛЗ (скорость разлива) v ; расходы охлаждающей воды, подаваемой на кристаллизатор $G_{кр}$, ролики $G_{ролj}$, и форсунки ЗВО МНЛЗ $G_{вj}$;

3) временные условия (ВУ): длительность охлаждения сляба в зоне воздушного охлаждения τ_0 ; длительность нахождения сляба в термостате τ_t ; длительности нагрева сляба в методической и сварочной зонах печи $\tau_{н1}$, $\tau_{н2}$; длительность выдержки сляба в томильной зоне печи τ_{tm} ; расчетный шаг по времени Δt ;

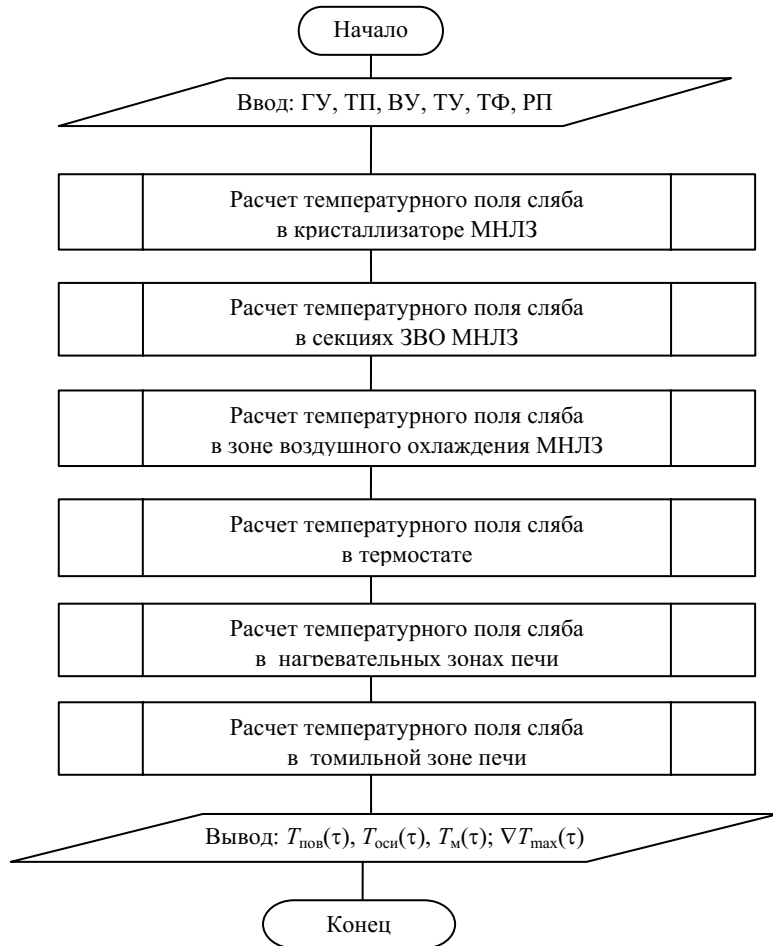


Рис. 1. Алгоритм расчета температурного поля сляба и оценки его теплового состояния

4) температурные условия (ТУ): температура T_0 жидкой стали, поступающей в кристаллизатор МНЛЗ; температура воды, подаваемой из форсунок, $T_{в}$; нагрев воды в кристаллизаторе $\Delta T_{кр}$ и роликах $\Delta T_{рол}$; температура окружающей среды $T_{о.с}$; температуры в рабочем пространстве методической печи $T_{п}$;

5) теплофизические параметры (ТФ): теплота затвердевания стали L ; температуры ликвидус и солидус $t_{л}$ и $t_{с}$; коэффициент теплопроводности λ , плотность ρ , эффективная теплоемкость $C_{эф}$ стали в зависимости от температуры;

6) расчетные параметры (РП): коэффициент σ , характеризующий интенсивность охлаждения в кристаллизаторе; коэффициенты μ_i , характеризующие интенсивность охлаждения в ЗВО; степень черноты поверхности сляба ϵ ; приведенная степень черноты в зоне воздушного охлаждения $\epsilon_{пр}$; плотность тепловых потерь в термостате $q_{терм}$; приведенные коэффициенты излучения в нагревательных зонах печи $c_{пр}$.

Расчет температурного поля сляба проводится последовательно для следующих участков: кристаллизатор МНЛЗ, секции зоны вторичного охлаждения, зона

воздушного охлаждения, термостат, нагревательные зоны методической печи, томильная зона печи.

По результатам расчета температурного поля сляба производится оценка его теплового состояния, включающая информацию о средней температуре поверхности широкой грани сляба $T_{пов}(\tau)$, температуре на оси сляба $T_{оси}(\tau)$, среднемассовой энтальпии $h_{ср}(\tau)$ и температуре металла $T_{ср}(\tau)$, максимальном градиенте температур по сечению сляба $\nabla T_{max}(\tau)$, где τ – время, проведенное данным сечением сляба в МНЛЗ, термостате или печи начиная с момента поступления жидкой стали в кристаллизатор.

На основе алгоритма расчета температурного поля сляба и оценки его теплового состояния разработан алгоритм определения оптимальных длительностей охлаждения сляба в зоне воздушного охлаждения МНЛЗ и в термостате, когда не требуется нагрев сляба в печи, и обеспечивается поступление сляба на прокатку с заданной среднемассовой температурой и допустимым градиентом температур по сечению сляба.

Данный алгоритм показан на рис. 2. Исходными для него являются данные по МНЛЗ и термостату: геометрические условия (ГУ), технологические параметры (ТП), температурные условия (ТУ), теплофизические параметры (ТФ), расчетные параметры (РП), временные условия (ВУ). Кроме того, задаются требуемая температура металла перед прокаткой T_m и допустимый градиент температур по сечению сляба перед прокаткой ∇T_m .

Сначала производится расчет температурного поля сляба в кристаллизаторе, в ЗВО, в зоне воздушного охлаждения МНЛЗ, в термостате, в результате чего определяется среднемассовая температура сляба на выходе из термостата $T_{ср}$. Если данная температура превышает требуемую температуру металла перед прокаткой T_m , то длительность охлаждения сляба в зоне воздушного охлаждения τ_0 нужно увеличить, если $T_{ср}$ меньше T_m , то длительность τ_0 нужно уменьшить. Если $T_{ср} = T_m$, то τ_0 равняется оптимальной длительности охлаждения в зон воздушного охлаждения $\tau_{0,опт}$.

Может получиться, что при $\tau_0 = 0$ температура $T_{ср}$ меньше T_m . Это значит, что на выходе из зоны вторичного охлаждения сляб имеет среднемассовую температуру ниже требуемой для прокатки. Если имеется возможность, нужно увеличить скорость разливки v либо уменьшить требуемую температуру металла перед прокаткой T_m . Если это невозможно, то в качестве оптимального значения принимается $\tau_{0,опт} = 0$.

Затем производится расчет температурного поля сляба в МНЛЗ и термостате, при условии, что $\tau_0 = \tau_{0,опт}$. В результате определяется максимальный градиент температур по сечению сляба на выходе из термостата ∇T_{max} . Если данный градиент превышает допустимый градиент температур ∇T_m , то длительность нахождения сляба в термостате τ_t нужно увеличить, в противном случае величину τ_t нужно уменьшить. Если выполняется $\nabla T_{max} = \nabla T_m$, то длительность нахождения сляба в термостате τ_t равна оптимальному значению $\tau_{t,опт}$.

В случае, когда при $\tau_0 = 0$ выполняется $T_{ср} < T_m$, требуется дополнительный нагрев сляба в нагревательной печи.

Разработан алгоритм определения оптимальных длительностей нагрева и томления сляба в методической печи при горячем посаде, обеспечивающий поступление сляба на прокатку с заданной среднемассовой температурой и допустимым градиентом температур по сечению сляба. Данный алгоритм показан на рис. 3. Исходными для него являются данные по нагревательной печи: геометрические условия (ГУ), технологические параметры (ТП), температурные условия (ТУ), теплофизические

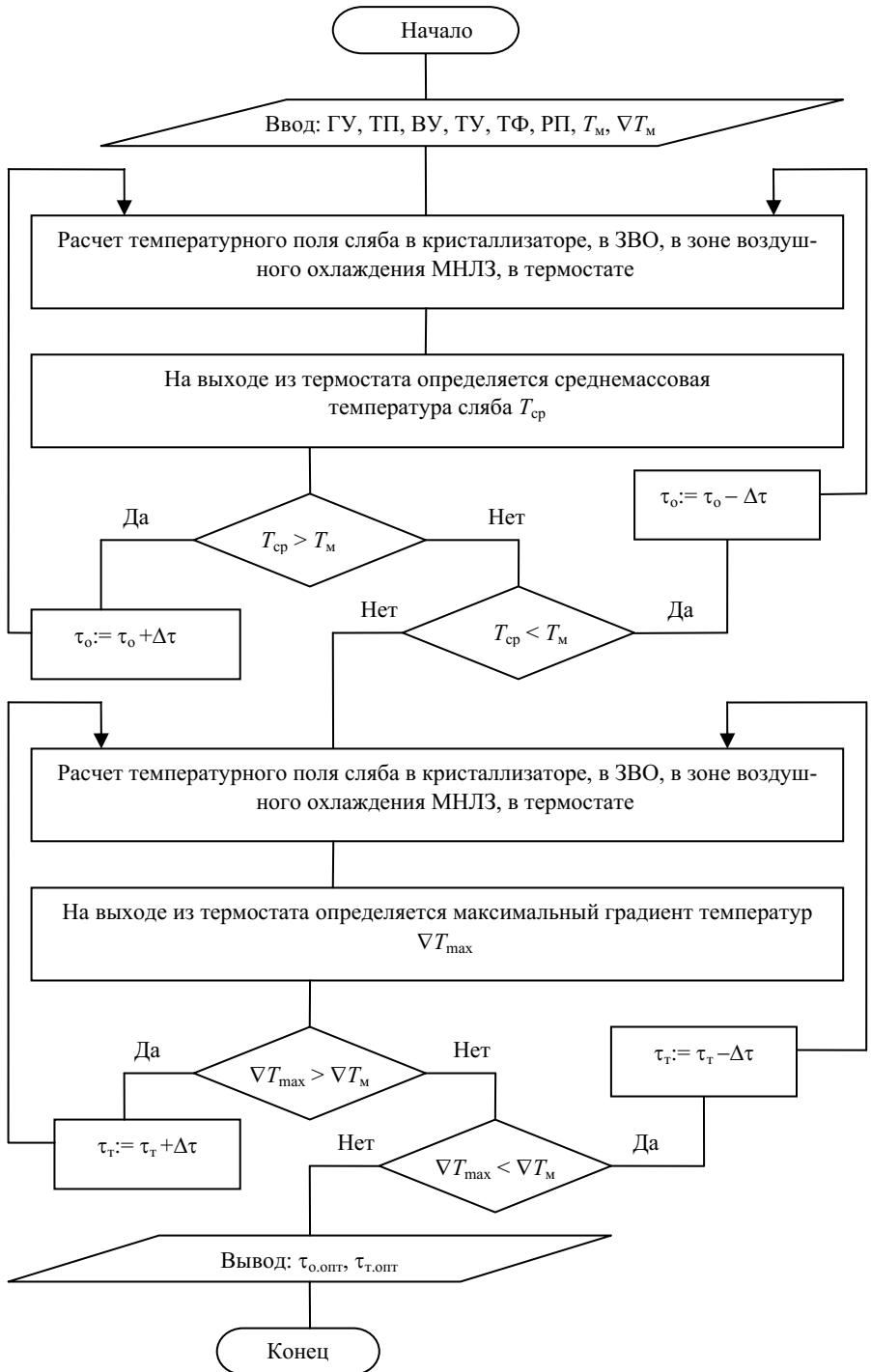


Рис. 2. Алгоритм определения оптимальных длительностей охлаждения сляба в МНЛЗ и термостате

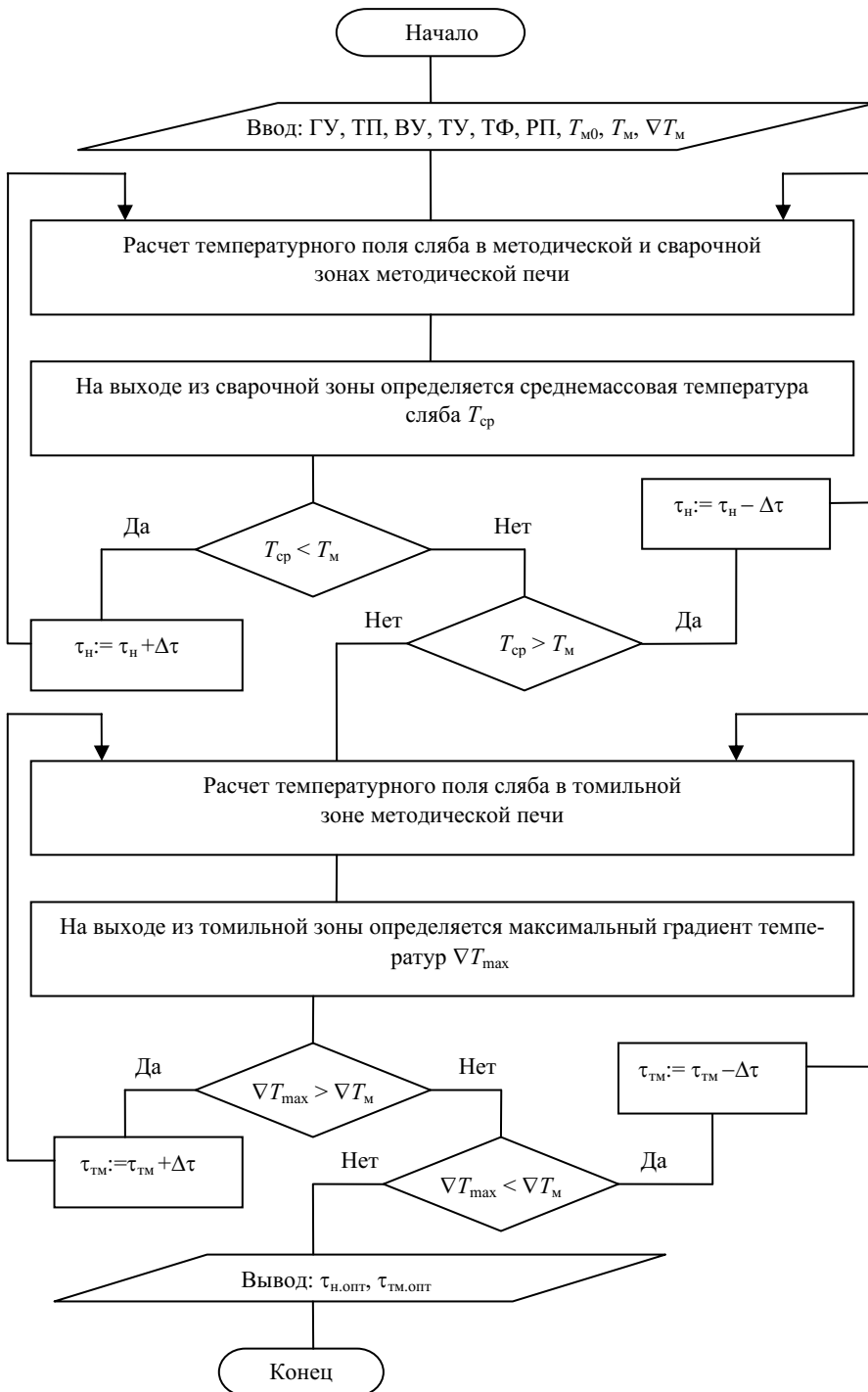


Рис. 3. Алгоритм определения оптимальных длительностей нагрева и томления сляба в методической печи

параметры (ТФ), расчетные параметры (РП), временные условия (ВУ). Кроме того, задаются среднемассовая температура сляба при загрузке в печь $T_{м0}$, требуемая среднемассовая температура металла перед прокаткой T_m , и допустимый градиент температур по сечению сляба перед прокаткой ∇T_m .

Сначала производится расчет температурного поля сляба методической и сварочной зонах методической печи, в результате чего определяется среднемассовая температура сляба на выходе из сварочной зоны $T_{ср}$. Если данная температура превышает требуемую температуру металла перед прокаткой T_m , то длительность нагрева слябов в печи τ_n нужно уменьшить, если $T_{ср}$ меньше T_m , то длительность τ_n нужно увеличить. Если $T_{ср} = T_m$, то τ_n равняется оптимальной длительности нагрева в печи $\tau_{н.опт}$.

Затем производится расчет температурного поля сляба в томильной зоне методической печи, при условии, что $\tau_n = \tau_{н.опт}$, в результате чего определяется максимальный градиент температур по сечению сляба на выходе из томильной зоны печи ∇T_{max} . Если данный градиент превышает допустимый градиент температур ∇T_m , то длительность томления сляба в τ_{tm} нужно увеличить, иначе – величину τ_{tm} нужно уменьшить. Если выполняется $\nabla T_{max} = \nabla T_m$, то длительность томления сляба τ_{tm} равна оптимальному значению $\tau_{tm.опт}$.

Алгоритмы, показанные на рис. 1–3, реализованы в среде алгоритмического языка программирования Visual Basic.

Выводы

В статье рассмотрены алгоритмы оптимизации режимов охлаждения и термостатирования стальных слябов в машине непрерывного литья заготовок, и режимов нагрева и томления слябов в нагревательной методической печи, которые были реализованы на алгоритмическом языке программирования Visual Basic. Оптимизация указанных режимов позволяет значительно сократить удельный расход топлива на нагрев металла в печах (в некоторых случаях, практически до нуля) и повысить их производительность.

Литература

1. Лукин С.В., Игонин В.И., Кочкин А.А., Кибардин А.Н., Мухин В.В., Антонова Ю.В. Оптимальные режимы охлаждения, термостатирования и нагрева слябов на линии «МНЛЗ – прокатный стан» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 6 (75). С. 16–20.
2. Лукин С.В., Кибардин А.Н. Оптимальное использование физической теплоты слябов после МНЛЗ // Металлург. 2016. № 7. С. 38–43.
3. Лукин С.В., Кибардин А.Н., Сидоренкова С.Е., Кочкин А.А. Оптимизация режимов нагрева и термостатирования слябов при горячем посаде в нагревательные печи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 3 (72). С. 7–11.

References

1. Lukin S.V., Igonin V.I., Kochkin A.A., Kibardin A.N., Muchin V.V., Antonova Iu.V. Optimalnye rezimy ohlazhdeniia, termostatirovaniia i nagreva sliabov na linii “MNLZ – prokatnyi stan” [Optimum modes of cooling, thermostating and heating of slabs on line “continuous casting machine – rolling mill”]. *Vestnik Cherepovetskovo gosudarstvennovo universiteta* [Cherepoves state university bulletin], 2016, no. 6, pp. 16–20.

2. Lukin S.V., Kibardin A.N. Optimal'noe ispol'zovanie physicheskoi teploty sliabov posle MNLZ [Optimal use of physical heat in slabs issuing CCM]. *Metallurg* [Metallurgist], 2016, no. 7, pp. 38–43.

3. Lukin S.V., Kibardin A.N., Sidorenkova S.E., Kochkin A.A. Optimizatsiia rezimov nagreva i termostatirovaniia sliabov pri goriachem posade v nagrevatelnye pechi [Heating and thermostating modes optimization at loading hot slabs in heating stoves]. *Vestnik Cherepovetskovo gosudarstvenno-universiteta* [Cherepoves state university bulletin], 2016, no. 3 (72), pp. 7–11.

Лукин С.В., Кочкин А.А., Кибардин А.Н., Антонова Ю.В., Мухин В.В., Игонин В.И. Алгоритмы оптимизации режимов охлаждения, термостатирования и нагрева слябов на линии «МНЛЗ – нагревательная печь» // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2017. №2(77). С. 23–30.

For citation: Lukin S.V., Kochkin A.A., Igonin V.I., Kibardin A.N., Muchin V.V., Antonova Yu.V. Algorithms of optimizing modes of slabs cooling, thermostating and heating on the line “ccm – heating stove”. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 23–30.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-4
УДК 674.08:662.818

© Любов В.К., Попов А.Н.,
Попова Е.И., Ярков Д.А., 2017

Любов Виктор Константинович

Доктор технических наук, профессор,
Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова
(Архангельск, Россия)
E-mail: vk.lubov@mail.ru

Lyubov Viktor Konstantinovich

Dr.Sci.Tech., Professor, Northern (Arctic)
Federal University named after M.V. Lomonosov
(Arkhangelsk, Russia)
E-mail: vk.lubov@mail.ru

Попов Анатолий Николаевич

Ассистент, Северный (Арктический)
федеральный университет
им. М.В. Ломоносова (Архангельск, Россия)
E-mail: wav1@inbox.ru

Popov Anatoly Nikolayevich

Assistant, Northern (Arctic) Federal University
named after M.V. Lomonosov
(Arkhangelsk, Russia)
E-mail: wav1@inbox.ru

Попова Евгения Игоревна

Ассистент, Северный (Арктический)
федеральный университет
им. М.В. Ломоносова (Архангельск, Россия)
E-mail: ev.popova@narfu.ru

Popova Evgeniya Igorevna

Assistant, Northern (Arctic) Federal
University named after M.V. Lomonosov
(Arkhangelsk, Russia)
E-mail: ev.popova@narfu.ru

Ярков Денис Александрович

Студент, Северный (Арктический)
федеральный университет
им. М.В. Ломоносова (Архангельск, Россия)
E-mail: yarkov.d.a.@edu.narfu.ru

Yarkov Denis Aleksandrovich

3th year student of Northern (Arctic) Federal
University named after M.V. Lomonosov
(Arkhangelsk, Russia)
E-mail: yarkov.d.a.@edu.narfu.ru

**ЭНЕРГООБСЛЕДОВАНИЕ
ПРОЦЕССА ПРОИЗВОДСТВА
ДРЕВЕСНЫХ ГРАНУЛ**

**SURVEY OF PROCESS FOR THE
PRODUCTION OF GRANULATED
FUEL WOOD**

Аннотация. В данной статье представлены результаты комплексного энергетического обследования промышленной линии гранулирования побочных продуктов лесопильного производства. Исследована эффективность работы линии сушки с теплогенератором, использующим древесное топливо, и их воздействие на окружающую среду. Изучено изменение теплотехнических характеристик и фракционного состава древесного материала в процессе гранулирования. Предложены рекомендации по энергосбережению.

Abstract. The article presents the results of a comprehensive energy survey of industrial granulating line of by-products of sawmill plant. The operational efficiency of drier with heat generator operating on fuel wood and its environmental impact are investigated in this work. Changes of thermotechnical characteristics and composition wood raw material during granulating are studied. Recommendations for energy saving are offered.

Ключевые слова. Древесные гранулы, топочная камера, теплогенератор, эмиссия оксидов азота и оксида углерода, пресс-гранулятор, мельница, потери тепла, барабанная сушилка.

Key words. Wood granules, furnace chamber, heat generator, emissions of nitrogen and carbon oxides, pellet mill, grinding mill, heat loss, drum drier.

Введение

В индустриально развитых странах для уменьшения воздействия «парниковых» газов на климат планеты активно поощряется замена ископаемых топлив биотопливом. Однако побочные продукты заготовки, обработки и переработки древесины ввиду их высокой влажности, низкой энергетической плотности и крайне неоднородного гранулометрического состава относятся к трудносжигаемым топливам. Перспективным направлением облагораживания отходов переработки биомассы является их гранулирование. Наша страна располагает огромным сырьевым потенциалом для производства прессованного биотоплива, и последние годы данное направление набирает высокие темпы развития. Гранулирование древесной биомассы позволяет получить высококачественное экологически чистое топливо однородного гранулометрического состава, обеспечивающее возможность замещения невозобновляемых топлив и значительного снижения экологического воздействия энергетики на окружающую среду [1].

Основная часть

В ЗАО «Лесозавод 25» на протяжении многих лет успешно ведутся работы по комплексному повышению эффективности энергетического использования побочных продуктов лесопильного производства. В 2015 г. на Цигломенском участке ЗАО «Лесозавод 25» был реализован очередной этап программы комплексного использования древесного сырья, закончен монтаж и запущен в работу цех по производству древесных гранул из побочных продуктов лесопильного производства. В цехе смонтированы три линии по производству гранул диаметром 8 мм, на двух из них («А» и «Б») сушильный агент вырабатывается с помощью теплогенерирующих установок, работающих на древесном топливе и оборудованных шнековыми системами подачи топлива на неподвижные колосниковые решетки. Для сушки древесного сырья на линии «Г» используется сушильная установка ленточного типа.

При проведении энергетического обследования основного оборудования цеха по производству древесных гранул в работе находились две линии («Б» и «Г»), при этом суммарная производительность цеха по гранулам изменялась в диапазоне 4,3...5,0 т/ч. Здание цеха (размером в плане 71×35 м) имеет склад топлива и склад сырья для производства гранул. Оба склада оборудованы «живым» дном. Со склада топлива некондиционная щепка с помощью транспортеров и элеваторов поступает на шнековые питатели теплогенераторов.

Исходное сырье с помощью транспортеров направляется в сито барабанного типа, где проходит сортировку с отделением крупных фракций и с помощью системы транспортеров подается в два промежуточных бункера, из которых поступает в индивидуальные дозирочные бункера. Из бункеров древесное сырье шнеками подается в смесительные камеры, расположенные перед барабанными сушилками линий «А» и «Б». На линии «Г» сырье поступает во входной патрубок сушильной установки ленточного типа.

Топливо с помощью шнекового питателя снизу выталкивается на неподвижную колосниковую решетку теплогенератора, под которую в три зоны центробежным вентилятором подается первичный воздух. Стены топочной камеры теплогенератора выполнены из огнеупорной шамотной обмуровки. Для обеспечения требуемой полноты выгорания горючих компонентов топлива и уменьшения выноса летучей золы она оборудована камерой догорания.

Воздух на вторичное дутье забирается из помещения цеха с помощью отверстий (Ø150 мм), расположенных на наружной поверхности обшивки теплогенератора, проходит по кольцевому каналу, охлаждая обмуровку топки, и поступает в объем

камеры сгорания у фронтальной стены. Вторичный воздух обеспечивает дожигание горючих компонентов топлива и позволяет уменьшить образование оксидов азота. Его поступление в теплогенератор обеспечивается за счет разрежения, создаваемого в газовом и сушильном трактах дымососом.

Камера сгорания топки частично отделена от камеры догорания стенкой, выполненной из огнеупорного материала. В конечной части камеры сгорания к ней присоединена индивидуальная дымовая труба, используемая при растопке теплогенератора и в аварийных ситуациях. При выходе теплогенератора на нормальный режим работы она отключается от газового тракта с помощью заслонки с гидравлическим приводом. После камеры догорания дымовые газы поступают в смесительную камеру, где разбавляются воздухом, забираемым из помещения цеха с помощью отверстий, расположенных на наружной поверхности обшивки камеры. Проходя по кольцевому каналу смесительной камеры, воздух подогревается, охлаждая ее обмуровку, и поступает в дымовые газы, снижая их температуру до безопасных значений. В конце смесительной камеры в нижней части имеется вертикальная стенка, обеспечивающая турбулизацию потока для улучшения перемешивания дымовых газов с воздухом.

Подготовленный сушильный агент подхватывает влажное сырье и транспортирует его в одноходовую сушилку барабанного типа длиной 12,5 м. Для уменьшения потерь тепла в окружающую среду сушилка покрыта слоем теплоизоляции и снаружи – металлической обшивкой. Температура сушильного агента фиксируется штатной термопарой. В зоне подачи древесного сырья в сушильный агент установлены форсунки системы пожаротушения.

При проведении энергетического обследования температура сушильного агента на входе в барабанную сушилку составляла 250...400 °С, а его расход 19740...21470 м³/ч.

Цех по производству древесных гранул оснащен автоматической системой управления процессами технологической схемы, большая часть электропривода имеет частотное регулирование производительности.

После сушильной установки высушенное сырье проходит сепарационную камеру, где отделяются наиболее крупные частицы, и далее двухфазный поток транспортируется в циклонный пылеуловитель, где высушенный материал отделяется от отработанного сушильного агента, который с помощью дымососа направляется в индивидуальную дымовую трубу.

В ходе энергетического обследования проведено три опыта, при этом в топку теплогенератора линии «Б» подавалось древесное топливо, в составе которого преобладала щепа (90 %), доля опилок составляла 10 %. Сжигаемое древесное топливо имело высокую степень неоднородности гранулометрического состава (средний коэффициент полидисперсности $n = 1,151$, а коэффициент, характеризующий крупность состава, $b = 5,07 \cdot 10^{-6}$). Массовая доля, приходящаяся на куски биотоплива размером > 25 мм, составляла более 51 %.

Из данных таблицы следует, что исходное еловое сырье для производства гранул имело умеренную влажность (см. табл.), его пробы отбирались до барабанного сита. Гранулометрический состав древесного сырья (рис. 1) имел высокую степень неоднородности ($n = 0,698$; $b = 3,618 \cdot 10^{-3}$). Однако необходимо учитывать, что сито барабанного типа повышает степень однородности гранулометрического состава исходного сырья и его тонкость. Теплотехнические характеристики древесного сырья до и после барабанной сушилки, а также топлива приведены в таблице.

Наименование величины	Обозначение, размерность	Опыт №1	Опыт №2	Опыт №3
Производительность теплогенератора	Q , МВт	2,293	2,597	2,806
Влажность топлива	W_t^r , %	29,29	29,29	29,29
Зольность топлива	A^r , %	0,22	0,22	0,22
Низшая теплота сгорания топлива	Q_{is} , МДж/кг	12,55	12,55	12,55
Температура первичного и вторичного воздуха	t_b , °С	18	18	18
Потери тепла: с химнедожогом	q_3 , %	4,20	3,72	3,22
с мехнедожогом	q_4 , %	0,44	0,44	0,44
в окружающую среду	q_5 , %	0,28	0,25	0,23
Полный расход биотоплива	B , т/ч	0,657	0,744	0,805
Эмиссия NO _x	NO _x , мг/МДж	119	116	110
Эмиссия CO	CO, мг/МДж	690	664	597
КПД брутто топки теплогенератора	$\eta_{бр}$, %	95,07	95,58	96,10
Температура газов перед сушилкой	$\vartheta_{свн}$, °С	250	316	377
Избыток воздуха в сушильном агенте	$\alpha_{свн}$	8,45	7,78	7,48
Количество сушильного агента на 1 кг сырья	q_1 , кг/кг	2,848	1,922	1,436
Температура газов за сушилкой	ϑ_{yx} , °С	55	58	62
Избыток воздуха в газах перед дымо-сосом	α_{yx}	8,75	8,08	7,78
Расход сушильного агента за сушилкой с учетом испаренной влаги	G , нм ³ /ч	21793	22970	24049
Суммарные потери теплоты от наружного охлаждения линии «Б»	q_5 , %	1,95	1,69	1,56
Влажность сырья до и после сушилки	W_t^r , %	51,35/ 10,72	51,35/ 10,72	51,35/ 10,72
Зольность сырья до и после сушилки	A^d , %	0,34/ 0,36	0,34/ 0,36	0,34/ 0,36
Выход летучих до и после сушилки	V^{daf} , %	85,46/ 85,22	85,46/ 85,22	85,46/ 85,22
Низшая теплота сгорания сырья до и после сушилки	Q_{is} , МДж/кг	7,86/ 16,53	7,86/ 16,53	7,86/ 16,53
Температура газов после пылеуловителя	$\vartheta_{пу}$, °С	50	53	57
Удельный расход условного топлива на 1 т гранул	v , кг у.т/т	290,0	279,5	278,0
Влажность древесных гранул	W_t^r , %	5,71		
Зольность гранул на сухую массу	A^d , %	0,37		
Выход летучих веществ на горючую массу	V^{daf} , %	84,76		
Кажущаяся плотность	ρ_k , г/см ³	1,199		
Насыпная плотность	$\rho_{нас}$, г/см ³	0,68		
Механическая прочность	DU, %	98,46		
Низшая теплота сгорания гранул	Q_{is} , МДж/кг	17,61		

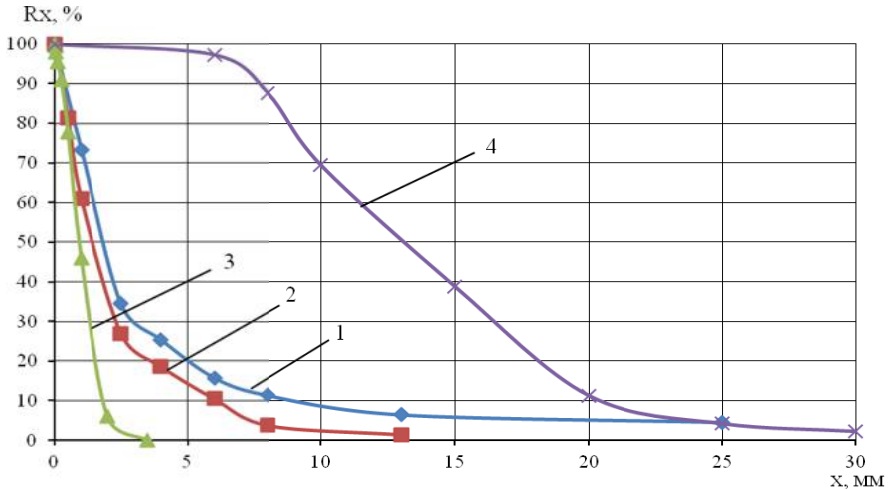


Рис. 1. Изменение фракционного состава древесного материала в процессе гранулирования: 1 – исходное сырье до барабанного сита; 2 – сырье после сушилки; 3 – древесная мука после мельницы; 4 – древесные гранулы

Температура газов перед сушильной установкой не превышала 400 °С. Расход сушильного агента до смесительной камеры теплогенератора составлял 7840–8485 м³/ч. Имеющий место уровень температур газов перед сушильной установкой прямоточного типа, позволяет обеспечить ее пожаробезопасность [1].

Процесс сушки древесного сырья может сопровождаться выходом летучих веществ из наиболее мелких фракций, что может приводить к потере части горючих веществ и создавать угрозу воспламенения высушиваемого материала. В исследованных режимах работы сушильной установки потери горючих веществ имели минимальные значения. Работа сушильных установок с температурой газов не более 400 °С позволяет обеспечить пожаробезопасные режимы, однако снижает экономические показатели процесса сушки.

Энергетическое обследование показало, что существующая конструкция системы ввода вторичного воздуха не позволяет обеспечить его эффективное перемешивание с дымовыми газами. Поэтому работа теплогенератора характеризовалась высокими избытками воздуха в камере сгорания ($\alpha_T = 2,8-3,2$) и образованием большого количества угарного газа ($K_{CO} = 1480-1717$ мг/м³ при $K_{O_2} = 6$ %). Потери тепла с химическим недожогом топлива в исследованном диапазоне нагрузок имели большие значения, что в значительной степени связано с конструктивными особенностями теплогенератора. При определении КПД брутто топки учитывались потери тепла от химического и механического недожога, с физической теплотой шлака и провала, а также часть суммарной потери тепла в окружающую среду (q_5^*), приходящаяся на топочную камеру теплогенератора ($\eta_{топки} = 100 - q_3 - q_4 - q_6 - q_5^*$).

Суммарное сопротивление теплогенератора с элементами сушильного тракта изменялось в диапазоне 2,05–2,18 кПа. Сопротивление отдельных элементов (опыт №3) составляло: 400 – теплогенератора с камерой смешения; 420 – сушилки; 1360 Па – пылеотделителя.

Анализ условий тепловой работы теплогенератора и сушильной установки показал, что потери тепла с уходящими газами, если использовать при их определении подход, принятый для котельных установок, составляют 8,16–9,30 % (с учетом эн-

талпии водяных паров, выделившихся при сушке сырья). Величина данной потери повышается с увеличением производительности установки. В качестве балансового сечения использовалось сечение газохода после циклонного пылеотделителя, где коэффициент избытка воздуха составлял 7,78–8,75.

Результаты энергетического обследования линии гранулирования

Потери тепла с механической неполнотой сгорания и с физической теплотой шлака для теплогенератора имели низкий уровень, что объясняется маленькой зольностью древесного топлива в период проведения обследования и не высоким содержанием горючих веществ в летучей золе ($C_{\text{ун}}^{\text{r}} = 11,9 \%$).

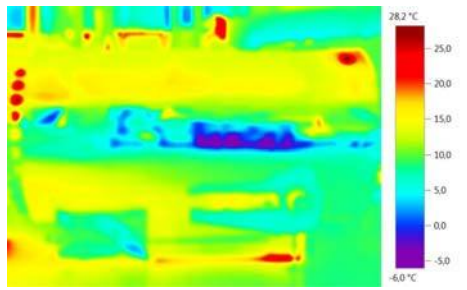
Для определения потерь тепла в окружающую среду использовался относительный метод [2], при этом ограждающие конструкции всех элементов разбивались на отдельные участки, в каждом из которых с помощью пирометра измерялись средние температуры. Для исключения возможных погрешностей, возникающих при реализации относительного метода, была произведена тепловизионная съемка всех элементов обследуемой линии (рис. 2). Для этого использовался тепловизор «Testo 885-2», позволяющий получить в реальном времени картину распределения теплоты на поверхности объекта с точностью до 0,1 °С.

На основании результатов замеров средних температур на 300 участках с учетом данных тепловизионной съемки были рассчитаны коэффициенты теплоотдачи, а затем потери тепла в окружающую среду. Потери тепла в окружающую среду для отдельных элементов линии «Б» (опыт №3) составили: теплогенератор – 0,23; смешительная камера – 0,11; смешительная камера сушилки – 0,03; сушилка – 0,57; сепарационная камера – 0,27; газоходы – 0,15 и циклон – 0,19 %. При проведении балансовых опытов КПД брутто теплогенератора и сушильной установки (с учетом смешительных камер, сепарационной камеры, циклона и соединительных газоходов), если использовать при его определении подход, принятый для котельных установок, изменялся в диапазоне от 85,25 до 85,69 %.

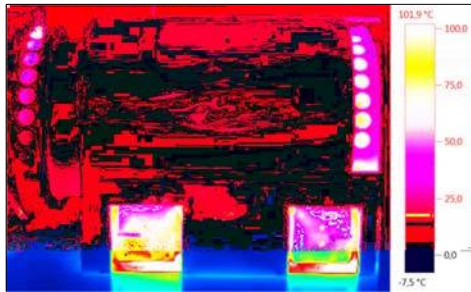
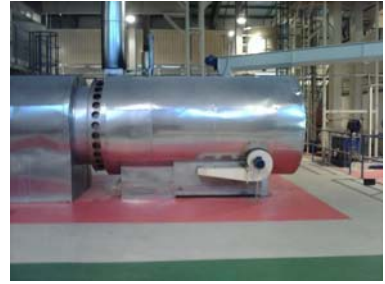
Если при определении КПД брутто установки считать полезно используемой теплоту, затраченную на нагрев древесного сырья и испарение из него влаги, а подведенной теплотой, располагаемую теплоту древесного топлива, поступающего в топку теплогенератора, с учетом его расхода, то тогда КПД брутто такой установки изменялся в диапазоне 26,10–27,55 %.

С увеличением производительности сушильной линии удельный расход условного топлива на выработку 1 т гранул снижается. Повышенный уровень выбросов угарного газа связан с конструктивными особенностями теплогенератора, а также с работой линии сушики на нагрузках ниже номинальной.

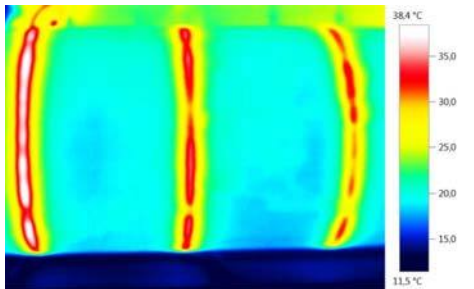
Высушенное сырье из-под сепарационной камеры и циклонного пылеотделителя с помощью системы транспортеров и элеватора подается в инерционно-гравитационный сепаратор, отделяющий крупные фракции и инородные включения, после чего древесное сырье поступает в молотковую мельницу. В мельнице происходит измельчение материала. Полученная древесная мука поступает в систему пневмотранспорта, при этом концентрация твердой фазы в транспортирующем агенте составляла 0,373 кг/м³, расход воздуха в линии пневмотранспорта был равен 11130 м³/ч, а его скорость 17,2 м/с. После первой ступени пылеотделения поток идет в циклонный пылеотделитель второй ступени, где происходит его окончательная очистка. Далее по воздуховоду со скоростью 18,4 м/с он движется к вентилятору, с помощью которого направляется в трубу и выводится за пределы цеха.



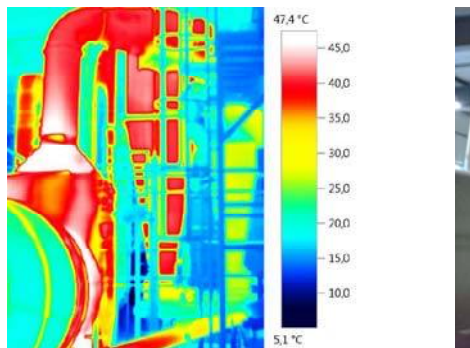
а



б



в



г



Рис. 2. Тепловизионная съемка: а – теплогенератора с устройствами забора вторичного воздуха; б – смесительной камеры; в – барабанной сушилки; г – сепарационной камеры и циклона

Отсепарированная мука с помощью транспортеров направляется к элеватору, при этом в поток дисперсного материала добавляется мелкодисперсная не сгранулированная пыль, отделенная от пеллет в охладителе. Данная пыль воздушным потоком транспортируется к двухступенчатому пылеуловителю циклонного типа. Очищенный воздух центробежным вентилятором направляется в трубу, с помощью которой выводится за пределы цеха.

Древесная мука с помощью транспортеров и элеватора подается в бункер с «живым» дном. Исследования гранулометрического состава муки показали, что она имеет полидисперсный состав ($n = 1,496$) и относится к тонкодисперсным материалам ($b = 2,772 \cdot 10^{-5}$) (см. рис. 1).

Их бункера древесная мука с помощью системы транспортеров и элеваторов подается в приемные бункера пресс-грануляторов, далее – в смесительные камеры, после которых поступает в рабочие камеры грануляторов, где она продавливается через радиальные отверстия матрицы с помощью прижимающих роликов, что приводит к формированию гранул. Выходящие из отверстий матрицы гранулы обламываются с помощью неподвижного ножа.

На выходе из пресса гранулы имеют высокую температуру, поэтому они направляются в охладительную установку. Режим охлаждения оказывает сильное влияние на прочностные свойства гранул [3]. После охлаждения гранулы с помощью цепного конвейера подаются на сортировку, где происходит отделение кондиционных гранул от крошки, которая возвращается в технологический цикл. После сортировки готовые гранулы поступают на склад.

Исследования теплотехнических характеристик, механической прочности и гранулометрического состава еловых гранул показало, что они соответствуют всем требованиям российских и европейских стандартов.

Выводы

1. Эффективность работы сушильной установки определяется температурой газов на ее входе, чем выше данная температура, тем меньше расход топлива и затраты электроэнергии на производство 1 т древесных гранул. Однако повышение температуры сушильного агента увеличивает пожароопасность установки. Учитывая, что в барабанных сушилках реализована прямоточная схема сушки, компромиссным решением являются режимы работы установки с температурой сушильного агента 380–400 °С, которые позволят при приемлемых удельных затратах энергоресурсов обеспечить пожаробезопасность установки.

2. Определяющее влияние на экологические показатели сушильной установки оказывает эффективность работы теплогенератора. Конструктивные особенности теплогенератора линии «Б» не позволяют обеспечить интенсивное перемешивание вторичного воздуха с продуктами сгорания, что приводит к повышенной генерации оксида углерода и значительным потерям тепла с химическим недожогом топлива ($q_3 = 4,21–3,23$ %). Данные показатели были получены при работе теплогенератора на древесном топливе высокого качества. При снижении качественных показателей топлива выбросы угарного газа увеличатся.

3. Анализ результатов экспериментального определения потерь тепла от элементов линии сушки в окружающую среду показал, что для их определения следует использовать относительный метод, дополненный тепловизионной съемкой, позволяющей исключить погрешности, возникающие вследствие измерения и усреднения температур в соответствующих участках. Применение обобщающих зависимостей для определения данных потерь, полученных для котельных установок [4], вызывает появление существенных погрешностей.

4. Запуск в работу цеха по производству древесных гранул позволил повысить эффективность комплексного использования древесного сырья в цикле лесопильно-деревообрабатывающего производства.

Литература

1. Любов В.К., Любова С.В. Повышение эффективности энергетического использования биотоплив. Архангельск, 2010. 496 с.
2. Любов В.К., Малыгин П.В., Попов А.Н., Попова Е.И. Определение потерь тепла в окружающую среду на основе комплексного исследования эффективности работы котлов // Теплоэнергетика. 2015. №8. С. 36–40.
3. Любов В.К., Мюллер О.Д., Попов А.Н., Малыгин П.В., Попова Е.И. Исследование технологического процесса производства древесного гранулированного топлива и эффективности его энергетического использования // Теплофизика и энергетика: конференция с международным участием «VIII Всероссийский семинар вузов по теплофизике и энергетике»: сборник докладов. Екатеринбург: УрФУ, 2013. С. 350–357.
4. Тепловой расчет котлов (нормативный метод). СПб., 1998. 256 с.

References

1. Liubov V.K., Liubova S.V. *Povyshenie effektivnosti energeticheskogo ispol'zovaniia biotopliv* [Increasing the efficiency of energy use of biofuels]. Arkhangel'sk, 2010. 496 p.
2. Liubov V.K., Malygin P.V., Popov A.N., Popova E.I. *Opredelenie poter' tepla v okruzhaiushchuiu sredu na osnove kompleksnogo issledovaniia effektivnosti raboty kotlov* [Determination of heat losses to the environment on the basis of a comprehensive study of the efficiency of boiler operation]. *Teploenergetika* [Heat power engineering], 2015, no. 8, pp. 36–40.
3. Liubov V.K., Miuller O.D., Popov A.N., Malygin P.V., Popova E.I. *Issledovanie tekhnologicheskogo protsessa proizvodstva drevesnogo granulirovannogo topliva i effektivnosti ego energeticheskogo ispol'zovaniia* [Research of the technological process of production of wood granulated fuel and the efficiency of its energy use]. *Teplofizika i energetika: konferentsiia s mezhdunarodnym uchastiem «VIII Vserossiiskii seminar vuzov po teplofizike i energetike»: sbornik dokladov* [Thermophysics and Energy: Conference with International Participation "VIII All-Russian Seminar of Higher Schools in Thermophysics and Energy": a collection of reports]. Ekaterinburg: UrFU, 2013, pp. 350–357.
4. *Teplovoi raschet kotlov (normativnyi metod)* [Thermal calculation of boilers (normative method)]. SPb., 1998, 256 p.

Любов В.К., Попов А.Н., Попова Е.И., Ярков Д.А. Энергообследование процесса производства древесных гранул // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 31–39.

For citation: Lubov V.K., Popov A.N., Popova E.I., Yarkov D.A. Survey of process for the production of granulated fuel wood. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 31–39.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-5
УДК 004.021

© Плашенков В.В., Белихин А.В., Питерцев М.Э., 2017

Плашенков Валерий Владимирович

Доктор военных наук, профессор
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: plashenkov@chsu.ru

Plashenkov Valery Vladimirovich

Doctor of Military Sciences, professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: plashenkov@chsu.ru

Белихин Александр Валерьевич

Техник, Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: Belihin.Alexandr@yandex.ru

Belikhin Aleksandr Valerievich

Technician, Cherepovets state university
(Cherepovets, Russia)
E-mail: Belihin.Alexandr@yandex.ru

Питерцев Михаил Эдуардович

Кандидат технических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: platiferro@gmail.com

Pitertsev Mikhail Eduardovich

PhD (Technology), associate professor,
Cherepovets state university
(Cherepovets, Russia)
E-mail: platiferro@gmail.com

**СПОСОБ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ
ЗАЩИТЫ ПРОДУКЦИИ
ОТ ФАЛЬСИФИКАЦИИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
РАДИОЧАСТОТНЫХ МЕТОК И
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСИ¹**

**THE INTERDISCIPLINARY APPROACH
TO PRODUCTS PROTECTION AGAINST
COUNTERFEITING USING RFID TAGS
AND ELECTRONIC SIGNATURE**

Аннотация. Предложен новый способ защиты продукции от фальсификации на основе комплексного применения разнородных признаков таких дисциплин, как радиотехника и информационная безопасность. Реализация предлагаемого метода может не только сократить теневой сектор экономики страны в целом, но и значительно повысить индикаторы региональной экономической безопасности.

Abstract. Newly proposed method of protecting products against counterfeiting through integrated application of diverse characteristics of such disciplines as radio engineering and information security. Implementation of the proposed method can not only reduce the informal sector of the state economy, but also greatly enhance many indicators of regional economic security.

Ключевые слова. Удостоверение подлинности, электронная подпись, контрафактная продукция, методы борьбы с фальсификацией товаров, радиочастотные метки.

Key words. Authentication, electronic signature, counterfeit products, methods of dealing with falsification products, RFID tags.

Введение

Существующие системы защиты продукции от фальсификации не в полной мере соответствуют современным требованиям российского предпринимательства [1]. Причины этого:

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Гранта фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере (проект «Разработка системы подтверждения подлинности продукции методом нанесения меток с использованием ЭЦП»).

- ограниченность их применения в различных отраслях производственно-хозяйственной деятельности;
- ориентация на изыскание сложных механизмов защиты от копирования акцизных марок;
- низкая обеспеченность стойкости к незаконному тиражированию маркеров;
- значительная зависимость от посредников продукции, без участия которых функционирование данных систем невозможно.

Основная часть

В условиях динамично развивающихся рыночных отношений в регионах страны актуальность проблемы изыскания новых способов защиты продукции от фальсификации возрастает [2]. Одним из возможных направлений совершенствования данного процесса является комплексное применение маркеров идентификаторов, основанных на различных физических принципах. Обобщенный алгоритм предлагаемого способа защиты продукции от фальсификации на основе применения радиочастотных меток и цифровой подписи представлен на рис. 1.

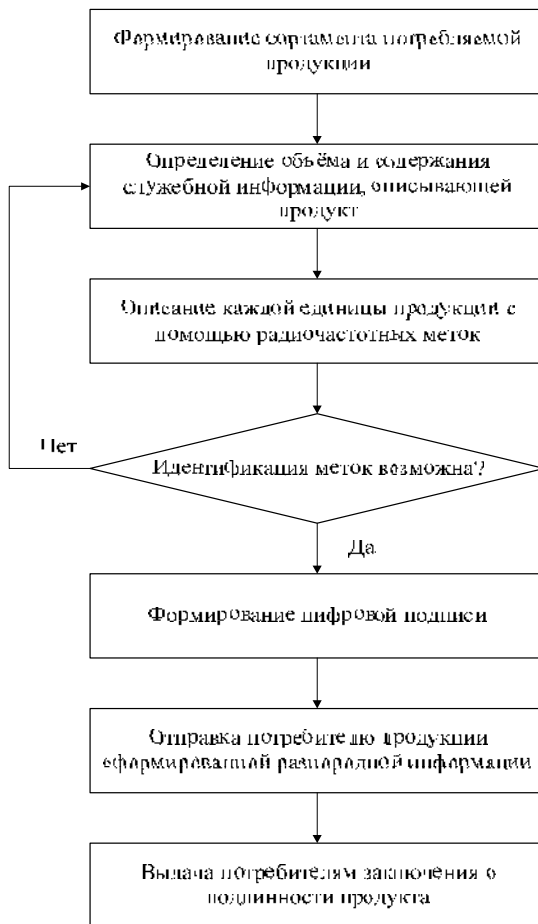


Рис. 1. Предполагаемый алгоритм реализации способа защиты продукции

Суть данного алгоритма заключается в следующем. Каждая единица продукции имеет свою радиочастотную метку с определенной записанной информацией. В интересах распознавания содержания информации в составе данных в каждой метке имеется:

- адаптивное устройство, позволяющее идентифицировать метку с помощью программного обеспечения;
- специфическая (возможно конфиденциальная) информация, описывающая единицу продукции.

Вышеперечисленные данные подписываются разновидовой электронной подписью, соответствующей определенному сортаменту продукции потребителя.

Информация, записанная в метку, дублируется для записи в базу данных и запрашивается из нее при проведении проверки. Потребитель с использованием клиентского приложения считывает данные из метки и отправляет их для проверки. Серверная часть, проверив соответствующую электронную подпись и сравнив пришедшие данные с имеющимися в базе данных, выдает заключение о подлинности товара.

Реализацию предполагаемого алгоритма целесообразно осуществлять в рамках специально разрабатываемого комплекса, в состав которого входит аппаратная и программная части (см. рис. 2).

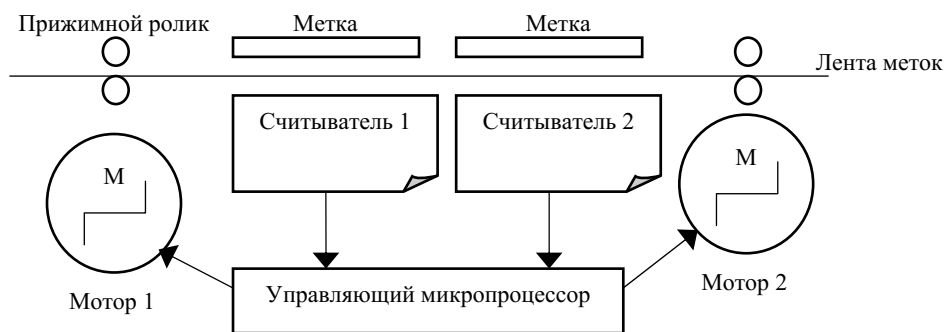


Рис. 2. Схема устройства детектирования бракованных меток

Согласно рис. 2 главной задачей аппаратной части устройства является минимизация количества случайно скомпрометированных единиц товара за счет детектирования бракованных радиочастотных меток и недопущения их нанесений на продукцию. Кроме того, устройство решает задачу записи информации в метку. Имеется способность отделять самоклеящиеся метки с бумажной подложки для нанесения их на товар оператором.

Детектирование бракованных меток осуществляется за счет разнесенных во времени процедур записи/чтения информации. Два радиочастотных чипа расположены последовательно друг за другом. Первый чип производит запись данных в метку. После перемещения метки в положение для взаимодействия со вторым чипом, тот, в свою очередь, производит чтение. Управляющий микропроцессор сравнивает контрольную сумму полученной порции данных с контрольной суммой данных, ранее записанных первым чипом. На основании сравнения выдается заключение о корректности записи, а в случае разницы даже одного бита метка считается бракованой. В этом случае она выпадает из процесса нанесения и вместе с подложкой (в случае

самоклеящихся меток) выбрасывается в утиль. Продвижение меток в устройстве осуществляется за счет четырех спаренных прижимных роликов, подключенных к шаговому двигателю. Двигатели обеспечивают вращение роликов и протяжку ленты с метками. Контроль наличия ленты с метками в устройстве обеспечивают несколько оптических датчиков. Они выступают в роли поставщиков данных, необходимых для управления работой двигателей и устройств чтения/записи. Данные для записи устройство может получать по проводному или беспроводному каналу передачи данных. По этому каналу данные поступают от программной составляющей комплекса.

Программная часть комплекса состоит из серверной и клиентской составляющих.

В качестве клиентского компонента может быть выбрано любое мобильное устройство с NFC чипом, способное осуществлять считывание данных из метки и их прием/передачу между клиентской и серверной частью. Клиентская часть располагается на устройстве потребителя.

Серверный компонент выполняет следующие задачи:

1. Формирование данных для записи в метки.
2. Хранение информации, записанной в метки, для дальнейших проверок.
3. Формирование/проверка электронной подписи.
4. Общение с клиентскими устройствами для принятия информации и выдачи заключения о подлинности проверяемой единицы товара.

Функционирование клиентского и серверного компонентов в рамках разрабатываемого комплекса осуществляется на основе специального программного обеспечения.

Реализация предлагаемого способа позволяет привязать к единице товара конкретную радиочастотную метку и за счет использования электронной подписи избежать их неправомерное тиражирование с целью нанесения на партию фальсификата. Метку возможно только скопировать, но впоследствии это будет обнаружено системой защиты с дальнейшей компрометацией целой партии контрафакта. Обнаружение скопированной метки достигается путем ведения статистики о количестве и местоположении проверок конкретной единицы товара.

Выводы

Цель предлагаемого способа – сократить долю контрафактной продукции на рынке в интересах увеличения прибыли производителей и уменьшения их репутационных рисков. Предлагаемый способ защиты продукции от фальсификации отличается от известных тем, что, во-первых, обеспечивает доступность проверки подлинности товара любому потребителю при наличии устройства с NFC чипом; во-вторых, повышает надежность защиты за счет децентрализации управления данным процессом; в-третьих, обеспечит стойкость защиты от неправомерного использования в теневом секторе производства.

К настоящему времени реализация указанного способа осуществляется в рамках разработки проекта при непосредственной поддержке фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере. Разработка указанного проекта осуществляется на основе гранта, выделенного данным фондом, со сроком его исполнения – декабрь 2017 года. На данный момент разработано клиентское программное обеспечение, подобрано оборудование для работы с NFC метками, завершается разработка серверного программного обеспечения. В первом квартале 2017 года планируется осуществить лабораторное тестирование всего комплекса с последующим его внедрением на реальном предприятии.

Литература

1. Виды, способы фальсификации и методы ее обнаружения 2011 г. URL: <https://znaytovar.ru/new756.html>
2. Данкверт С.А. Проблемы борьбы с контрафактной и фальсифицированной продукцией в сфере производства продуктов питания в аспекте присоединения России к ВТО // Международная конференция «Контрафактная продукция – проблемы и пути их решения». 2003. URL: http://www.mcx.ru/documents/document/show_print/7363.191.htm

References

1. *Vidy, sposoby fal'sifikatsii i metody ee obnaruzheniia* [Forms, ways of falsification and its detection methods]. 2011. Available at: <https://znaytovar.ru/new756.html>
2. Dankvert S.A. Problemy bor'by s kontrafaktnoi i fal'sifitsirovannoi produktsiei v sfere proizvodstva produktov pitaniia v aspekte prisoedineniia Rossii k VTO [Problems of struggle against counterfeit products in the field of food production in the aspect of Russia's accession to WTO]. *Mezhdunarodnaia konferentsiia "Kontrafaktnaia produktsiia – problemy i puti ikh resheniia"* [International Conference on Counterfeit products – problems and solutions]. 2003. Available at: http://www.mcx.ru/documents/document/show_print/7363.191.htm

Плашенко В.В., Белихин А.В., Питерцев М.Э. Способ междисциплинарной защиты продукции от фальсификации с использованием радиочастотных меток и электронной подписи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 39–44.

For citation: Plashenkov V.V., Belikhin A.V., Pitertsev M.E. The interdisciplinary approach to products protection against counterfeiting using rfid tags and electronic signature. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 39–44.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-6
УДК 536.24

© Синицын Н.Н., Ревякина Д.С., Прокопьева Д.С.,
Костылева А.А., Плашенков В.В., 2017

Синицын Николай Николаевич

Доктор технических наук, профессор
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: sinitsyn@chsu.ru

Sinitsyn Nikolay Nikolaevich

Doctor of technical sciences, Professor
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: sinitsyn@chsu.ru

Ревякина Дарья Сергеевна

Магистрант, Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: d.revyakina@yandex.ru

Revyakina Daria Sergeevna

Master's degree student, Cherepovets State
University (Cherepovets, Russia)
E-mail: d.revyakina@yandex.ru

Прокопьева Дарья Сергеевна

Магистрант, Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: 1109dasha.pro94@mail.ru

Prokopenva Daria Sergeevna

Master's degree student, Cherepovets State
University (Cherepovets, Russia)
E-mail: 1109dasha.pro94@mail.ru

Костылева Алина Алексеевна

Магистрант, Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: alina.nifontova@mail.ru

Kostyleva Alina Alekseevna

Master's degree student, Cherepovets State
University (Cherepovets, Russia)
E-mail: alina.nifontova@mail.ru

Плашенков Валерий Владимирович

Доктор военных наук, профессор,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: sinitsyn@chsu.ru

Plashenkov Valeriy Vladimirovich

Doctor of Military Sciences, professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: sinitsyn@chsu.ru

**МАТЕМАТИЧЕСКОЕ
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОГРЕВА
КАПЛИ ВОДЫ ПРИ ДВИЖЕНИИ В
УСЛОВИЯХ ОХЛАЖДЕНИЯ
СТАЛЕПЛАВИЛЬНОГО
ШЛАКОВОГО ПОЛЯ**

**MATHEMATICAL MODELING OF
THE HEATING OF THE WATER
DROPLETS WHEN DRIVING IN
CONDITIONS OF COOLING
OF STEELMAKING SLAG FIELD**

Аннотация. В статье представлена разработанная математическая модель прогрева капли воды в условиях охлаждения сталеплавильного шлака. Математическая модель содержит уравнения нестационарной теплопроводности и движения точки переменной массы. Получено решение численными методами прогрева капли при ее движении с учетом испарения воды, траектории движения капли воды с учетом скорости движения воздуха, а также коэффициенты теплоотдачи при движении частицы шаровой формы. Представлены результаты моделирования траектории движения капель.

Abstract. The article presents the developed mathematical model of the heating water drops in the conditions of cooling of steelmaking slag. The mathematical model contains equations of transient heat conduction and the motion of a point of variable mass. The solution is reached by numerical methods of heating drops as it moves taking into account the evaporation of the water, the trajectory of drops of water, given the air velocity and the coefficients of heat transfer at the motion of a particle of spherical shape. The results of modeling the trajectory of the drops are presented.

Ключевые слова. Теплопроводность, уравнения движения точки переменной массы, аэродинамическое сопротивление, неявная схема.

Key words. The thermal conductivity, the equations of motion of a point of variable mass, the aerodynamic resistance implicit scheme.

Введение

При охлаждении сталеплавильного шлакового поля необходимо оценить распределение жидкости по охлаждаемой поверхности, чтобы обеспечить равномерное охлаждение шлака. В этом случае максимальная равномерность будет достигаться при выполнении следующих условий: вся заданная поверхность смачивается жидкостью, т.е. перекрывается факелами; взаимное наложение минимально; количество жидкости, выпадающее за пределы площадки орошения, минимально. При проектировании такой сложной оросительной системы возникает задача размещения распылителей таким образом, чтобы добиться максимальной эффективности их работы. Для этого необходимо разработать математическую модель движения капли воды в условиях шлакового поля с учетом ее прогрева при орошении поверхности расплава шлака. При этом необходимо учитывать также и испарение воды. Температурное поле капли воды необходимо для учета тепломассообмена на поверхности расплавленного шлака и расчета расхода жидкости, чтобы обеспечить эффективное охлаждение расплавленного материала.

Цель работы состоит в разработке математической модели прогрева капли воды в условиях охлаждения сталеплавильного шлака.

Основная часть

В начальный момент времени при $\tau = 0$ во всех точках капли одинаковая температура T_0 . Вводим допущение о сферической форме капли с радиусом r_0 . Капля после вылета из форсунки начинает прогреваться за счет лучистого и конвективного теплообмена.

Сначала идет прогрев капли, но как только температура ее поверхности достигнет температуры фазового перехода воды, резко интенсифицируется испарение влаги с возникновением фронта испарения, который по мере прогрева капли перемещается к ее центру. Этот процесс происходит в условиях неоднородного поля температур по сечению капли. Поэтому прогрев капли описывается нестационарным уравнением теплопроводности с переменными коэффициентами температуропроводности, зависящими от температуры, и переменными граничными условиями.

Для сферической изотропной частицы (капли) процессы прогрева с изменением агрегатного состояния воды можно описать следующим уравнением ($Bi > 0,1$) [1], [2]:

$$c\rho \frac{\partial T(r, \tau)}{\partial \tau} = \frac{\partial}{\partial r} \left[\lambda \frac{\partial T(r, \tau)}{\partial r} \right] + \frac{2\lambda}{r} \cdot \frac{\partial T(r, \tau)}{\partial r} \quad \text{при } 0 < r \leq \xi = R; \quad (1)$$

где $T(r, \tau)$ – текущая температура; r – текущая координата; ξ – текущая координата фронта испарения; $\lambda = \lambda(T)$ – коэффициент теплопроводности капли; $c = c(T)$ – удельная теплоемкость капли; R – текущий размер капли, ρ – плотность; τ – время.

Начальное условие: $T(r, 0) = T_0$.

В качестве граничных условий принимаем условия, учитывающие лучистый и конвективный теплообмен капли с потоком газа:

при прогреве капли:

$$\lambda \frac{\partial T(r_0, \tau)}{\partial r} = q_{\text{пов}} ; \quad (2)$$

$$q_{\text{пов}} = \alpha_k [T_\Gamma - T(r_0, \tau)] + \sigma_0 \alpha_\phi \varepsilon [T_\Gamma]^4 - \sigma_0 \varepsilon [T(r_0, \tau)]^4 ; \quad (3)$$

при испарении капли:

$$\lambda \frac{\partial T(R, \tau)}{\partial r} = \rho r_n \frac{d\xi}{d\tau} + q_{\text{пов}} ; \quad (4)$$

$$q_{\text{пов}} = \alpha_k [T_\Gamma - T(R, \tau)] + \sigma_0 \alpha_\phi \varepsilon [T_\Gamma]^4 - \sigma_0 \varepsilon [T(R, \tau)]^4 + c_{pn} [T_\Gamma - T(R, \tau)] \frac{G_n}{F} ; \quad (5)$$

$$T(\xi, \tau) = T_{\text{исп}} = \text{const} = 100^\circ \text{C} ; \quad (6)$$

$$\text{при } r = 0 ; \quad \frac{\partial T(r, \tau)}{\partial r} = 0 ;$$

где α_k – коэффициент теплоотдачи конвекцией; T_Γ – температура потока, обтекающего частицу (каплю); α_ϕ – степень черноты газового потока; σ_0 – коэффициент Стефана-Больцмана; ε – степень черноты воды; $T(R, \tau)$ – температура поверхности капли; c_{pn} – изобарная теплоемкость пара; G_n – поток пара с поверхности капли; F – площадь поверхности капли; r_n – теплота парообразования.

Коэффициент теплоотдачи конвекцией определяем по формуле [1], [2]:

$$Nu = 2 + 0,495 \cdot Re^{0,5} \cdot Pr^{0,33} \quad \text{при } Re = 5 \dots 5 \cdot 10^3 , \quad (7)$$

где $Re = W_{\text{отн}} \cdot 2r_0 \cdot \rho / \mu$ – критерий Рейнольдса; $Pr = \mu c / \lambda$ – критерий Прандтля; μ, c, λ – коэффициенты динамической вязкости, теплопроводности и удельная теплоемкость газа; $W_{\text{отн}}$ – относительная скорость движения капли; $Nu = \frac{\alpha_k 2r_0}{\lambda}$ – число

Нуссельта.

Систему уравнений (1)–(7) можно решить численно. При решении этой системы уравнений применяется метод контрольного объема, в котором рассматриваемое поле разбивается на несколько концентрических объемов ΔV конечных размеров. В результате использования метода контрольного объема вместо системы дифференциальных уравнений получается система линейных алгебраических уравнений с трехдиагональной матрицей. При испарении капли используется неявный разностный метод с ловлей фронта испарения в узле сетки [3]. При этом шаг сетки вдоль пространственной координаты принимается постоянным, а шаг вдоль оси времени – величина переменная, определяемая последовательно в процессе счета исходя из условия, что в течении шага вдоль оси времени фазовый фронт перемещается точно на шаг вдоль оси координаты. Этот метод пригоден для решения лишь одномерных задач, когда число фаз не превышает двух [3].

Уравнение теплового баланса для капли с учетом прогрева, испарения жидкости и перегрева пара при $Bi < 0,1$:

при прогреве:

$$m \cdot c \cdot \frac{dT(R, \tau)}{d\tau} = \alpha_k [T_r - T(R, \tau)] + \sigma_0 a_{\phi} \varepsilon [T_r]^4 - \sigma_0 \varepsilon [T(R, \tau)]^4;$$

при испарении:

$$\alpha_k [T_r - T(R, \tau)] + \sigma_0 a_{\phi} \varepsilon [T_r]^4 - \sigma_0 \varepsilon [T(R, \tau)]^4 = \left[r_n + c_{pn} (T_r - T(R, \tau)) \right] \frac{G_n}{F};$$

где m – масса капли.

Для определения коэффициента теплоотдачи в области $Re < 200$ применим формулу [2]

$$Nu = 2 + 0,16 Re^{2/3}.$$

Для определения траекторий движения частиц численно решалась система уравнений теплового и материального баланса на стадии прогрева и кипения и уравнений движения.

На рис. 1. представлена схема к расчету траектории движения капель воды с учетом изменения их массы в начальный момент времени. Ось Oy направлена вдоль оси форсунки [1].

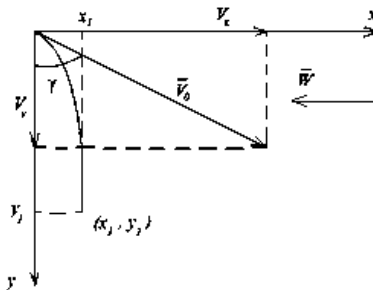


Рис. 1. Схема к расчету траектории движения капель

\vec{W}, \vec{V}_0 – векторы скоростей газа и капли; γ – угол вылета капли; V_x, V_y – проекции вектора скорости на оси координат; x_1, y_1 – конечная координата траектории

При расчете диапазон начальных скоростей частиц и газа задается исходя из условия диспергирования материала. Угол вылета капель варьируется в пределах от 0 до 180° , скорость вылета капель варьируется в пределах от 1 до 70 м/с, начальный радиус капель принимается от $0,00005$ до $0,001$ м. Результатом расчета по программе является совокупность данных, которые затем могут быть использованы для построения траекторий движения капель распыленной жидкости в потоке газа.

Движение капель в газовом потоке описывается уравнением движения частиц переменной массы В.М. Мещерского [2]:

$$m \frac{d\vec{V}}{d\tau} = \sum_{i=1}^k \vec{P}_i, \quad (8)$$

где $\sum_{i=1}^k \vec{P}_i$ – сумма всех сил, действующих на каплю в газовом потоке; $m = \frac{\pi \delta^3 \cdot \rho}{6}$ – масса капли, изменяющаяся во времени; $m = m(\tau)$; $\delta = 2r_0$ – начальный диаметр капли; ρ – плотность воды; \vec{V} – скорость движения капли.

На каплю, движущуюся в газовом потоке, действует сила аэродинамического сопротивления \vec{P}_c и сила тяжести \vec{P}_B (рис. 2):

$$\begin{aligned} \vec{P}_c &= \frac{1}{2} c_m f \rho_g (\vec{W} - \vec{V}) |\vec{W} - \vec{V}|; \\ \vec{P}_B &= \vec{g} m, \end{aligned} \quad (9)$$

где c_m – коэффициент аэродинамического сопротивления капли; $f = \frac{\pi \delta^2}{4}$ – площадь миделева сечения частицы (капли); ρ_g – плотность газового потока; \vec{V}, \vec{W} – соответственно скорости движения капли и газового потока; \vec{g} – вектор ускорения свободного падения.

$\vec{A}, \vec{P}, \vec{F}$ – силы аэродинамического сопротивления, тяжести и инерции, соответственно; $r_{пл}$ – внешний радиус приведенной пленки.

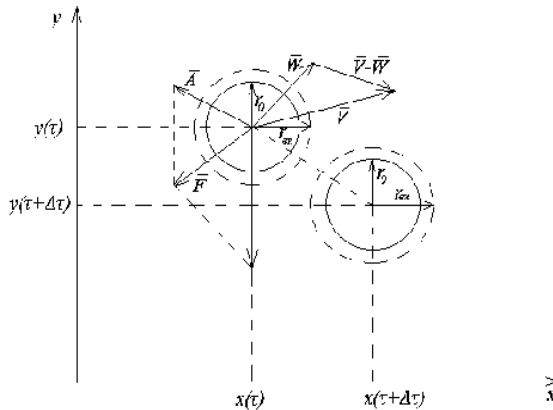


Рис. 2. Схема к расчету траектории движения капли воды в газовом потоке

Движение одиночной капли воды в проекциях в двумерной системе координат задается уравнениями:

$$\begin{cases} m \frac{dV_X}{d\tau} = \frac{c_m f \rho_g}{2} (W_X - V_X) \sqrt{(W_X - V_X)^2 + (W_Y - V_Y)^2}; \\ m \frac{dV_Y}{d\tau} = \frac{c_m f \rho_g}{2} (W_Y - V_Y) \sqrt{(W_Y - V_Y)^2 + (W_X - V_X)^2} - mg, \end{cases} \quad (10)$$

где V_x, V_y – проекции скорости движения капли; W_x, W_y – проекции скорости движения газового потока; $c_m = f(Re)$ – коэффициент аэродинамического сопротивления капли, определяемый в зависимости от значения критерия Рейнольдса:

при $Re < 1$ (область Стокса) $c_m = \frac{24}{Re}$;

при $1 \leq Re \leq 10^3$ (переходная область) $c_m = \frac{24}{Re} + \frac{4}{\sqrt[3]{Re}}$ (формула Шелла-Клячко);

при $2 \cdot 10^4 \leq Re \leq 2 \cdot 10^5$ (автомодельная область) $c_m = 0,48$;

при $Re > 2 \cdot 10^6$ (закритическая область) $c_m = 0,2$.

На рис. 3 (а, б) показаны траектории движения капли диаметром 2 мм в попутном и во встречном потоках воздуха. Скорость потока воздуха изменяется от 0 до 20 м/с. Максимальное отклонение от вертикальной оси (оси форсунки) при попутном потоке увеличивается на 25 %.

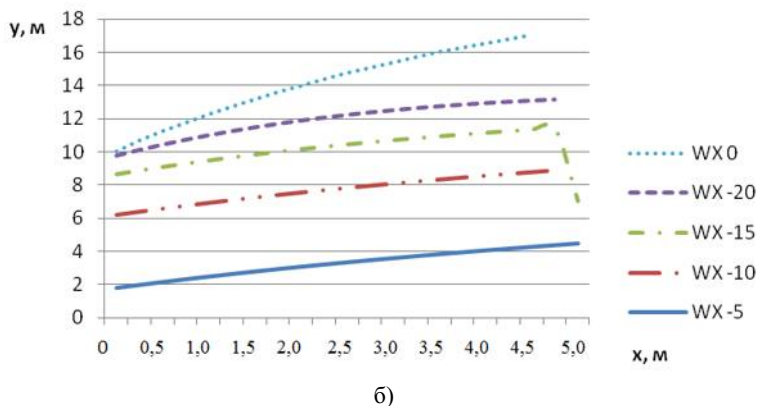
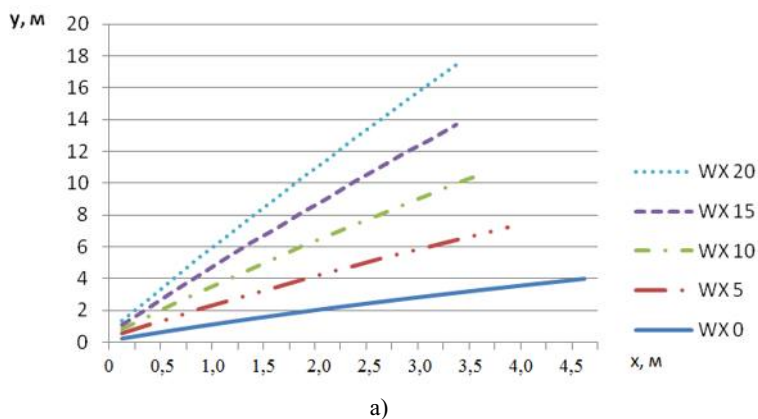


Рис. 3. Расчет траектории движения капель воды в попутном потоке (а); и во встречном потоке (б)

Траектории капель воды в потоке газа позволяют спрогнозировать площадь орошения поверхности в зависимости от влияния скорости ветра на промышленном объекте.

Выводы

Таким образом, математическая модель описывает процессы теплообмена капли воды при ее движении в газовом потоке с учетом ее прогрева, а так же испарение капли при ее движении в газовом потоке, расчет траектории движения капель воды в газовом потоке, с учетом изменения массы капель, начальной скорости вылета капли, угла вылета и скорости ветра.

Литература

1. Полеводова Л.А., Синицын Н.Н. Расчет траекторий движения капли воды с учетом фазовых переходов в системе газоочистки кислородного конвертера // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2007. Т. 3. № 6. С. 160–164.
2. Синицын Н.Н., Полеводова Л.А. Исследование теплообмена капли воды в высокотемпературном потоке газа системы газоочистки кислородного конвертера // Вузовская наука – региону: материалы IV Всероссийской науч.-техн. конф. Вологда: ВоГТУ, 2006. С. 121–124.
3. Никитенко Н.И. Исследование нестационарных процессов тепло- и массообмена методом сеток. Киев: Наукова Думка, 1971. 208с.

References

1. Polovodova L.A., Sinitsyn N.N. Raschet traektorii dvizheniia kapli vody s uchetom fazovyh perehodov v sisteme gazoочistki kislородnogo konvertera [Calculation of trajectories of water droplets taking into account phase transitions in the gas cleaning system of BOF]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta* [VGTU Herald of the Voronezh state technical University], 2007, vol. 3, no. 6, pp. 160–164.
2. Sinitsyn N.N., Polovodova L.A. Issledovanie teploobmena kapli vody v vysokotemperaturnom potoke gaza sistemy gazoочistki kislородnogo konvertera [Study of heat transfer of water droplets in high temperature gas flow gas cleaning system of BOF]. *Vuzovskaya nauka – regionu: materialy IV Vserossiiskoi nauch.-tehn. konf.* [University science – region: proceedings of scientific IV Russian.-tech. Conf.]. Vologda, 2006, pp. 121–124.
3. Nikitenko N.I. *Issledovanie nestacionarnykh processov teplo- i massoobmena metodom setok* [Study of unsteady processes of heat and mass transfer by grid method]. Kiev: Naukova Dumka, 1971. 208 p.

Синицын Н.Н., Ревякина Д.С., Прокопьева Д.С., Костылева А.А., Плащенко В.В. Математическое моделирование прогрева капли воды при движении в условиях охлаждения сталеплавильного шлакового поля // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 45–51.

For citation: Sinitsyn N.N., Revyakina D.S., Prokopenko D.S., Kostyleva A.A., Plashenkov V.V. Mathematical modeling of the heating of the water droplets when driving in conditions of cooling of steelmaking slag field. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 45–51.

© Шестакова Е.А., Журавлева Ю.М., Аншелес В.Р.,
Никонова Е.Л., Петрова Г.М., 2017

Шестакова Елена Александровна

Кандидат технических наук, доцент,
Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: CafedraTSiTB@chsu.ru

Shestakova Elena Aleksandrovna

PhD in Engineering, associate professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: CafedraTSiTB@chsu.ru

Журавлева Юлия Михайловна

Аспирант, Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: ZhuravlevaJM@chsu.ru

Zhuravleva Yulia Mikhailovna

Postgraduate student, Cherepovets State
University (Cherepovets, Russia)
E-mail: ZhuravlevaJM@chsu.ru

Аншелес Валерий Рудольфович

Доктор технических наук, профессор,
Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
Тел.: (8202) 51-78-29
E-mail: chear@rambler.ru

Ansheles Valery Rudolfovich

Doctor of engineering, professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
Tel.: (8202) 51-78-29
E-mail: chear@rambler.ru

Никонова Елена Леонидовна

Кандидат технических наук, доцент,
Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: NikonovaEL@chsu.ru

Nikonova Elena Leonidovna

PhD in Engineering, associate professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: NikonovaEL@chsu.ru

Петрова Галина Михайловна

Кандидат технических наук, доцент,
Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: pte@chsu.ru

Petrova Galina Mikhailovna

PhD in Engineering, associate professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: pte@chsu.ru

**МОДЕЛИРОВАНИЕ
ТЕПЛО-МАССООБМЕНА
В ПРОЦЕССЕ УДАЛЕНИЯ
ФОРМАЛЬДЕГИДА
ИЗ ПЛЕНОЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ**

**MODELING OF HEAT-MASS
TRANSFER IN THE PROCESS OF
REMOVING FORMALDEHYDE
FROM FILM MATERIALS**

Аннотация. При изготовлении облицовочных материалов применяют пропиточные составы, содержащие карбамидоформальдегидные смолы. Токсичность таких смол определяется наличием в ней свободного формальдегида. Разработана математическая модель теплообмена при технологическом процессе удаления формальдегида из пленочных материалов. Приведено аналитическое решение составленной системы дифференциальных уравнений. Ре-

Abstract. The impregnating compositions are used in the facing materials. They contain urea-formaldehyde resin. The toxicity of these resins is determined by the presence of free formaldehyde. Formaldehyde has pronounced mutagenic properties and also acts as a severe allergen and irritant. The mathematical model of heat and mass transfer in the process of removing formaldehyde from film materials is developed. Analytical solution to the system of differential equations is given. The calculation

зультаты расчета представлены в графической форме. Дан анализ полученных результатов.

of results is presented in graphical form. Analysis of the obtained results is made.

Ключевые слова. Теплообмен, температура, теплоемкость, теплопроводность, формальдегид, поликонденсация.

Key words. Heat-mass transfer, temperature, heat capacity, thermal conductivity, formaldehyde, polycondensation.

Введение

Для изготовления синтетических облицовочных материалов применяют пропиточные составы. Смолы, входящие в данные составы, покрывают волокно внутри полотна и поверхностные волокна. От свойств пропиточных составов зависят свойства пленок.

Один из основных компонентов, входящих в состав пропиточных смол, – полимерное вещество, выступающее в качестве связующего пленкообразователя. К полимерам относятся вещества, молекулы которых построены на многократно повторяющихся одинаковых структурных единицах (звеньев), соединенных между собой химическими связями. Полимеры с небольшим молекулярным весом называют олигомерами. Олигомеры по ряду физических свойств занимают промежуточное положение между высокополимерами и мономерами.

Количество свободного формальдегида в олигомере характеризуется его мольной долей и условиями синтеза, поэтому олигомеры, обладающие лучшими физико-механическими свойствами, должны содержать достаточно большое количество формальдегида. Повышенное содержание свободного формальдегида в растворе нежелательно из-за его токсичности [1]–[3].

Формальдегид вызывает сильное раздражение слизистой оболочки носа, глаз, бронхов. Степень раздражения увеличивается при повышенных температурно-влажностных условиях. Установлено, что человек начинает ощущать запах при концентрации свободного формальдегида в воздухе 0,07–0,11 мг/м³, и это ощущение не вызывает раздражающего действия. Переносимое раздражающее действие наблюдается при концентрации 0,3–0,9 мг/м³, при концентрации свыше 0,9 мг/м³ сильно снижается светочувствительность, а концентрация 20–40 мг/м³ вызывает поражение кожи и дыхательных путей. Вследствие того, что формальдегид вредно воздействует на организм человека, его содержание в воздухе не должно превышать 0,5 мг/м³.

Создается противоречие: с одной стороны, необходимо увеличивать количество свободного формальдегида в пропиточном составе, с другой – целесообразно снижать его количество в смоле. Это противоречие разрешается разными способами: синтезом карбамидных олигомеров, многоступенчатой конденсацией исходных продуктов без существенного ухудшения физико-механических характеристик пропиточных смол, разработкой новых технологий по производству пленок.

Основная часть

Процесс удаления из обрабатываемого материала влаги с растворенным в ней формальдегидом по аналогии с [4], [5] можно описать дифференциальным уравнением:

$$\frac{\partial \Phi_i(C)}{\partial Z} = Lf \frac{\partial^2 \Phi_i(C)}{\partial X^2} + F(i, \sigma_0), \quad i = 1, 2, \quad (1)$$

где индекс $i = 1$ соответствует участку удаления формальдегида и влаги до начала реакции поликонденсации; индекс $i = 2$ относится к участку, где теплообменные процессы осложнены поликонденсацией.

Входящие в (1) безразмерные величины определяются выражениями:

$$\Phi_i(C) = \frac{C_i - C_0}{C_n - C_0}; \quad Lf = \frac{\lambda_c}{\delta v}; \quad (2)$$

$$F(i, \sigma_0) = \frac{f(i)\sigma_0(i-2)}{\delta v(C_n - C_0)}; \quad X = \frac{x}{\delta}; \quad Z = \frac{z}{\delta},$$

где C_i – эффективная концентрация в обрабатываемом материале водоформальдегидной смеси; C_0 – концентрация этой смеси в рабочей камере; C_n – начальная концентрация в материале; λ_c – эффективный коэффициент диффузии, определяемый экспериментально; δ – толщина ленты; v – скорость перемещения ленты в камере; $f(i)$ – некоторая функция, характеризующая удельную мощность дополнительных источников водоформальдегидной смеси, обусловленных химическими реакциями поликонденсации; $\sigma_0(i-2)$ – функция Хевисайда; x, z – текущие координаты; X, Z – безразмерные координаты.

Функция $\Phi_i(C)$ характеризует относительную избыточную концентрацию водоформальдегидной смеси. Критерий Lf определяет соотношение переноса водоформальдегидной смеси в направлении координаты x (за счет диффузии) и в направлении координаты z (за счет движения совместно с обрабатываемым материалом). Таким образом, критерий Lf можно представить как некоторый аналог критерия Пекле, известного из теории теплообмена. Функция $F(i, \sigma_0)$ характеризует в обобщенном виде мощность источников водоформальдегидной смеси, обусловленных поликонденсацией. В частности, при $i = 1$ $F(i, \sigma_0) = 0$.

На входе в рабочую камеру водоформальдегидная смесь внутри обрабатываемого материала распределена равномерно, поэтому

$$\Phi_i(C) = 1, \quad i = 1; \quad 0 < X < 1; \quad Z = 0. \quad (3)$$

Поскольку на нижней поверхности пленки массообменные процесс отсутствуют, то здесь задаются нулевые граничные условия третьего рода:

$$\frac{\partial \Phi_i(0, Z)}{\partial X} = 0. \quad (4)$$

На внешней поверхности пленки процесс описывается уравнением:

$$\frac{\partial \Phi_i}{\partial X} = Bi' \Phi_i(C), \quad i = 1, 2; \quad X = 1; \quad Z > 0. \quad (5)$$

Система уравнений (1)–(5) представляет собой математическую формулировку комплексной задачи расчета процесса удаления водоформальдегидной смеси.

Для аналитического решения составленной системы дифференциальных уравнений необходимо уточнить вид функции $f(i)$. Поскольку скорость реакций поликонденсации с течением времени замедляется, то по аналогии с [5], [6] логично предположить, что функция $f(i)$ описывается экспоненциальной зависимостью:

$$f(i) = m_0 \exp(-kZ), \quad i = 2, \quad (6)$$

где m_0, k – постоянные коэффициенты.

Физический смысл величины m_0 заключается в том, что она соответствует максимальной удельной мощности дополнительных источников водоформальдегидной смеси. Величина k численно равна максимальной скорости изменения относительной удельной мощности:

$$k = -\frac{d\gamma(f)}{dZ},$$

где $\gamma(f)$ – относительная удельная мощность дополнительных источников водоформальдегидной смеси, $\gamma(f) = \gamma(i) / m_0$.

Решим систему (1) – (6) операторным методом Лапласа:

$$\Phi_{iL}''(X, S) - \frac{S}{Lf} \Phi_{iL}(X, S) + \frac{\Phi_H}{Lf} + \frac{m_0}{Lf(S+k)} = 0, \quad (7)$$

где $S = \xi + j\eta$ – некоторая комплексная функция; $\Phi_{iL}(X, S)$ – изображение функции $\Phi_i(X, Z)$ (преобразованная функция по Лапласу).

Уравнение (7) представим в виде:

$$\Phi_{iL}''(X, S) - \frac{S}{Lf} \left[\Phi_{iL}(X, S) - \frac{\Phi_H}{S} - \frac{m_0}{S(S+k)} \right] = 0. \quad (8)$$

Общее решение уравнения (8) можно записать в форме двух выражений:

$$\begin{aligned} \Phi_{iL}(X, S) - \frac{\Phi_H}{S} - \frac{m_0}{S(S+k)} &= Ach \sqrt{\frac{S}{Lf}} X + Bsh \sqrt{\frac{S}{Lf}} X = \\ &= A_1 \exp\left(\sqrt{\frac{S}{Lf}} X\right) + B_1 sh\left(\sqrt{\frac{S}{Lf}} X\right). \end{aligned} \quad (9)$$

С учетом граничных условий (4) решение (9) можно представить в виде:

$$\Phi_{iL}(X, S) - \frac{\Phi_H}{S} = \frac{m_0}{S(S+k)} + Bch \sqrt{\frac{S}{Lf}} X. \quad (10)$$

Граничное условие (5) для изображения:

$$\Phi_{iL}(1, S) - Bi' \Phi_{iL}(1, S) = 0. \quad (11)$$

Подчинив решение (10) граничному условию (11), найдем постоянную B :

$$B = - \frac{\Phi + m_0 / S + k}{S \left(ch \sqrt{\frac{S}{L_f}} + \frac{1}{Bi'} \sqrt{\frac{S}{L_f}} sh \sqrt{\frac{S}{L_f}} \right)}. \quad (12)$$

Решение (10) с учетом (12) примет вид:

$$\Phi_{iL}(X, S) = \frac{\Phi_H}{S} + \frac{m_0}{S(S+k)} - \frac{\Phi ch \sqrt{\frac{S}{L_f}} X}{S \left[ch \sqrt{\frac{S}{L_f}} + \frac{1}{Bi'} \sqrt{\frac{S}{L_f}} sh \sqrt{\frac{S}{L_f}} \right]} - \frac{m_0 ch \sqrt{\frac{S}{L_f}} X}{S(S+k) \left[ch \sqrt{\frac{S}{L_f}} + \frac{1}{Bi'} \sqrt{\frac{S}{L_f}} sh \sqrt{\frac{S}{L_f}} \right]}. \quad (13)$$

Оригинал изображения (13) имеет вид:

$$\Phi_i(C) = 1 - \frac{Kp}{Kd} \left[1 - \frac{\cos \sqrt{Kd} X}{\cos \sqrt{Kd} - \frac{1}{Bi'} \sqrt{Kd} \sin \sqrt{Kd}} \right] \exp(-KdMf) - \sum_{n=1}^{\infty} \left(1 - \frac{Kp}{Kd - \mu_n^2} \right) A_n \cos \mu_n X \exp(-\mu_n^2 Mf). \quad (14)$$

Входящие в (14) безразмерные величины определяются из соотношений:

$$Kp = \frac{\sigma_0(i-2)m_0}{(C_H - C_0)\lambda_c}; \quad Kd = \frac{k}{L_f}; \quad A_n = \frac{2 \sin \mu_n}{\mu_n + \sin \mu_n \cos \mu_n}; \quad Mf = L_f Z,$$

где μ_n – параметр, рассчитываемый из характеристического уравнения:

$$Bi' ctg \mu_n = \mu_n.$$

Из рассмотрения (14) следует, что процесс удаления из обрабатываемого материала водоформальдегидной смеси аналитически однозначно определяется четырьмя критериями: Kp , Kd , Bi' , Mf . Критерий Kd характеризует диффузионные процессы внутри обрабатываемого материала, а критерий Bi' – соотношение внутренних и внешних диффузорных сопротивлений. Критерий Kp определяет мощность дополнительных источников водоформальдегидной смеси вследствие реакций поликонденсации. Критерий Mf характеризует динамику протекания массообменных процессов вдоль технологической линии.

На рисунке показано поле концентраций водоформальдегидной смеси в обрабатываемом материале. Здесь сплошные линии соответствуют значениям $Bi' = 10$, а пунктирные – $Bi' = 40$.

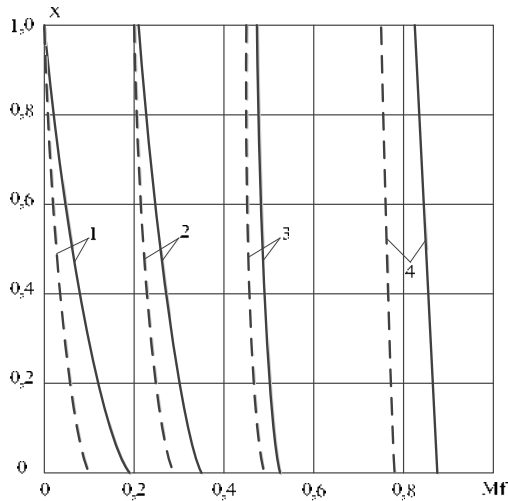


Рисунок. Распределение относительной избыточной концентрации водоформальдегидной смеси по толщине и длине обрабатываемого материала:
 1 – $\Phi(C)=1,0$; 2 – $\Phi(C)=0,8$; 3 – $\Phi(C)=0,6$; 4 – $\Phi(C)=0,4$

Из рассмотрения графика следует, что при любой интенсивности массоотдачи (критерий Bi') значительный градиент концентраций водоформальдегидной смеси имеет место при $Mf < 0,2 - 0,3$. Здесь распределение водоформальдегидной смеси в обрабатываемом материале существенно выравнивается, что можно объяснить незначительной толщиной пленки плоской заготовки.

Компьютерная реализация соотношения (7) показала, что при любой интенсивности массоотдачи (критерий Bi') значительный градиент концентраций водоформальдегидной смеси имеет место при $Mf < 0,2 - 0,3$. Здесь распределение водоформальдегидной смеси в обрабатываемом материале существенно выравнивается, что можно объяснить значительной толщиной пленки.

Выводы

С учетом того, что растворимость формальдегида в воде при температуре насыщения составляет 50 %, а исходное содержание формальдегида в воде, входящей в состав пропиточной карбамидо-формальдегидной смолы, 40 %, в верхней части рабочей камеры необходимо поддерживать степень сухости пара на уровне, не превышающем 80–85 %. В этом случае практически полностью формальдегид, удаленный из обрабатываемого материала, будет растворен в высокодисперсных частицах воды, находящихся в камере во взвешенном состоянии.

Более 50 % избыточного формальдегида из обрабатываемого материала удаляется на начальном участке технологической линии длиной 0,2–0,25 общей длины рабочей камеры. В дальнейшем темп удаления избыточного формальдегида существенно снижается. С началом инициирования реакций поликонденсации интенсивность удаления формальдегида вновь возрастает (на 15–20 %). По мере уменьшения концентрации водоформальдегидной смеси в обрабатываемом материале снижается (по экспоненте) и скорость ее извлечения. В конце технологической линии относительная избыточная концентрация формальдегида в пленке плоской заготовки близка к нулю.

Однако после выхода пленки из рабочей камеры вновь возле поверхности материала возникает градиент концентрации формальдегида, поэтому здесь свободный формальдегид может распространяться в воздухе помещения цеха, создавая реальную угрозу для здоровья обслуживающего персонала. Для предотвращения этого на выходном участке рабочей камеры необходимо установить более мощные конденсаторы-утилизаторы, способные свести абсолютную концентрацию водоформальдегидной смеси в рабочей камере к минимуму, вследствие чего свободный формальдегид будет практически полностью извлечен из обрабатываемого материала.

Литература

1. Карбер М.Л., Виноградов В.М., Головкин Г.С. Полимерные композиционные материалы: структура, свойства, технология. СПб.: Профессия, 2011. 560 с.
2. СанПиН 2.1.2.729-99 «Полимерные и полимерсодержащие строительные материалы, изделия и конструкции. Гигиенические требования безопасности».
3. Крыжановский В.К., Бурлов В.В., Паннатченко А.Д., Крыжановская Ю.В. Технические свойства полимерных материалов. СПб.: Профессия, 2005. 248 с.
4. Шестакова Е.А., Захарова Н.С. Математическое моделирование непрерывного процесса увлажнения древесноволокнистых плит после их термообработки // Тепловые процессы в технологических системах: Всероссийский сборник научных трудов. Череповец: ЧГИИ, 1996. Вып. 2. С. 27–31.
5. Шестакова Е.А. Методика расчета процесса удаления и утилизации формальдегида при производстве синтетического шпона // Экология промышленного производства. 1995. № 3. С. 24–25.

References

1. Karber M.L., Vinogradov V.M., Golovkin G.S. *Polimernye kompozicionnye materialy: struktura, svoystva, tehnologiya* [Polymer composite materials: structure, properties, technology]. St-Peterburg: Profession, 2011. 560 p.
2. SanPiN 2.1.2.729-99 «*Polimernye i polimersoderzhashhie stroitel'nye materialy, izdeliia i konstrukcii. Gigenicheskie trebovaniia bezopasnosti*» [Polymer and polymer-containing construction materials, products and structures. Hygienic requirements for safety].
3. Kryzhanovskii V.K., Burlov V.V., Panimatchenko A.D., Kryzhanovskaia Iu.V. *Tekhnicheskie svoystva polimernykh materialov* [Technical properties of polymeric materials]. St-Peterburg: Profession, 2005. 248 p.
4. Shestakova E.A., Zaharova N.S. Matematicheskoe modelirovanie nepreryvnogo processa uvlazhneniia drevesnovoloknistykh plit posle ih termooobrabotki [Mathematical modeling of a continuous process of humidifying hardboard after their heat treatment]. *Teplovye processy v tehnologicheskikh sistemah: Vserossiiskii sbornik nauchnykh trudov* [Thermal processes in technological systems: the national collection of scientific papers]. Cherepovets, 1996. Vol. 2, pp. 27–31.
5. Shestakova E.A. Metodika rascheta processa udaleniia i utilizacii formal'degida pri proizvodstve sinteticheskogo shpona [The method of calculating the removal process and disposal of formaldehyde in the production of synthetic veneers]. *Ekologiya promyshlennogo proizvodstva* [Industrial ecology], 1995, no. 3, pp. 24–25.

Шестакова Е.А., Журавлева Ю.М., Аншелес В.Р., Никонова Е.Л., Петрова Г.М. Моделирование тепло-массообмена в процессе удаления формальдегида из пленочных материалов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 52–58.

For citation: Modeling of heat-mass transfer in the process of removing formaldehyde from film materials. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 52–58.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-8
УДК 81.255.2

© Баринаева И.А., Нестерова Н.М., 2017

Баринаева Ирина Александровна

Кандидат филологических наук,
доцент, Пермский национальный
исследовательский политехнический
университет (Пермь, Россия)
E-mail: barinova.i.a@yandex.ru

Barinova Irina Akeksandrovna

PhD (Philology), associate
professor, Perm National Research
Polytechnic University
(Perm, Russia)
E-mail: barinova.i.a@yandex.ru

Нестерова Наталья Михайловна

Доктор филологических наук,
профессор, Пермский национальный
исследовательский политехнический
университет (Пермь, Россия)
E-mail: nest-nat@yandex.ru

Nesterova Nataliya Mikhailovna

Doctor of Philology, professor,
Perm National Research
Polytechnic University (Perm, Russia)
E-mail: nest-nat@yandex.ru

**ОРИГИНАЛ–ПЕРЕВОД:
АФФИРМАТИВНАЯ СВЯЗЬ**

**SOURCE AND TARGET TEXT:
AFFIRMATIVE RELATIONSHIP**

Аннотация. Статья посвящена одной из «вечных» проблем перевода, а именно: проблеме соотношения «оригинал» – «перевод». В теории перевода данная проблема трактуется с различных точек зрения. В представленной статье отношения между оригинальным текстом и его переводом рассматриваются в терминах теории метатекста, предложенной А. Поповичем.

Abstract. The article deals with a perennial problem of translation, namely the problem of relationship between a source text and a target text. The problem is addressed from different points of view in the translation studies. In the article the relationship between a source text and its translation is reviewed in terms of metatext theory proposed by A. Popovich.

Ключевые слова. Текст, оригинал, перевод, метатекст, аффирмативная связь.

Key words. Text, source text, target text, metatext, affirmative relationship.

Введение

Как известно, в теории и практике перевода существуют так называемые «вечные вопросы», их можно считать одновременно и «старыми», и «новыми». К ним относятся переводческая эквивалентность и ее типы, процедура и стратегия перевода, перевод как коммуникативный акт, прагматика перевода, а также такие глобальные понятия, как сущность перевода, переводимость, адекватность перевода. Их «вечность» объясняется ненаблюдаемостью перевода, его неуловимостью, с одной стороны, и отсутствием единого представления о переводе, его онтологии, с другой стороны. В 1956 году английский лингвист Джон Р. Фёрс писал: «Существование перевода является серьезным вызовом лингвистической теории и философии. Знаем ли мы, **как мы переводим?** Знаем ли мы хотя бы, **что мы переводим?** Если бы мы могли ответить на эти вопросы в строго научных терминах, мы значительно продви-

нулись бы вперед по пути создания новой всеобъемлющей общей теории языка и базы для философских обобщений» [4, с. 35].

Не одно поколение тех, кто задумывался об уникальном феномене перевода, пыталось ответить на эти онтологические вопросы. Попытки эти продолжаются и сейчас, приобретая все более и более интенсивный характер. Одним из таких вечных и ключевых вопросов является вопрос межтекстового взаимодействия в паре оригинал – перевод. В данной статье эти отношения рассматриваются как аффирмативная связь двух текстов: оригинального и переводного.

Основная часть

В настоящее время наука о переводе переживает период очень динамичного развития: изменился не только статус перевода в современном мире, но произошло и концептуальное изменение в понимании самого феномена перевода. Такое впечатление, что в сегодняшнем представлении о переводе актуализировались все семантические составляющие латинского и греческого слов, означающих перевод. Если взять эти слова и проанализировать их семантику, то мы получим следующую картину. Древнегреческое слово «герменейя» означает перевод, толкование, дар речи, речь. Тогда перевести – это значит изъяснить, выразить, истолковать. Латинское «traduco» (trans+duco) – водить через. Другое латинское слово «interpretis» – толковать, объяснять, переводить, комментировать. Приставка «inter-» – между, посреди. Interpretatio – посредничество. Таким образом, складывается следующая семантическая картина понятия «перевод»: 1) через; 2) водить, возить; 3) толковать; 4) выражать; 5) комментировать; 6) посредничество. Очевидно, что такое емкое понятие не может означать только межъязыковой перевод, последний – это только частный случай перевода как универсальной речемыслительной деятельности. В свое время Р. Якобсон писал: «Для нас, лингвистов и просто носителей языка, значением любого лингвистического знака является его перевод в другой знак, особенно в такой, в котором, как настойчиво подчеркивал Пирс, <...> «оно более полно развернуто» [6, с. 17].

Якобсоновское понимание значения языкового знака позволяет считать, что механизм перевода действует во всех видах коммуникации: автокоммуникации, внутриязыковой, межъязыковой и межсемиотической, перевод может быть как интракультурным, так и интеркультурным. Такое «расширенное» понимание перевода нашло отражение в определении, которое дает ему философ и переводчик В.В. Библихин: «Можно определить перевод как одно из проявлений человеческой способности, а именно способности к словесному (в некоторых случаях не обязательно словесному) выражению. Другими словами, перевод в наиболее общем смысле есть явление человеческого языка, а не человеческого разноязычия [1, с. 220].

Кроме расширения самого понятия «перевод» сегодня происходит и переосмысление многих вопросов, связанных с пониманием сущности этого сложного феномена. Перевод был осознан как точка пересечения практически всех проблем, как лингвистических, так и философских, культурологических, литературоведческих.

Многогранность перевода как явления языка, литературы, культуры и привела к тому, что перевод превратился из маргинального объекта лингвистических исследований в один из центральных вопросов гуманитарных наук в целом. Количество людей, попавших в «сети восхищения» переводом, значительно увеличилось, и они увидели новые горизонты в изучении этого притягательного своей сложностью и загадочностью феномена. Началось новое осмысление и переосмысление перевода уже в современном его понимании. Сегодня переосмысливаются такие дихотомии,

как автор/переводчик, первичность/вторичность текстов оригинала и перевода. Переопределяются и основные понятия старой парадигмы – эквивалентность и точность (верность) перевода. Seriously рассматривается проблема «видимости / невидимости» переводчика (L. Venuti). Остро обсуждается вопрос об ориентации процесса перевода, о так называемых “points of orientation” (G. Toury). Перевод стал рассматриваться больше как культурный, нежели чисто языковой феномен (A. Lefevere, S. Bassnett), возникло и философское направление, точнее, направления. Это прежде всего герменевтическое и деконструктивистское.

Если попытаться вычленивать базовые положения современного переводоведения и тенденции их развития, то картина будет следующая:

1. Два подхода – лингвистический и культурологический, которые существовали изолированно друг от друга, стали сближаться, что, бесспорно, связано с пересмотром отношений язык/культура. Общей платформой стала семиотика, позволяющая посмотреть на перевод как процесс бесконечного семиозиса.

2. Интерес к истории¹, поиск «философских корней» проблем перевода в далеком и не очень далеком прошлом вызвал вопрос о периодизации в изучении перевода. Знакомство с прошлым перевода делает возможным по-новому оценить роль перевода в истории цивилизации.

3. Роль переводчика как соавтора (co-writer) или даже автора (creative writer) в жизни текста нашла выражение в появлении такого вопроса, как «видимость/невидимость» (visibility/invisibility) переводчика.

4. Переоценка отношений в паре оригинал/перевод приводит к «десакрализации» оригинала и его автора и, наоборот, к повышению статуса текста перевода.

5. Поиск различий между оригиналом и переводом с целью оценить качество перевода заменяется поиском причин, вызвавших эти различия. В центре внимания оказывается та проблема, которую Р. Якобсон назвал «кардинальной проблемой языка и центральной проблемой лингвистики», а именно: «эквивалентность при существовании различия» [4, с. 18]. Причины таких различий ищутся не только в языках, но и в «концептуальных и текстовых решетках» (conceptual and textual grids) (A. Lefevere).

6. Понимание перевода как текста, зависящего от оригинала, сменяется представлением о переводе как «новой жизни» оригинала (“the after-life of a text”). Появляется понятие «межъязыкового пространства», в которое и выходит перевод.

Такое множество и «пестрота» вопросов и концепций не может не тревожить теоретиков, которые ищут возможности создания некой обобщающей теории перевода. Заостренно-полемическую точку зрения на современное состояние науки о переводе излагает известный отечественный исследователь перевода М.Я. Цвиллинг в статье под названием «Исчерпала ли теория перевода свои возможности?» Исследователь сравнивает путь, пройденный теорией перевода, с исканиями спелеологической экспедиции, обследующей огромную пещеру. «Сначала, – пишет ученый, – они (спелеологи – И.Б. и Н.Н.) как бы ощупью продвигаются по узкому проходу, предчувствуя скорый выход в просторный подземный зал, однако вместо этого оказываются перед множеством разветвляющихся ходов, образующих целый лабиринт. Можно сказать, что теория перевода столкнулась с парадоксальной ситуацией: чем

¹ Характерно появление таких фундаментальных антологий, как например, “Western Translation Theory from Herodotus to Nietzsche” (ed. D. Robinson), “Theories of Translation: An Anthology of Essays from Dryden to Derrida” (ed. R. Schulte and J. Biguenet) и уже упоминавшейся “The Translation Studies Reader”.

больше она узнает о своем предмете, тем труднее свести это знание в единую систему, тем менее достоверными и тем более относительными становятся ее утверждения». В результате, как считает Цвиллинг, исследователь перевода «покидает сферу позитивных наук и вступает в царство философского (а может быть и религиозного?) умозрения». Сама же теория перерастает «в междисциплинарную отрасль науки с явно выраженной многомерной структурой, сходной со знаменитой "игрой в бисер" из одноименного романа Германа Гессе». Исходя из такого видения современного переводоведения, ученый видит цель науки в выработке некоей метатеории, которая свела бы воедино все то множество различных представлений о переводе и заложила бы основы для формирования по-настоящему новой продуктивной парадигмы, «способной послужить прочным основанием для дальнейшего успешного продвижения нашей науки как равноправной и авторитетной дисциплины в общем потоке самопознания человечества» [5, с. 49–50].

Отсутствие единого подхода к пониманию и исследованию перевода подчеркивает и С. Басснетт, когда говорит о современном переводоведении. Ее слова представляют сжатую и, как нам кажется, точную характеристику науки о переводе сегодня: “The common threads that link the many diverse ways in which translation has been studied over the past two decades are an emphasis on diversity, a rejection of the old terminology of translation as faithlessness and betrayal of an original, the foregrounding of the manipulative powers of translator and a view of translation as bridge-building across the space between source and target. This celebration of in-betweenness, which scholars from outside the field of translation have also stressed, reflects the changing nature of the world” [7, p. 10]¹.

Однако в отличие от М.Я. Цвиллинга, С. Басснетт считает, что в современном переводоведении можно найти те нити (threads), которые связывают науку о переводе в нечто цельное при всем многообразии исследовательских направлений. Одной из таких нитей, на наш взгляд, является та, что связывает оригинал и перевод.

Первыми, кто межтекстовые отношения оригинала и перевода определил как научную проблему, были представители переводоведческой школы бывшей Чехословакии – И. Левый, Ф. Мико и А. Попович (60–70 гг. XX века). Работы И. Левого («Искусство перевода», «Перевод как принятие решения»), а позднее труд А. Поповича, посвященный проблемам художественного перевода, – это масштабные исследования, выросшие из идей чешских структуралистов, в частности Яна Мукаржовского, одного из самых признанных классиков эстетической мысли прошлого столетия. Я. Мукаржовский в своей работе «Искусство как семиологический факт» (1934), определяя специфику художественного произведения, отмечает его «непередаваемость», хотя оно и «предназначено для того, чтобы посредничать между его творцом и коллективом». В частности, он пишет: «Произведение – это еще и "вещь", представляющая его в чувственном мире и доступная восприятию всех без каких бы то ни было ограничений. Но художественное произведение не может точно так же быть сведено и к этому произведению-вещи, поскольку в результате перемещения во времени и пространстве такое произведение-вещь порой полностью изме-

¹ «Нитями, связывающими множество разнообразных направлений, в рамках которых исследуется перевод в течение последних двух десятилетий, являются признание множественности подходов, отказ от рассмотрения перевода в старых терминах «верности» оригиналу и его «предательства», выход на передний план переводчика и признание его манипулятивной власти, а также понимание перевода как возведения моста через пространство, разделяющее исходную и принимающую среду. Признание перевода как “in-betweenness” учеными не из мира переводоведов отражает меняющуюся природу нашего мира».

няет свой вид и свою внутреннюю структуру. <...> Такие изменения становятся осязаемыми, например, если мы сравниваем между собой ряд следовавших друг за другом переводов одного и того же поэтического произведения [2, с. 191].

Опираясь на концепцию литературной коммуникации, к формированию которой привели как раз идеи Я. Мукаржовского об изменчивости и живости литературного факта как знаковой деятельности, чешские теоретики перевода и начали разрабатывать методы системного исследования художественного перевода, обращая особое внимание на отношения оригинала и перевода, автора и переводчика. Так, в частности, А. Попович пытается ответить на следующие вопросы: «Является ли перевод специфическим текстом по отношению к другим литературным текстам? Если "да", то в чем его специфичность? Особое ли у него положение среди остальных текстов или он представляет собой самостоятельный "литературный жанр"?» [3, с. 24].

Отвечает он на данные вопросы в «мета-» терминах, выстраивая целую систему метафеноменов: метакоммуникативный аспект, метакоммуникативный контекст перевода, метакоммуникация, метаязыковая деятельность, метахудожественная деятельность переводчика, металитература, метатекст. Свою задачу он видит в том, чтобы «выработать типологию различных способов связи между текстами». Для этого он делит все тексты на прототексты и метатексты. Метатекст – это «модель прототекста, продукт связи, способ существования межтекстового инварианта между двумя текстами» [3, с. 184].

Типология метатекстов, которую предлагает чешский исследователь, ориентирована именно на определение места текста перевода среди других метатекстов, которые появляются в результате манипуляции с прототекстом. Рассматривая возможные виды манипуляции с текстом, в том числе манипуляции, осуществляемые самим автором, литературным критиком, читателем и пр., А. Попович отмечает, что «ни одна коммуникативная манипуляция с литературным текстом не зависит настолько от существования и особенностей оригинала, как перевод», поскольку «из всех способов реализации художественного текста перевод наиболее способствует продолжению "жизни" первоначального коммуниката». Отсюда и задача переводчика – «перенести оригинальное произведение в другую литературу и добиться того, чтобы оно при этом как можно меньше утратило своих общих, особенных и индивидуальных черт» [3, с. 147].

Для создания типологии метатекстов вводится понятие межтекстового инварианта, которым обозначается то, что объединяет два текста: прототекст и метатекст. Межтекстовый инвариант различен у различных метатекстов. Он может быть шкалирован от моделей, максимально близких прототексту (копия), до моделей, близость которых к прототекстам является минимальной (пародия). Перевод как метатекст находится где-то посередине между этими крайними точками, между крайними способами соотношения текстов.

Связь одного текста с другим – это **аксиологическая** операция, в которой проявляется авторская позиция по отношению к прототексту. Она может быть положительной или негативной. Для иллюстрации данных позиций Попович использует «верный» перевод (положительное отношение) и «свободный перевод» с преобладанием в нем деструктивного элемента (негативное, полемическое отношение). Соответственно этим отношениям метатексты делятся на **аффирмативные** и **контроверзные**. Перевод должен быть аффирмативным текстом, так как в нем реализуется аффирмативное отношение к первоисточнику, свидетельствующее о зависимости перевода от оригинала. «Суммарно текст перевода в его первичной функции – в от-

ношении к оригиналу – можно характеризовать как репрезентативную модель аффирмативной связи одного текста с другим» [3, с. 158].

Другие категории метатекстов, выделяемые А. Поповичем, – это контраверзные (пример – пародия), квазиметатексты (оригинальное произведение выдается за перевод или произведение другого автора), читательские метатексты («проекция читательских установок в образной структуре перевода») и т.д. Переводческую деятельность А. Попович определяет как «метахудожественную», как **«вторичное**, производное литературное творчество, непосредственный импульс которого – уже существующее произведение» [3, с. 158]. Связывают два текста в случае перевода аффирмативные отношения, и даже больше, если поверить Ж. Деррида: в основе феномена перевода лежит любовь – «Сильная форма желания, интереса и даже очарования».

Однако, как мы все знаем, и аффирмативные отношения, связывающие оригинал и перевод, могут быть разными. Отличаются эти отношения тем, насколько «свободно» манипулирует переводчик текстом оригинала. История перевода предлагает множество примеров, позволяющих увидеть «манипулятивную власть» переводчика как автора нового текста или, в терминологии А. Поповича, метатекста. Есть переводчики, которые выбирают путь «служения» автору и его тексту. Этот тот путь, который В. Набоков назвал “servile path”. А есть переводчики, которые демонстрируют иную позицию по отношению к оригиналу, т.е. к прототексту. Они идут по пути «переосмысления» последнего, в какой-то степени, даже «разрушая» его, но это не означает «негативного» отношения к нему. Это та вариативность в отношениях автор – переводчик, оригинал – перевод, которая вписывается в ту самую «золотую середину», куда помещал А. Попович перевод, предлагая шкалу метатекстов. В истории отечественного перевода классическим примером таких различных позиций по отношению к оригиналу являются позиции М. Лозинского и Б. Пастернака. Хорошо известна характеристика, которую дал сам Пастернак своему переводу и переводу Лозинского. Так, о своем переводе он говорил: «Работу мою надо судить как русское **оригинальное** драматическое произведение, потому что, помимо точности, равнострочности с подлинником и прочего, в ней больше всего той **намеренной свободы**, без которой не бывает приближения к большим вещам». В то время как перевод Лозинского он оценивал совершенно иначе: «В смысле близости в соединении с хорошим языком и строгой формой идеален перевод Лозинского. Это и театральный текст, и книга для чтения, но больше всего это единственное пособие для изучающего, не знающего по-английски, потому что полнее других дает понятие о внешнем виде подлинника и его словесном составе, являясь их послушным изображением». Благодаря такому различному отношению переводчиков, мы имеем две различные, но, можно сказать, «равновеликие» русские версии шекспировского текста. И совершенно очевидно, что обе они связаны со своим прототекстом «сильной формой желания, интереса и даже очарования», т.е. аффирмативной связью. Если рассматривать оба названных перевода в совокупности, то можно сказать, что в них актуализировались значения как греческого, так и латинского терминов.

Выводы

Анализ онтологической связи между оригиналом и переводом как аффирмативной показал, что данная связь является далеко не однозначной. Ее характер зависит от переводчика, от той стратегии, которую он выбирает для выполнения перевода, от того, будет ли он стремиться к «послушному изображению» или к «намеренной свободе». Результатом перевода может стать текст, который будет обладать высокой степенью «вторичности» или же переводной текст приобретет черты первичности, в

котором творческое «Эго» переводчика будет доминировать. Что предпочтительней? Вопрос, на который не может быть одного ответа. Вернее, он может быть следующим: чем больше разных переводов одного и того же текста, тем полнее и многомернее его понимание в принимающей лингвокультуре.

Литература

1. Бибихин В.В. К проблеме определения сущности перевода // Слово и событие. М., 2001. С. 215–227.
2. Мукаржовский Я. Исследования по эстетике и теории искусства. М., 1994. 606 с.
3. Попович А. Проблемы художественного перевода. М., 1980. 310 с.
4. Фёрс Д.Р. Лингвистический анализ и перевод // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978. С. 25–35.
5. Цвиллинг М.Я. Исчерпала ли теория перевода свои возможности? // Вопросы филологии. М., 2002. № 1. С. 48–50.
6. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978. С. 16–25.
7. Bassnett S. *Translation Studies*. London and New York, 2002.

References

1. Bibikhin V.V. K probleme opredeleniia sushchnosti perevoda [On the problem of translation nature definition]. *Slovo i sobytie* [Word and event]. Moscow, 2001, pp. 215–227.
2. Mukarzhovskii Ia. *Issledovaniia po estetike i teorii iskusstva* [Studies in aesthetics and art theory]. Moscow, 1994, 606 p.
3. Popovich A. *Problemy khudozhestvennogo perevoda* [Problems of literary translation]. Moscow, 1980, 310 p.
4. Fyors D.R. *Lingvisticheskii analiz i perevod* [Linguistic analysis and translation]. *Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoi lingvistike* [Issues of translation theory in foreign linguistics]. Moscow, 1978, pp. 25–35.
5. Tsvilling M.Ia. *Ischerpala li teoriia perevoda svoi vozmozhnosti?* [Has translation theory exhausted its opportunities?]. *Voprosy filologii* [Issues of philology]. Moscow, 2002, no. 1, pp. 48–50.
6. Iakobson R. *O lingvisticheskikh aspektah perevoda* [On linguistic aspects of translation]. *Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoi lingvistike* [Issues of translation theory in foreign linguistics]. Moscow, 1978, pp. 16–25.
7. Bassnett S. *Translation Studies*. London and New York, 2002.

Барина И.А., Нестерова Н.М. Оригинал–перевод: аффирмативная связь // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 59–65.

For citation: Barinova I.A., Nesterova N.M. Source and target text: affirmative relationship. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 59–65.

Володина Наталия Владимировна

Доктор филологических наук, профессор,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: rusfilolog@chsu.ru

Volodina Nataliya Vladimirovna

Doctor of Philology, Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: rusfilolog@chsu.ru

**«МЕМУАРНЫЙ ХРОНОТОП»
КАК ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЕ
ПОНЯТИЕ: К ПОСТАНОВКЕ
ПРОБЛЕМЫ¹**

**“MEMORIAL CHRONOTOPE”
AS A LITERARY CONCEPT:
PROBLEM OF DEFINITION**

Аннотация. Статья посвящена конкретизации термина «хронотоп», который употребляется в литературоведении для характеристики внутренних пространственно-временных координат произведений разных жанров, как художественных, так и пограничных, возникших на пересечении документа и литературного текста. Представляется возможным дополнение этого термина устойчивыми определениями, характеризующими ряд жанров. В данной статье речь идет о «мемуарном хронотопе».

Abstract. This article is focused on the definition of concept of “chronotope”, which is used in literary criticism for characteristic of internal and existential coordinates of literary works of different genres: fiction as well as coterminous genres, which were formed from a document and a literary text. It seems possible to supplement this concept with definitions characterizing a number of genres. In this article “the memorial chronotope” is considered in more details.

Ключевые слова. Жанровые типологии, структурная поэтика, мемуарный хронотоп, константные признаки.

Key words. Genre typologies, structural poetics, memorial chronotope, constant characteristics.

Введение

Понятие «хронотоп» как теоретическая категория, начиная с работ М.М. Бахтина, всесторонне рассмотрено гуманитарной наукой [1], [16]. Это не исключает, однако, возможности дальнейшего его осмысления, прежде всего, как аспекта художественного мира произведений разных жанров в рамках исторической и структурной поэтики. Речь идет не о хронотопе конкретных текстов, но устойчивых жанровых признаках, обнаруживающих себя в этой категории поэтики, ибо, как пишет Бахтин, «жанр и жанровые разновидности определяются именно хронотопом» [1, с. 235]. Ученый рассмотрел под этим углом зрения развитие европейского романа эпохи античности, средневековья и Возрождения и ввел понятие «романного хронотопа» [1, с. 236]. Следуя методологии Бахтина, можно попытаться выявить другие жанровые хронотопы, их структуру, содержательную природу, функциональные возможности. Жанровые хронотопы при этом будут обозначены устойчивыми словосочетаниями, которые представляют собой конкретизацию базового, основного, инвариантного понятия.

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 15-04-00491): «Неисследованные «имена» в русском литературном процессе второй половины XIX века: Н.Д. Ахшарумов как прозаик и литературный критик».

Основная часть

Прежде всего, уточним, что термин «романный хронотоп», используемый Бахтиным, отличается от вариативного, на первый взгляд, употребления «хронотоп в романе». В последнем случае перед нами категория поэтики, которая соотносится с конкретным автором и произведением. «Романный хронотоп» – устойчивый термин, научный концепт, содержащий базовый слой, константные признаки и потенциальное множество смыслов, которые рождаются при его использовании для характеристики разных авторов и произведений.

Возможности появления наименований, подобных «романному хронотопу», достаточно ограничены. Сочетательные свойства понятия «хронотоп» позволяют его употреблять при анализе любого произведения (хронотоп какой-либо повести, поэмы, драмы и т.д.); однако при смещении акцента на жанр валентность понятия «хронотоп» меняется; и из ряда подобных категорий грамматически возможными становятся лишь отдельные. Так, М.М. Бахтин вводит, помимо «романного», понятие «идиллического хронотопа». Представляется возможным «поиск» таких хронотопов не только в ряду собственно художественных литературных явлений, но и в пограничных, «промежуточных» [3, с. 137] жанрах, к каким относятся мемуары.

Еще В.Г. Белинский сравнивал мемуары с романами нового времени: «... мемуары, совершенно чуждые всякого вымысла, ценимые только по мере верной и точной передачи ими действительных событий, – самые мемуары, если они мастерски написаны, составляют как бы последнюю грань романа» [2, с. 372]. Выдвигая в качестве обязательного признака мемуаров типизацию изображаемого, Белинский тем самым относил мемуары к жанру художественной литературы, в котором происходят отбор и организация фактов в соответствии с авторским замыслом, а также их образное воплощение. Иначе говоря, критик применил к мемуарам те же художественные критерии, что и к литературным произведениям. В современном литературоведении прямого сближения этих жанров нет, однако здесь тоже принято говорить о некоторой общности мемуаров и романа (речь идет о XIX в. – периоде формирования мемуарного канона) [12], которую можно рассмотреть, следовательно, и на уровне хронотопа. Это сопоставление позволяет вернуться к категории «романного хронотопа», введенного Бахтиным, и по тому же принципу сформулировать понятие «мемуарного хронотопа», имеющего, несомненно, свое специфическое содержание и структуру.

Внимание к мемуарам, впервые обстоятельно рассмотренным Л.Я. Гинзбург [3], явно актуализировалось в современной отечественной науке и зарубежной русистике [4]–[15]. В поле зрения исследователей оказываются как конкретные тексты, так и наиболее общие вопросы, связанные с изучением природы данного литературного явления. Обозначим наиболее существенные проблемы этого научного направления: представляют ли мемуары особый вид словесности или конкретный жанр, как соотносятся мемуары со сферой документального и художественного, синонимичны ли понятия мемуаров и мемуаристики и др. Весь этот круг вопросов необходимо учитывать при рассмотрении «мемуарного хронотопа».

Будем исходить из того, что мемуары представляют собой тексты разного типа: с доминантной документальной начала или документально-художественные. Отграничим воспоминания как самостоятельный жанр от дневников и записок, хотя они имеют много общего. Учтем, что есть отличия в воспоминаниях, посвященных конкретному человеку, «другому» по отношению к автору («Пушкин в воспоминаниях современников» и т.д.) и воспоминания, в центре которых находится личность самого рассказчика. Мемуары разных эпох также отличаются друг от друга, ибо начало русских мемуаров, их «прототип» можно, очевидно, увидеть еще в «Поучении

Владимира Мономаха» (вторая часть), средневековом памятнике XII века. Многоаспектность этого жанра, его историческая изменчивость, национальные особенности дают возможность исследователям выстраивать его типологию [3], [8]. В соответствии с этим можно говорить о мемуарном хронотопе воспоминаний разных типов, учитывая их индивидуальные характеристики. В этом случае при их рассмотрении наиболее продуктивной оказывается методология исторической поэтики, позволяющая рассмотреть динамику самого жанра и изменчивость мемуарного хронотопа. В то же время мемуарный хронотоп обладает рядом устойчивых признаков, определяя которые логично воспользоваться методологией структурной поэтики и понятием модели.

Выстраивая эту модель, к основным признакам мемуарного хронотопа (принимая во внимание ведущую, как показал М. Бахтин, роль времени) следует, прежде всего, отнести ретроспективность повествования, развертывающегося в хронологической последовательности. Мемуары в целом (частные исключения из правила всегда есть) не знают настоящего и будущего времени, хотя настоящее время в той или иной степени обнаруживает себя как момент, в который происходит рассказ о прошлом. В мемуарах всегда сохраняется дистанция между изображенными событиями и временем рассказа о них, которое напоминает о себе как стилистическими, языковыми маркерами (помню, вспоминаю, пронеслось в памяти, воскрешаю в памяти ...), так и интерпретацией прошлого с позиции настоящего. Сошлемся также на мнение современного исследователя, который считает, что мемуары, обладая «культурологическим потенциалом», разомкнуты в будущее, ибо ценности культуры живут в настоящем [13].

Мемуары характеризуются наличием биографического времени, соотнесенного с судьбой рассказчика, даже если он стремится остаться в тени, сосредоточив внимание на внешних по отношению к нему событиях.

В мемуарах, в отличие от дневника, который может иметь сугубо личный характер, всегда присутствуют приметы эпохи, запечатленной в развернутых картинах или обозначенной имплицитно. Это обуславливает включение личного времени рассказчика в историческое время; а потому изображение прошлого, когда-то произошедших событий включает предполагает их осмысление рассказчиком с позиции уже пережитого им «большого времени».

Субъективное переживание времени в мемуарах влияет на избирательное отношение рассказчика к прошлому, когда события (текучесть времени ощущается, прежде всего, через происходящие с самим «автором» или вне его событиями) предстают развернутыми во времени (независимо от его продолжительности), сконцентрированными в нескольких временных моментах либо вообще пропущенными.

Память, формирующая взгляд автора мемуаров на прошлое, всегда носит ценностный характер; поэтому восприятие времени зависит от мировоззрения автора – его убеждений, идеалов, ментальности, психологических и эмоциональных особенностей, наконец, его судьбы. Сам характер этой оценки неизбежно включает в себе момент субъективности, даже если перед нами исторические мемуары, например, участников Отечественной войны 1812 года или Великой Отечественной войны 1941–45 гг. В случае, если речь идет о художественных (документально-художественных мемуарах), эта оценочность будет еще более ощутимой.

В мемуарном хронотопе, как и в собственно литературном, «приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем» [1, с. 235]. Пространство мемуарного хронотопа всегда реально. Мемуары не знают воображаемого, фиктивного или фантастического пространства. В этой составляющей хронотопа документальная природа мемуаров выражена более после-

довательно, чем во времени. В остальном мемуарный топос близок законам изображения пространства в художественной литературе. Оно может быть локализовано в конкретных точках или включать в себя панорамное видение событий, происходящих в разных местах; пространство может быть замкнутым и открытым, заполненным и свободным, внешним и внутренним и т.д. [16, с. 363–373]. Характерным пространственным образом мемуаров является образ дороги/пути, буквальный или метафорический. Бахтин увидел в этом образе важное проявление романного хронотопа [1]. Для мемуаров, большая часть которых посвящена описанию жизненного пути героя, как показывает Н.А. Николина, он становится практически обязательным [11].

Выводы

«Мемуарный хронотоп» является устойчивой жанровой характеристикой, определяющей специфику пространственно-временных координат воспоминаний разного типа, разных исторических эпох, существующих в разных национальных культурах, этносах. Уникальный синтез документального и художественного начала (даже если оно подсознательно транслируется автором), последовательная ориентация на изображение судеб реальных людей и действительно произошедших событий вводит мемуары в широкое поле культуры, являющейся частью действительности. Мемуарный хронотоп формирует в сознании читателя образ мира, привлекательный для него, очевидно, своей достоверностью, информативной и познавательной ценностью. Однако смысловой потенциал этого жанра, в значительной степени сформированного мемуарным хронотопом, явно или имплицитно содержит в себе интерпретацию этих фактов как явлений культуры. В центре пространственно-временного континуума мемуаров всегда оказывается личность автора (рассказчика), одновременно беспристрастного (в своей телеологической установке) и неизбежно субъективного, заинтересованного в том, о чем он говорит, в известной мере пересоздающего знакомый ему мир. Гениальную художественную модель воспоминаний можно увидеть в пушкинском стихотворении 1828 года. Метафора жизни-книга, на которой построено это стихотворение, превращает воспоминания в текст, «свиток», «безмолвно» открывающий свои страницы перед лирическим субъектом, возвращая его в прошлое. И какие бы эмоции не вызывало это прошлое, оно оказывается для героя стихотворения частью его духовного опыта, от которого нельзя отказаться, и потому «строк печальных» он «не смывает». Мемуары, аккумулируя в себе личный человеческий опыт, делают его достоянием других, включают его в общечеловеческую сферу быта и бытия.

Итак, «мемуарный хронотоп» является понятием-концептом, фиксирующим оперделенный ряд временных показателей: ретроспективность повествования, биографическое время, включение личного времени рассказчика в историческое время и субъективное его переживания, оценочность. Мемуарное время протекает в реальном пространстве, в целом обладающем свойствами топоса художественной литературы.

Литература

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
2. Белинский В. Г. Взгляд на русскую литературу 1847 г. // Белинский В.Г. Собр. соч.: В 9 т. М., 1982. Т. 8.
3. Гинзбург Л.Я. О психологической прозе. Л., 1971.

4. Гитович И. «Найти свою жизнь и ее значение»: мемуары и автобиографическая память // *Studia Rossica XX. Memuarystyka rosyjska i jej konteksty kulturowe*, red. A. Wołodźko-Butkiewicz, L. Łucewicz, t. I, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa, 2010. С. 49–63.
5. Елизаветина Г. Г. Становление жанров автобиографии и мемуаров // *Русский и западно-европейский классицизм. Проза*. М., 1982.
6. Кознова Н.Н. Мемуары русских писателей-эмигрантов первой волны: концепции истории и типология форм повествования: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011.
7. Колядич Т.М. Воспоминания писателей XX века (эволюция, проблематика, типология): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1999. 42 с.
8. Лейбов Р. и др. Мемуары в историко-типологическом освещении: к постановке проблемы. URL: <http://www.ruthenia.ru/document/422973.html>
9. Луцевич Л.Ф. Некоторые аспекты изучения мемуаристики // *Studia Rossica XX. Memuarystyka rosyjska i jej konteksty kulturowe*, red. A. Wołodźko-Butkiewicz, L. Łucewicz, T. I. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa, 2010a. С. 9–25.
10. Местергази Е. Г. Художественная словесность и реальность (документальное начало в отечественной литературе XX века): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2008. 44 с.
11. Николина Н.А. Поэтика русской автобиографической прозы. М., 2002.
12. Савинков С.В. Мемуаристика // *Поэтика. Словарь актуальных терминов и понятий*. М., 2008.
13. Сиротина И.Л. Культурологический потенциал мемуарного источника: поиски новой парадигмы. URL: <http://anthropology.ru/en/text/sirotina-il/kulturologicheskij-potencial-memuarnogo-istochnika-poiski-novou-paradigmy>
14. Тартаковский А.Г. Мемуаристика как феномен культуры // *Вопросы литературы*. 1999. № 1. С. 35–55.
15. Федоров Ф. Мемуары как проблема // *Studia Rossica XX. Memuarystyka rosyjska i jej konteksty kulturowe*, red. A. Wołodźko-Butkiewicz, L. Łucewicz, T. I, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa, 2010. С. 25–49.
16. Фарыно Ежи. Введение в литературоведение. СПб., 2004. С. 372–378.

References

1. Bakhtin M.M. *Formy vremeni i khronotopa v romane* [Forms of time and chronotope in the novel]. *Voprosy literatury i estetiki* [Questions of literature and aesthetics]. Moscow, 1975.
2. Belinskii V.G. *Vzgliad na russkuiu literaturu 1847 g.* [A glance at Russian literature of 1847]. *Belinski V.G. Sobr. soch.: V 9 t.* [Belinskii VG. Coll. Cit. : In 9 tons.]. Moscow, 1982. T. 8.
3. Ginzburg L.Ia. *O psikhologicheskoi proze* [About psychological prose]. Leningrad, 1971.
4. Gitovich I. "Naiti svoiu zhizn' i ee znachenie": memuary i avtobiograficheskaia pamiat' ["Find your life and its meaning": memoirs and autobiographical memory]. *Studia Rossica XX. Memuarystyka rosyjska i jej konteksty kulturowe*, red. A. Wołodźko-Butkiewicz, L. Łucewicz, t. I, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego [Russian Memorabilia and its Cultural Contexts, edited by A. Volodźko-Butkiewicz, L. Łucewicz, Vol. University of Warsaw]. Warszawa, 2010, pp. 49–63.
5. Elizavetina G.G. *Stanovlenie zhanrov avtobiografii i memuarov* [Formation of genres of autobiography and memoirs]. *Russkii i zapadnoevropeiskii klassitsizm. Proza* [Russian and West European classicism. Prose]. Moscow, 1982.
6. Koznova N.N. *Memuary russkikh pisatelei-emigrantov pervoi volny: kontseptsii istorii i tipologii form povestvovaniia: avtoref. dis. ... d-ra filol. Nauk* [Memoirs of Russian emigre writers of the first wave: the concept of history and typology of forms of narrative: the author's abstract. Dr. Dis.]. Moscow, 2011.
7. Koliadich T.M. *Vospominaniia pisatelei KhKh veka (evoliutsiia, problematika, tipologii): avtoref. dis. ... d-ra filol. Nauk* [Memoirs of writers of the twentieth century (evolution, problems, typology): Dr. Dis.]. Moscow, 1999. 42 p.
8. Leibov R. et al. *Memuary v istoriko-tipologicheskoi osveshchenii: k postanovke problem* [Memoirs in historical and typological coverage: to the formulation of the problem]. Available at: <http://www.ruthenia.ru/document/422973.html>

9. Lutsevich L.F. Nekotorye aspekty izucheniiia memuaristiki [Some aspects of the study of memoirs]. *Studia Rossica XX. Memua-rystyka rosyjska i jej konteksty kulturowe*, red. A. Wołodźko-Butkiewicz, L. Łucewicz, T. I. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego [Studies Rossica XX. Russian Memories and Its Cultural Contexts, edited by A. Wołodźko-Butkiewicz, L. Łucewicz, T. I. Ed. University of Warsaw]. Warszawa, 2010a, pp. 9–25.
10. Mestergazi E. G. Khudozhestvennaia slovesnost' i real'nost' (dokumental'noe nachalo v otechestvennoi literature XX veka): avtoref. dis. ... d-ra filol. Nauk [Artistic literature and reality (documentary beginning in the domestic literature of the XX century. Dr. Dis.]. Moscow, 2008, 44 p.
11. Nikolina N.A. *Poetika russkoi avtobiograficheskoi prozy* [The Hypoetics of Russian Autobiographical Prose]. Moscow, 2002.
12. Savinkov S.V. Memuaristika [Memo-journalism]. *Poetika. Slovar' aktual'nykh terminov i poniatii* [Poetics. Dictionary of current terms and concepts]. Moscow, 2008.
13. Sirotina I.L. *Kul'turologicheskii potentsial memuar'nogo istochnika: poiski novoi paradigmy* [Culturological potential of the memorial source: the search for a new paradigm]. Available at: <http://anthropology.ru/en/text/sirotina-il/kulturologicheskiiy-potencial-memuar'nogo-istochnika-poiski-novoy-paradigmy>
14. Tartakovskii A.G. Memuaristika kak fenomen kul'tury [Memoirism as a phenomenon of culture]. *Voprosy literatury* [Literary questions], 1999, no. 1, pp. 35–55.
15. Fedorov F. Memuary kak problema [Memoirs as a problem]. *Studia Rossica XX. Memuarystyka rosyjska i jej konteksty kulturowe*, red. A. Wołodźko-Butkiewicz, L. Łucewicz, T. I, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego [Studies Rossica XX. Russian Memorabilia and its Cultural Contexts, edited by A. Wołodźko-Butkiewicz, L. Łucewicz, T. I, Ed. University of Warsaw]. Warszawa, 2010, pp. 25–49.
16. Faryno Ezhi. *Vvedenie v literaturovedenie* [Introduction to Literary Studies]. St-Peterburg, 2004, pp. 372–378.

Володина Н.В. «Мемуарный хронотоп» как литературоведческое понятие: к постановке проблемы // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 66–71.

For citation: Volodina N.V. “Memorial chronotope” as a literary concept: problem of definition. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 66–71.

Воробьева Татьяна Алексеевна

Кандидат филологических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: vta8@yandex.ru

Vorobyeva Tatyana Alekseyevna

PhD (Philology), Associate professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: vta8@yandex.ru

**ЛЕКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА
ПОЭТИЧЕСКОГО ЦИКЛА
А. БЛОКА «О ЧЕМ ПОЕТ ВЕТЕР»**

**LEXICAL STRUCTURE
OF A. BLOK'S POETIC CYCLE
"WHAT THE WIND SINGS ABOUT"**

Аннотация. Статья посвящена исследованию лексической структуры поэтического цикла А. Блока «О чем поет ветер» в коммуникативном аспекте. Лексическая структура цикла представлена в виде совокупности тематических групп с внутренней иерархией. В тематические группы объединены слова, связанные общей темой, а также глубинными лексическими смыслами и ассоциативной семантикой. На основании смыслового анализа тематических групп каждого отдельного стихотворения выделяется тематическое ядро цикла, анализируются связи и отношения между тематическими группами.

Summary. The article investigates the lexical structure of the poetic cycle of Alexander Blok "What the wind sings about" in the communicative aspect. Lexical structure of the cycle is represented as a set of thematic groups with the internal hierarchy. The words united by a common theme, underlying lexical meanings and associative semantics are included into thematic groups. Based on semantic analysis of thematic groups in every poem, a thematic kernel of the whole cycle is allocated, the links and relations between the thematic groups are analyzed.

Ключевые слова. Лирический цикл, лексическая структура текста, словарь-тезаурус, тематическая группа, идеологема, оппозиция, идиостиль.

Key words. A lyrical cycle, the lexical structure of text, dictionary-thesaurus, the thematic group, ideology, the opposition, individual style.

Введение

Цикл А. Блока «О чем поет ветер» (1913) занимает особое место в контексте творчества поэта – это итоговая глава «романа в стихах», завершающая лирическую «трилогию вочеловечения».

Для анализа лексической структуры цикла в работе используется метод поэтической идеографии [6, с. 349–381]. Его суть – в составлении лексико-смыслового словаря-тезауруса поэтического цикла, в который включаются слова и группы слов, «отражающие существенные черты стиля художника» [9, с. 205].

Словарь-тезаурус стихотворения – это «лексико-смысловая система данного текста, структурными компонентами которой являются тематические группы, имеющие свои смысло-тематические центры – идеологема» [6, с. 352].

Тематическая группа (ТГ) – это объединение лексики на основе общности семантики, формирующей глубинные смыслы стихотворения. «Выявление лексического состава ТГ должно определяться глубинными лексическими смыслами, их общей темой, а также ассоциативной семантикой» [6, с. 357]. В каждой ТГ выделяется идеологема – базовое слово, идентификатор общей темы данной ТГ, который под-

чиняет себе периферийные слова. Идеологема выделяется на основе ассоциаций, которые появляются в сознании читателя.

Лексическая структура цикла представлена в виде совокупности тематических групп с внутренней иерархией.

Основная часть

Первым этапом работы стало создание словаря-тезауруса каждого отдельного стихотворения. Затем на основании интерпретационного анализа тематических групп каждого стихотворения выделяется тематическое ядро цикла. Оно состоит из ключевых ТГ, повторяющихся в разных стихотворениях.

ТГ цикла «О чем поет ветер» с идеологемой «время»

Первое стихотворение цикла: *(мы) старики; всё... позади; всё прошло; ничего не вернешь; не жду; о том, что прошло, не грущу; как когда-то, ты помнишь тогда; моложе была; как тогда; какие то были года* [1].

Второе стихотворение цикла: *как прежде; баюкает и нежит время; бремя; древни мы; древен мира бег; очи навсегда сомкнуть; возврата нет* [1].

Четвертое стихотворение цикла: *из ничего – брызнул свет; его уж нет; рассылался (пучком); (свет) зачах* [1].

Пятое стихотворение цикла: *(сказочник) сидел у огня; дверь открыл; в дверь постучали; (мальчик) стоит на пороге; проспоминаешь ты года; проспоминаешь ты века; припомнишь ты и то и се; всё, что было, что манило, что цвело, что прошло, – всё; терпи; терпи и спи; старик; мальчик; не забудешь никогда* [1].

Шестое стихотворение цикла: *темный времени полет; всё пройдет; жди; это помню неясно; терпеть недолго; старый друг* [1].

В тематической группе с идеологемой «время» выделяются следующие составляющие: настоящее (*терпи, спи, помню неясно*), прошлое (*как прежде, время жизни, все прошло*), будущее (*припомнишь все, никто не поймет, все пройдет*), вечность.

Микротема со значением прошедшего – самая многочисленная в данном цикле и обнаруживается в каждом стихотворении: *«Как когда-то, ты помнишь тогда / О, какие то были года!»; «Возврата нет / Страстям и думам...»;* *«Всё, что было / Что манило / Что цвело / Что прошло...»* [1].

Прошлое представляется лирическому герою А. Блока насыщенным, полным цвета, эмоций и переживаний. Настоящее же – это призыв к терпению и смирению. «Сон» – понимание блоковского настоящего в цикле. Будущее безрадостно и бесперспективно; лирический герой уверен, что его «никто не поймёт».

Важное место в данной ТГ занимает микротема вечность: *так древни мы...; в вечность перекинет мост...; очи навсегда сомкнуть*. В последнем стихотворении цикла появляется образ иных миров (*это – из жизни другой мне жалобный ветер напел; туманный ход иных миров...*). Исследователь Никандрова О.В. предполагает, что так Блок утверждает место «иных миров» в собственной жизни [7, с. 68].

ТГ цикла «О чем поет ветер» с идеологемой «пространство»

Данный смысловой структурный комплекс включает в себя ТГ всех стихотворений цикла.

Первое стихотворение цикла: *посидим в тепле; в комнатном теплом углу; только стены, да книги, да дни; одни на земле; октябрьскую мглу; и бурь и невзгод; за окном огоньки; все позади; что ж ты смотришь вперед?; хочешь прочесть там какую-то новую весть?* [1].

Второе стихотворение цикла: *(последней) ночи; объятьях ночи; полночным (шумом); последний свет померк; последний свет зари; туда, туда, на снеговую грудь последней ночи...* [1].

Третье стихотворение цикла: *не найти мне места в тихом доме; мирного огня; тихими плечами; страшен мне уют* [1].

Четвертое стихотворение цикла: *из ничего – брызнул свет; головы наверх закинем – его уж нет; рассыпался над черной далью пучком; а здесь – опять – дугой, спиралью...; вся ночь в лучах* [1].

Пятое стихотворение цикла: *сидел у огня; дверь отворил; в дверь постучали; стучался в окошко; стоит на пороге* [1].

Шестое стихотворение цикла: *туманный ход иных миров; темный времени полет; в вечность мост; Было то в темных Карпатах; было в Богемии дальней; это – из жизни другой* [1].

В данной ТГ выделяется оппозиция **дом, домашний уют – страшный мир за пределами дома.**

Сравним:

Микротема со значением «дом, домашний уют»: *«В этом комнатном, теплом углу / Поглядим на октябрьскую мглу...»; «Только стены, да книги, да дни...»; «Милый друг, и в этом тихом доме / Лихорадка бьет меня / Не найти мне места в тихом доме / Возле мирного огня...»* [1].

Микротема со значением «страшный мир»: *«Поглядим на октябрьскую мглу...»; «Поет, поет / Поет и ходит возле дома...»; «Идет к нам ветер от зари / Последний свет / Померк. Умри...»* [1].

Созданный уют и размеренность жизни, казалось бы, должны были осчастливить лирических героев цикла, но им неспокойно в их доме. «Уют стихов о ветре страшен», – отмечает О.В. Никандрова [7]. С самого начала лирический герой А. Блока понимает, что его настоящее место не в тихом уюте, а там, где поет ветер.

Итак, для лирического героя цикла характерно субъективное восприятие времени и пространства.

ТГ цикла «О чем поет ветер» с идеологемой «отношения героев»: *«Милый друг, мы с тобой старики...»; «Милый друг мой, привычны они...»; «Милый друг, и в этом тихом доме...»; «И ты, – мой друг»; «Жди, старый друг, терпи, терпи...»; «Даже за плечом твоим, подружка...»* [1].

Отметим общность адресата стихотворений цикла – это лирическая героиня, близкий человек, спутница жизни, с которой герой делится своими мыслями и переживаниями.

Лирический герой и его подружка находятся вдвоем в своем теплом доме. За пределами дома – страшный мир (ветер, мгла, вьюга). Оба героя немолоды и полны воспоминаний о прошлом. Внутреннее состояние героя раскрывается при его обращении к подружке: *«И ты, мой друг / Терпи и спи...»; «Жди, старый друг...»; «Что ж ты смотришь вперед / Ничего я не жду, не ропщу».* Ценностная установка героя – это «терпеть», «не роптать», «ждать». В настоящем мире нет места «страстям» и «думам».

ТГ цикла «О чем поет ветер» с идеологемой «ветер»

Первое стихотворение цикла: *точно ангела бурного ждешь?* [1].

Второе стихотворение цикла: *поет, поет...; ветер от зари; поет и ходит возле дома* [1].

Третье стихотворение цикла: *голоса поют; вызывает вьюга; трепет крыл; бьет (очами); ангел бури – Азраил* [1].

Пятое стихотворение цикла: *дождик стучался в окошко; ветер в трубе завывал; ветер холодный; дождик порог окатил; озябший, мокрый* [1].

Шестое стихотворение цикла: *жалобный ветер напел; обрывки слов; вместе с ветром петь; ветер поёт, звеня* [1].

Образ ветра является ключевым в творчестве А. Блока. Мотивы ветра исследователи находят в циклах «Город» (1904), «Разные стихотворения» (1904–1908), «Снежная маска» (1907), «Страшный мир» (1909–1916) [5].

В лирическом цикле «О чем поет ветер» лексема ветер употребляется 6 раз, она синтагматически связана с лексикой звучания, пения: «Идет к нам ветер от зари...»; «Ветер в трубе завывал...»; «Ветер ворвался холодный»; «Жалобный ветер напел»; «И вместе с ветром петь...»; «Ветер поет...». Кроме того, встречаются синонимически сближенные лексемы (*вьюга, буря*) и слова, ассоциативно связанные с ветром (*холодно, дождь, дождик*).

Концептуальную значимость идеологемы *ветер* подчеркивает позиция заглавия. Заглавие – это тема цикла, а каждое отдельное стихотворение можно рассматривать как рему, которая представляет особый ракурс в характеристике изображаемого, раскрывает новый аспект темы.

Ветер в цикле наделяется чертами живого существа (*поет, поет и ходит возле дома; взывает вьюга; завывал, ворвался; жалобный ветер; вместе с ветром петь*) и особой символической аурой, многогранностью символики. Ветер в блоковском цикле ночной – он является связующим звеном между прошлым и настоящим, между миром реальным и созданным поэтом «в туманном ходе иных миров». Поэтому невозможно однозначно ответить: о чем поет ветер?

Ветер – это символ вечности: «Это – из жизни *другой* мне / Жалобный ветер напел...», он сопровождает героя на протяжении всей его жизни и жизни его предков. Ветер – символ настоящего времени, который и сейчас находится вместе с лирическим героем. Герой А. Блока чувствует, что его призвание находится вне мира теплого дома, ему легче жить и «вместе с ветром петь». Ветер также является и символом смерти: «Идет к нам ветер от зари / Последний свет / Померк. Умри...».

О чем поет ветер? На наш взгляд, о скоротечности жизни, быстротечности времени. Лирического героя не отпускает прошлое, он понимает, что его место не в тихом доме, а там, где ветер, вьюга, стихия.

Выделенные ТГ являются сквозными для цикла, обладают циклообразующей функцией. Но, конечно, лексическое пространство цикла гораздо сложнее. Тематические группы связаны отношениями контраста («дом» – «страшный мир»; «свет» – «мгла»; «смерть» – «жизнь»), включения («дом» – «одиночество»; «холод» – «тьма, отсутствие света»; «пространство» – «дом»), дополнения («смерть» – «сон» – «тишина» – «ожидание» – «терпение»).

Подобные связи формируют глубинный смысл всего лирического цикла и выступают показателем мироощущения автора.

Выводы

Итак, лексико-сематическое целое А. Блока является многоступенчатой, так как представляет собой совокупность и взаимодействие ТГ «время», «ветер», «отношения героев», «пространство» и др., которые находятся в иерархических отношениях.

Внутри каждой ТГ выделяются семантический и ассоциативный уровни. Семантический уровень представлен словами, связанными с идеологемой в их прямых и переносных значениях; ассоциативный уровень представлен ассоциативными группами, в которые входит лексика, попавшая в радиус образного действия идеологемы [4].

Доминантными в структуре цикла, на наш взгляд, являются тематические группы «ветер» и «время». Центральный узел первой доминирующей микроструктуры – идеологема ветер – находится в препозиции цикла и является стимулом для последующего ассоциативно-смыслового развертывания в тексте. Эта микроструктура эксплицитна, индуктивного типа. Центральный узел второй доминирующей микроструктуры [2] – *время* – находится в интерпозиции, фокусируя и предшествующие лексические микроструктуры и последующие. Эта микроструктура имплицитна, индуктивно-дедуктивного типа. Столкновение микроструктур разных типов осложняет восприятие текста, предполагает неоднократное его прочтение [3].

По характеру отношений между лексическими микроструктурами цикл Блока «О чем поет ветер» скорее относится к контрастивному типу структурирования (это доминантные смысловые отношения в рамках цикла), хотя присутствуют и другие типы смысловых отношений: дополнение, усиление. С этой точки зрения лексическую структуру цикла можно назвать неоднородной [2].

По степени эксплицитности/имплицитности доминирующих лексических микроструктур лексическая структура цикла «О чем поет ветер» является имплицитной, что соотносится и с поэтикой символизма, и с идиостилем автора.

Литература

1. Блок А. А. Собрание сочинений в девяти томах. Т. 3. М.; Л., 1962.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. М., 2007.
3. Болотнова Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Томск, 1992.
4. Воробьева Т.А. О понятии «семантический центр» и принципах его выделения (на материале поэтического языка Н.А. Заболоцкого 1932–1958 гг.) // Актуальные проблемы современной русистики: Материалы Всероссийской научно-практической конференции памяти В.И. Чернова. 22–24 мая 2000 года. Киров, 2000.
5. Григорьев В.П. Поэтика слова. М., 1979.
6. Казарин Ю.В. Филологический анализ поэтического текста. М.; Екатеринбург, 2004. С. 349–381.
7. Никандрова О.В. Изменение жанровой семантики лирического цикла в поэзии начала XX века // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 3: Филология. 2013. №31 (1). С. 63–69.
8. Образное слово А. Блока. М., 1980.
9. Поцепня Д.М. Образ мира в слове писателя. СПб., 1997.

References

1. Blok A.A. *Sobranie sochinenii v devyati tomah* [Edition in nine volumes]. T. 3. Moscow; Leningrad, 1962.
2. Bolotnova N.S. *Filologicheskii analiz teksta* [Philological analysis of the text]. Moscow, 2007.
3. Bolotnova N.S. *Hudozhestvennyi tekst v kommunikativnom aspekte i kompleksnyi analiz edinic leksicheskogo urovnia* [Artistic text in the communicative aspect and integrated analysis of lexical units level]. Tomsk, 1992.
4. Vorob'eva T.A. O poniatii «semanticheskii centr» i principah ego vydeleniia (na materiale poeticheskogo iazyka N.A. Zabolockogo 1932–1958 gg.) [About the concept of semantic Center "and the principles of his selection (as exemplified in the poetic language of N.A. Zabolockiy 1932–58)]. *Aktual'nye problemy sovremennoi rusistiki: Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferencii pamiatii V.I. Chernova. 22–24 maia 2000 goda* [Actual problems of modern Russian philology. Materials of all-Russian scientific-practical Conference in memory of V.I. Chernova. 22–24 May 2000 year]. Kirov, 2000.

5. Grigor'ev V.P. *Poietika slova* [Poetics of speech]. Moscow, 1979.
6. Kazarin Iu. V. *Filologicheskii analiz poieticheskogo teksta* [Philological analysis of the poetic text]. Moscow ; Ekaterinburg, 2004, pp. 349–381.
7. Nikandrova O. V. *Izmenenie zhanrovoi semantiki liricheskogo cikla v poezii nachala XX veka* [Changing the genre of lyric poetry cycle semantics of the beginning of the 20th century]. *Vestnik Pravoslavnogo Sviato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Serii 3: Filologiya* [Herald of the Orthodox St. Tikhon Orthodox University for the humanities. Series 3: Philology], 2013, no. 31(1), pp. 63–69.
8. *Obraznoe slovo A. Bloka* [Plug the word Blok]. Moscow, 1980.
9. Рощепня D.M. *Obraz mira v slove pisatel'ia* [Image of the world in the word writer]. St-Peterburg. 1997.

Воробьева Т.А. Лексическая структура поэтического цикла А. Блока «О чем поет ветер» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 72–77.

For citation: Vorobyeva T.A. Lexical structure of A. Block poetic cycle “What the wind sings about”. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 72–77.

© Вьюшкова И.Г., 2017

Вьюшкова Ирина Геннадьевна

Кандидат филологических наук, доцент,
Ишимский педагогический институт
им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского
государственного университета
(Ишим, Россия)
E-mail: wjuschkowa@rambler.ru

Vyushkova Irina Gennadyevna

PhD (Philology), Associate Professor,
P.P. Ershov Ishim Pedagogical Institute,
Tyumen State University Branch
(Ishim, Russia)
E-mail: wjuschkowa@rambler.ru

**ОБРАЗ ПЕТЕРБУРГА
В ПОЭЗИИ
Я.П. ПОЛОНСКОГО**

**THE IMAGE OF ST. PETERSBURG
IN THE POETRY
OF YA. P. POLONSKY**

Аннотация. В статье выявляются особенности поэтики художественного образа Петербурга, воссозданного в поэтическом творчестве известным русским литератором XIX века Я.П. Полонским, обнаруживаются сходства и преемственные связи, позволяющие говорить об оригинальности изображения города на Неве; определяется авторское отношение художника к «северной столице». Обращаясь к характеристике Петербурга на протяжении всего творческого пути, Полонский тем самым демонстрирует особую значимость этого города в своей многострадальной жизни. Взгляд Полонского-художника вписывается в обширный контекст «петербургского текста русской литературы», введение же писателем онейропоэтических элементов в тексты, где центральным образом является Петербург, позволяет говорить об уникальности поэтики Я.П. Полонского и его творческой индивидуальности.

Abstract. The article reveals the peculiarities of the poetics of the artistic image of St. Petersburg, recreated in the poetic works of the famous Russian writer of XIX century Ya.P. Polonsky, the author highlights similarities and continuity which let conclude about the originality of the image of the city on the Neva river; the author's attitude to the "Northern capital" is also determined. Turning to the characteristics of St. Petersburg throughout the creative journey, Polonsky thus demonstrates the special importance of this city in his distressful life. Polonsky vision fits into the broad context of the "Petersburg text in Russian literature". Introduction of neuropaediatric elements into the texts where Petersburg is the Central image, makes it possible to state the idea about the uniqueness of the poetics of Y. P. Polonsky and his artistic personality.

Ключевые слова. Санкт-Петербург, образ, художественный образ, творческая индивидуальность, «петербургский текст русской литературы».

Key words. Saint Petersburg, image, artistic image, creative personality, "Petersburg text in Russian literature".

Введение

Санкт-Петербург – удивительный город, с историей которого связана жизнь многих известных личностей-художников: В.М. Васнецова, М.А. Врубеля, В.Д. Поленова, В.А. Серова, В.И. Сурикова и др.; архитекторов: В.И. Баженова, А.Н. Воронихина, М.Г. Земцова и др.; писателей: Г.Р. Державина, Ф.М. Достоевского, М.М. Зощенко, М.В. Ломоносова, Н.А. Некрасова, А.С. Пушкина и др. Благодаря социальным и личным обстоятельствам у каждого из перечисленных мастеров сформировалось свое видение Петербурга и неоднозначное отношение к нему [6]–[8], что в ком-

плексе способствовало появлению в русской литературе такого феномена как «петербургский текст» [1], [11].

Основная часть

Большая часть жизни с этим городом связана и у писателя XIX века Я.П. Полонского, пребывание которого в Петербурге датируется второй половиной XIX века: с 1855 по 1898 гг. (год смерти) за исключением поездки за границу в 1857 году. В 1860 г. поэт получил должность секретаря комитета иностранной цензуры, где и прослужил до конца своих дней. В связи с этим актуальной становится проблема исследования особенностей художественного образа Петербурга в поэтическом творчестве Полонского; определение проблемы традиционности / новаторства Полонского-поэта, проявившейся при создании образа Петербурга. Материалом для исследования послужили художественные тексты «Белая ночь», «Миазм», «Труженица», «Зимой, в карете», в которых местом действия становится Петербург. Цель работы – выявить авторское отношение поэта Полонского к городу, в котором он прожил 44 года.

В стихотворении «Белая ночь» (1862) [9, с. 107], имеющем открытый финал, отчетливо и последовательно выражена позиция автора, раскрывающая его отношение к городу и деятельности его основателя. Открывается стихотворение пейзажной зарисовкой, где с помощью приема олицетворения природное явление (белая ночь) подается как смерть, которой подвластно все, при этом даже золотой купол Исаакия сравнивается с венцом мертвеца перед лампадой. Кульминацией стихотворения являются риторические вопросы, обращенные к некоему неведомому товарищу, сопровождающему лирического героя на прогулке по ночному городу: «Скажи, куда идти за счастьем, за отрадой, / Скажи, на что ты зол, товарищ бедный мой?!» [9, с. 107]. В этих вопросах содержится желание получить ответ на то, как обрести счастье, где его найти? Может быть, отсутствие одного и отрады связано с озлоблением? То есть человек сам является причиной своих несчастий. Не получив ответа, взгляд лирического героя продолжает скользить, и в поле его зрения попадает монумент «Медный всадник»: «Вот – темный монумент вознесся над гранитом...», символизирующий деяния Петра I (ср. с описанием Пушкина «Медный всадник» [10]). При этом слово автора обрывается, перескакивая к размышлению о тщетности выражения человеческой мысли. В целом, заключительная часть сохраняет ощущение безысходности, переводя размышления автора в иносказательный план: мысль стесненная не может найти ответа, как не было спасения врагам от деяний и побед Петра I. Следовательно, можно предположить, что для Полонского становится очевидным тот факт, что любой человек, единожды связавший себя с этим городом, никогда не сможет вырваться из его плена. Четкой и однозначной оценки деяний Петра I – основателя города в стихотворении не дается, так как финал открыт. Однако уже то, что временной отрезок «белые ночи» в стихотворении Я.П. Полонского подается не как время встреч, любовных свиданий (ср. Ф.М. Достоевский [5]), а, напротив – символизирует **отсутствие счастья, отрады, наличие невольного озлобления**, позволяя утверждать, что причиной подобных состояний является атмосфера Санкт-Петербурга – города смерти, основателем которого явился Петр I.

В стихотворении «Миазм» (1868) [9, с. 126–129] также воссоздан образ северной столицы, для конкретизации которого Полонский вводит топонимические названия рек – Мойки и Невы, упоминание имени Петра Великого, по указу которого был заложен Петербург. Основу рассказа об истории одного богатого дома составляет трагедия потери матерью маленького сына-наследника [2]. «Ребенок здесь – центральный персонаж, хотя и не появляющийся перед читателем, – его сюжетная роль ис-

черпывается болезнью и смертью «за кадром». Важно, что эта смерть — не месть «мужичонки», а предопределенная судьба младенца, рожденного в «нездоровом», проклятом месте» [7]. Через тему материнства, идею горечи утраты матерью своего сына Полонский раскрывает тему скорби и боли от утраты тысячами матерей и жен своих родных и любимых. Таким образом, название стихотворения, проясненное художественным текстом, позволяет утверждать о негативном восприятии автором Петербурга, так как, по мысли Полонского, в городе, построенном на костях (функционально значимым для пояснения этого является видение богатой барыне «мужика косматого, точно из берлоги»), не может быть счастья и радости. Об этом свидетельствует и пустота дома, покинутого богатой дамой, и слезы дождя. Оригинальная метафора «Да в окошках темных по ночам слезится / Отраженье звезд» подчеркивает тоску и грусть автора.

В стихотворении «**Труженица**» (1875–1880) с реалистической точностью (близкой к «натуральной школе») на основе воспоминаний лирического героя (столичного жителя) описана история деревенской девушки, приехавшей в северную столицу: поиски ею работы, болезнь, смерть любимого от непосильного труда и т.д. [3]. Портрет девушки, намеченный штрихами, впечатление от первой встречи с Петербургом также представлено в ретроспективном воспоминании лирического героя, для которого вполне приемлемыми оказываются и городская суэта, и громадные строения, и стук omnibusов, и пыльный шум длинных улиц и т.д., в то время как для деревенской девушки все увиденное было новым и непривычным, рождая переживания, сохраненные в памяти лирического героя сквозь годы: «скрывающая боль в груди», «истомлена», «одолевала ...сон», «тревога», «радостный испуг», «волнение», «целомудренная смелость», «полна возвышенной мечты», «невольный страх», «кружилась голова» и т.п. Полонский показывает ход дальнейшего повествования эволюцию взглядов героини и изменение ее отношения к Петербургу: от гордости, веры в то, что «жизнь и труд для всех рай Божий создадут» до утраты надежды на счастье. Понять это отчасти помогает мотив сна, введенный Полонским в сюжет стихотворения и представленный лексемой «грёза» в значении «мечта». В окружении эпитетов «тяжелых, страшных» грёзы приобретают зловещий характер, указывая на то, что жизнь в столице, казавшаяся героине мечтой, на самом деле обернулась для нее мучительной жизнью, полной лишений. В данном контексте сон выступает сюжетной характеристикой трудной судьбы героини, усиливая драматизм ситуации. Произведение своей незавершенностью демонстрирует трагизм дальнейшей судьбы молодой женщины, оставшейся одной без кормильца, без друга, без средств к существованию.

Таким образом, и в этом произведении Полонский сознательно, поведав нам об эпизоде из столичной жизни девушки, имени которой мы даже не знаем, показывает разрушительное и губительное влияние Петербурга на жизнь человека, желание обрести счастье и невозможность этого. Единственный исход — смерть, как это мы наблюдаем в случае с возлюбленным героини, но и он овеян ореолом скорби и горя.

Уже на склоне лет в поэтическом творчестве Полонского в стихотворении «**Зимой, в карете**» (1889) [9, с. 205–206] вновь возникает образ северной столицы. Обратившись к жанру «дорожной думы», специфика которой особенно заметна в контексте пушкинской поэзии — стихотворений «Бесы» и «Зимняя дорога», где, с одной стороны, картины пугающих бесовских плясок вырастают непосредственно из реальных впечатлений героя-путешественника (явь и сон не противопоставлены); с другой стороны, там, где появляется сон-грёза о будущем (завтрашнем приезде домой), он идиллический, предсказывая счастье встречи с «милой» и домашний покой. Полонский же усложняет ситуацию, противопоставляя сон яви, акцентируя неодно-

значность будущего, драматизируя сюжет (что говорит об оригинальном подходе и новаторстве Полонского-художника). Кроме того, восприятие лирическим героем столицы перекликается с образом Петербурга, созданным, правда, в прозе Н.В. Гоголем, который ряд повестей объединил в единый цикл «Петербургские повести», изобразив в ряде ситуаций разные грани Петербурга и его обывателей. Сошлемся на повесть «Невский проспект», открывающую цикл, в которой на примере двух историй – Пирогова и Пискарева – показана изнанка «прелестей» столичной жизни, приводящая обоих героев к печальному итогу. Если в экспозиции повести Гоголь заявляет: «Нет ничего лучше Невского проспекта, по крайней мере в Петербурге; для него он составляет все. Чем не блестит эта улица – красавица нашей столицы! /.../ Невский проспект есть всеобщая коммуникация Петербурга. /.../ Всемогущий Невский проспект!»; то в финале, подводя итог, автор восклицает: «О, не верьте этому Невскому проспекту! Я всегда закутываюсь покрепче плащом своим, когда иду по нем, и стараюсь вовсе не глядеть на встречающиеся предметы. Все обман, все мечта, все не то, чем кажется! /.../ Он лжет во всякое время, этот Невский проспект, но более всего тогда, когда ночь сгущенною массою наляжет на него и отделит белые и палевые стены домов, когда весь город превратится в гром и блеск, мириады карет валются с мостов, форейторы кричат и прыгают на лошадях и когда сам демон зажигает лампы для того только, чтобы показать всё не в настоящем виде» [4].

Ощущение призрачности столицы в восприятии героя стихотворения Полонского свидетельствует о его постепенном погружении в сон. Причем пересказ сновидения и введения образа Весны свидетельствует и о предвосхищении модернистской поэтики. Образ приближается к символическому, одновременно приобретая зримые черты. Ощущение соприсутствия Весны составляет фантастический план стихотворения: во сне герой переживает ощущение теплоты, счастья, благоуханья. Но пробуждение возвращает героя к бытовой реальности дорожного путешествия (как и в «Зимнем пути»). Он осознает, что его сон – это только мечты, связанные с желанием любви, тепла. Невольным свидетелем мечтаний героя является Мороз-художник, преобразивший переживания героя «в кристаллы, звезды и цветы» [9, с. 206]. Эти образы подчеркивают призрачность мечтаний лирического героя. Он сам определяет их как «слепые мечты». Это метафорическое словосочетание можно спроецировать на реальность: не имея возможности наблюдать за происходящим за окнами кареты (ледяной узор на окнах мешает), герой начинает засыпать, при этом его мечты трансформируются в сон, где и оказывается возможным их осуществление. Вне сна же мечты лирического героя не имеют продолжения. Финал стихотворения можно понимать двояко: как достижение дома, «гостеприимного крыльца» – либо как окончание жизненного пути (тогда тепло и уют для героя связаны с переходом в мир Вечности, где он найдет долгожданный покой). Такого рода амбивалентность принципиально разводит здесь Полонского с пушкинской традицией. В данном стихотворении Полонский вновь создает особый тип художественной реальности, при которой оказывается возможно взаимопроникновение сна и яви, двоение смыслов. Сон сообщает тексту фабульность, переакцентирует смысл, благодаря этому мотив дороги из центрального становится фоновым. Отражением переживаний путешественника становится сон, в котором греза трансформируется в явление Незнакомки – Весны (предвосхищающей символистскую образность и поэтику), причем, благодаря сенсорной образности, ее присутствие в карете им ощущается как достоверное.

Используя ситуацию психологически мотивированного «дорожного» сна, Полонский трансформирует путешествие в пространстве в путешествие во времени, в котором воспоминанья, причудливым образом сочетаясь и выстраиваясь, создают прогностические сюжеты. Будущее оказывается проблематизированным, вопрос о нем

мучает, преследует героя. Эти вопросы и мученья сон делает достоверным, главным предметом внимания.

С одной стороны, Полонский активно продолжил традицию Пушкина, с другой стороны – поэт в своем творчестве канонизировал этот жанр, открыв ему новые возможности в контексте развития поэзии XX века.

Вывод

Таким образом, в пределах данного исследования мы проанализировали четыре поэтических текста известного русского литератора Я.П. Полонского, относящиеся ко второй половине XIX века: «Белая ночь», «Миазм», «Труженица», «Зимой, в карете» в аспекте выявления своеобразия образа Петербурга и определения авторского отношения к городу, в котором писатель провел большую часть зрелой жизни. Наблюдения показали, что Я.П. Полонский прекрасно знает природные и урбанистические особенности реалий столичной жизни и воссоздает образ Петербурга, опираясь на личные впечатления и ощущения, а также учитывая литературные традиции изображения этого города (ср. Гоголь, Достоевский, Пушкин), в чем-то их наследуя, а в чем-то преобразуя, предваряя дальнейшее развитие литературы в русле модернизма. С одной стороны, для создания более емкого и конкретного образа Петербурга Полонский вводит упоминания таких его доминант как: Исаакий, Медный всадник, Мойка, Нева; природных особенностей – белые ночи, с другой стороны – образ становится многозначным, символизируется, вырастая до образа города-призрака, миража (в этом Полонский продолжает традицию Гоголя). При этом характерном описании отчетливо прослеживается негативное отношение Полонского к городу Петербургу, так как все стихотворения пронизывает атмосфера грусти, печали, скорби, подчеркивается разрушительное и губительное влияние города на человека, причем не важно его социальное положение и материальное благосостояние (ср. богатая дама, труженица, путник), автором позиционируется мысль о том, что место, на котором построен Петербург, – гиблое место, роковое, нет в нем счастья никому. Помогает выявить авторское понимание, особое построение стихотворений: открытые финалы («Белая ночь», «Труженица»), включение видения («Миазм»), сна в функции детали («Труженица»), сна в сюжетопорождающей функции («Зимой, в карете»). Именно онейропоэтика делает тексты Полонского новаторскими и интересными в плане дальнейшей интерпретации.

Литература

1. Анциферов Н. П. Душа Петербурга. СПб., 1991. 285 с.
2. Вьюшкова И. Г. Образ Петербурга в стихотворении Я.П. Полонского «Миазм» // Science Time. 2015. № 5 (17). С. 75–78.
3. Вьюшкова И. Г. Образ Петербурга в стихотворении Я. П. Полонского «Труженица» (1875–1880) // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2015. № 1 (1). С. 86–89.
4. Гоголь Н.В. Собр. соч. в 8 т. Т. 3. Повести / под ред. В.Р. Щербины. М., 1984. С. 5, 38–39.
5. Достоевский Ф.М. Белые ночи. Повести, рассказы. Свердловск, 1983. 464 с.
6. Кони А.Ф. Воспоминания о писателях. Литературные очерки. СПб., 2010. С. 5–57.
7. Ляпина Л.Е. Мир Петербурга в русской поэзии: очерки исторической поэтики. СПб., 2010. 138 с.
8. Отрадин М.В. Петербург в русской поэзии XVIII – начала XX века // Петербург в русской поэзии (XVIII – начало XX века): Поэтическая антология. Л., 1988. 384 с.
9. Полонский Я.П. Стихотворения. М., 1981. 272 с.
10. Пушкин А.С. Сочинения. В 3 т. Т. 2. Поэмы: Евгений Онегин; Драматические произведения. М., 1986. 527 с.

11. Топоров В.Н. Петербургский текст русской литературы. Избранные труды. СПб., 2003. 614 с.

References

1. Anciferov N. P. *Dusha Peterburga* [Petersburg Soul]. St-Petersburg, 1991. 285 p.
2. Vyushkova I.G. *Obraz Peterburga v stihotvorenii YA.P. Polonskogo "Miazm"* [Petersburg image in a poem by I P Polonsky "Miasm"]. *Science Time*, 2015, no. 5 (17), pp. 75–78.
3. Vyushkova I.G. *Obraz Peterburga v stihotvorenii Ia. P. Polonskogo «Truzhenica» (1875–1880)* [Petersburg image in a poem Ya P. Polonsky "hard worker" (1875–1880)]. *New Science: Problems and Prospects*, 2015, no. 1 (1), pp. 86–89.
4. Gogol' N.V. *Sobr. soch. v 8 t. T. 3. Povesti ; pod red. V.R. Shcherbiny* [Coll. Op. In 8 tons. T.3. The story ; ed. V.R. Scherbins]. Moscow, 1984.
5. Dostoevskii F.M. *Belye nochi. Povesti, rasskazy* [White Nights. Stories, stories]. Sverdlovsk, 1983. 464 p.
6. Koni A.F. *Vospominaniia o pisateliah. Literaturnie ocherki* [Memories of the writers. Literary essays]. St-Petersburg, 2010, pp. 5–57.
7. Liapina L.E. *Mir Peterburga v russkoi poezii: ocherki istoricheskoi poetiki* [World of Petersburg in Russian Poetry: Essays on historical poetics]. St-Petersburg: Nestor-story, 2010. 138 p.
8. Otradin M.V. *Peterburg v russkoi poezii XVIII – nachala XX veka* [Petersburg in the Russian poetry of the XVIII – early XX century]. *Peterburg v russkoi poezii (XVIII – nachalo XX veka): Poeticheskaia antologiiia* [Petersburg in Russian poetry (XVIII-beginning of XX century): Poetry anthology]. Leningrad, 1988. 384 p.
9. Polonskii Ya.P. *Stihotvoreniia* [Poems. Comp., Joined. Art. and notes. EV Ermilova]. Moscow, 1981. 272 p.
10. Pushkin A.S. *Sochineniia. V 3 t. T. 2. Poemy: Evgenii Onegin; Dramaticheskie proizvedeniia* [Compositions. In 3 vol. T. 2. Poems: Eugene Onegin; Dramatic works]. Moscow, 1986. 527 p.
11. Топоров В. Н. *Peterburgskii tekst russkoi literatury. Izbrannye trudy*. [Petersburg Text of Russian literature. Selected works]. St-Petersburg, 2003. 614 p.

Вьюшкова И.Г. Образ Петербурга в поэзии Я.П. Полонского // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 78–83.

For citation: Vyushkova I.G. The image of St. Petersburg in the poetry of Ya. P. Polonsky. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 78–83.

Дьякова Марина Львовна

Кандидат филологических наук, доцент,
Всероссийская академия внешней
торговли (Москва, Россия)
E-mail: marinaleod@mail.ru

Diakova Marina Lvovna

PhD (Philology), associate professor,
Russian Foreign Trade Academy
(Moscow, Russia)
E-mail: marinaleod@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФАКТОРА
АДРЕСАТА В КАЧЕСТВЕ ЭЛЕМЕНТА
ОБУЧАЮЩЕЙ МОДЕЛИ В ТЕКСТАХ
ПО ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ**

**ADDRESSEE FACTOR
AS AN ELEMENT OF TEACHING
MODEL IN BUSINESS
ENGLISH TEXTS**

Аннотация. Статья обращается к вопросу о положительном влиянии эксплицитно выраженной коммуникативной составляющей в текстах по деловому английскому языку. Потребность в учете этого продиктована задачей облегчения восприятия и усвоения профессионально ориентированного англоязычного материала в учебном процессе. В качестве текстовой характеристики рассматривается фактор адресата, который, являясь лингвистическим параметром текста, обеспечивает диалоговый характер подачи материала и повышает ориентированность на получателя информации. Сопоставительный анализ текстов с включением фактора адресата в текстовую структуру и без данного включения указывает на преимущества первого, тем самым доказывается, что текстуально выраженный фактор адресата является значимым параметром при отборе текстов в процессе создания учебных пособий.

Abstract. The article proves the positive effect of the explicitly expressed communicative characteristics in Business English texts. This necessity of incorporation of such parameters comes from the task of simplifying the process of apprehension and mastering Business English as a foreign language. The article refers to the well-known triad 'addresser – text – addressee' and shows that the explicitness of 'addressee' (and 'addresser') as the linguistic parameters in Business English texts simulates the dialogue between the author of the text and the recipient thus stimulating readiness of students to communicate their views on the topic. The comparison of two extracts with and without 'the addressee factor' helps to identify the effect which is produced by the linguistic presence of this factor. The issue is brought up as part of the problem of compiling text books in Business English studies.

Ключевые слова. Фактор адресата, триада 'адресант – текст – адресат', коммуникативные характеристики текста, деловой английский, коммуникативная компетенция.

Key words. Addressee factor, 'addresser – text – addressee' triad, communicative characteristics of the text, Business English, communicative competence.

Введение

В практике преподавания иностранного языка высшие учебные заведения зачастую используют учебники зарубежных издательств, в частности, таких британских организаций, как Macmillan или Pearson, что имеет ряд преимуществ, поскольку индустрия производства учебных материалов хорошо отлажена и воспринимается как качественная, а тематический диапазон весьма велик и в целом удовлетворяет широкий круг специальностей. Тем не менее, очевиден интерес к созданию собственных учебных пособий, имеющих более узкую профессиональную направленность. Об-

щеизвестно, что учебник или учебное пособие представляет собой сложную систему, которая состоит из множества взаимосвязанных элементов. Существует значительное разнообразие подходов к учебнику, в частности он может рассматриваться в рамках психолого-педагогической, лингводидактической, социологической и ряда других систем [5, с. 118]. Мы обратимся к вопросу создания учебника с точки зрения его коммуникативно-прагматического потенциала.

Работа над созданием учебника начинается с поиска текстового материала. В настоящей статье мы попытаемся определить, каким образом структурные элементы текста улучшают восприятие и усвоение языкового материала, в какой мере коммуникативные характеристики текста способны сделать текст участником процесса общения со студентом.

Основная часть

Подбор текстов в качестве учебного материала по деловому английскому представляет определенную сложность. Достаточно очевидно, что тексты должны отражать профессиональную направленность соответствующего учебного заведения, а также содержать поступательно возрастающую информационную составляющую и быть доступными по уровню восприятия. Существенную роль в процессе поиска текстового материала играет вопрос о том, какие механизмы используются в тексте, чтобы наиболее эффективно донести информацию, чтобы приобщить студента к соответствующим знаниям. Этот вопрос заслуживает внимания, поскольку на занятиях по профессионально ориентированному иностранному языку совмещаются две функции: обучение иностранному языку как таковому и обучение специальности через иностранный язык.

Справедливо считается, что текст является центральной отправной точкой в обучении профессионально ориентированному иностранному (в частности, английскому) языку. Качественно подобранный текст вмещает минимально достаточный лексический материал, содержит основные тематические компоненты и предоставляет вариативность рассмотрения темы. Это дает выход в речь и простор для высказывания студентом собственной точки зрения, что в конечном итоге обеспечивает свободное оперирование полученной в тексте информацией в дальнейшей профессиональной деятельности. В настоящей статье хотелось бы остановиться на механизмах восприятия текста и на тех его компонентах, которые облегчают такое восприятие, делают текст 'участником коммуникации'. Почему участником коммуникации? Потому что коммуникативные свойства текста, то есть его обращенность к адресату, создают некоторую персонифицированность контакта, направленность на конкретного получателя информации, что, на наш взгляд, повышает перцептивные возможности последнего.

В этой связи целесообразно рассматривать текст в рамках известной триады 'адресант – текст – адресат', где автор текста посредством своего произведения формирует и/или определенным образом трансформирует объем предварительно имеющихся знаний. При этом лингвостилистическая организация текста, равно как и тематическая заданность, поддерживаемая фактуальным набором, направлены на формирование либо изменение объема знаний адресата (в нашем случае – студента). Впоследствии полученные через иноязычный текст знания могут привести к созданию поведенческой модели в профессии. Современная лингводидактика и лингвистика считают принципиально важным выработку у студента 'коммуникативной

компетенции' [3, с. 32], т.е. способности и готовности к межкультурной, а в данном случае – к профессиональной коммуникации [1, с. 62–63].

Когда мы анализируем профессионально ориентированные тексты, мы прежде всего стараемся увидеть и расшифровать ту информационную составляющую, которую этот текст несет. Поиск текстов научного или научно-публицистического стиля гарантирует объективную подачу информации, точность и беспристрастность изложения материала, при этом тексты достаточно часто лишены индивидуальности и эмоциональности. Они дают представление о состоянии дел в соответствующей области знания на данный период времени. Однако можем предположить, что такой материал труден для восприятия, а самое главное – он не дает простора для дальнейшей работы на занятии: для высказывания различных суждений и сопоставления точек зрения, для того, что мы называем 'выходом в речь'. Кроме того, очевидно, что страдает лингвистическая сторона процесса обучения: насыщенный терминами текст предполагает процесс заучивания самих терминов, но не их текстового окружения. Пересказ профессионально ориентированного текста или его краткое изложение (summary), на наш взгляд, не обеспечивает возможность дальнейшего его применения в процессе активизации полученной информации. Анализ такого материала показывает, что фактуальная составляющая нивелирует коммуникативную составляющую. Чтобы изменить такую ситуацию и усилить коммуникативный потенциал текста, правомерен вопрос о стилистической дифференциации материала, за счет которой может достигаться оптимизация восприятия иноязычного (в нашем случае – английского) текста.

В качестве примера текста, обладающего недостаточной коммуникативной составляющей, рассмотрим следующий отрывок из научно-публицистического текста:

The Avida project began in the late 1990s, when Chris Adami, a physicist, sought to create computer programs that could evolve to do simple addition problems and reproduce inside a digital environment. Adami called these programs 'digital organisms'. Whenever a digital organism replicates, it has a chance to alter the program of the newly created offspring. In this way, the programs mutate and evolve. The goal of the Avida program is to create a model that could simulate the evolutionary process [6, p. 22].

Краткий анализ приведенного отрывка позволяет говорить о том, что текст дает представление о новой компьютерной программе, которая уподобляется живым организмам по своим свойствам размножаться и эволюционировать. Автор подчеркивает терминологически сходство компьютерной и биологической системы: digital organisms, digital environment, offspring, to mutate. По характеру изложения информация объективирована, лишена какой-либо обращенности к адресату (читателю), т.е. текст информативен, но не коммуникативен, а, следовательно, обучающий потенциал такого текста для занятий по иностранному (английскому) языку в достаточной мере снижен. При том, что текст создавался автором для адресата, он не содержит никаких сигналов референции к потенциальному адресату, из-за чего создается впечатление об отсутствии заинтересованности в так называемой 'опосредованной коммуникации'.

Говоря об адресате как объекте коммуникации в рамках упомянутой выше триады, можно констатировать, что традиционно его принято рассматривать как экстралингвистический фактор, обуславливающий коммуникативную направленность произведения и влияющий на языковую организацию текста. Для нас существенным моментом является то, что фактор адресата – это и компонент структурной организации самого текста, это «один из ведущих параметров, обуславливающих вариации

тивность языковой организации текстов одинаковой стилевой и жанровой отнесенности и задающий пределы этой вариативности в рамках конкретного стиля и жанра» [4, с. 3]. Стоит отметить, что построение текста (а в нашем случае, отбор такого текста в качестве учебного материала) с включением в него лингвистических сигналов, указывающих на коммуникацию с адресатом, улучшает перцептивные характеристики материала, повышает адекватность восприятия и стимулирует дальнейшую коммуникацию с использованием полученной информации.

Для подтверждения высказанной точки зрения проанализируем отрывок из текста 'Womenomics revised', взятого из учебника для Магистратуры МГИМО (Университет), который был подготовлен авторским коллективом кафедры английского языка № 4.

Just **look** at the gap between male and female employment rates in America, Japan and Western Europe. In Sweden, where around 70 % of females aged 15–64 are in work, the gap is less than five percentage points. In America and Britain it is around a dozen points. In Italy, Japan and Spain it is over 20 points. **Suppose** that women's employment rates were raised to the same level as men's, and **suppose** that GDP rose in proportion with employment...

You might object that looking at GDP itself overstates the benefits. With more women in work, some of what they now do unpaid – caring for children, cleaning, preparing meals – would be bought in..... This is true but only to a limited extent [2, с. 249–250].

Как видно, текст посвящен достаточно злободневной теме современного бизнеса – теме участия женщин в жизни делового сообщества. Примечательно название текста – Womenomics revised, где 'womenomics' является неологизмом. Создание нового термина путем слияния слов 'women' и 'economics' указывает на значимость включения женщин в деловую активность и на то, что эта включенность, возможно, способна произвести кумулятивный эффект в бизнесе. Ранее мы никогда не наблюдали аналогичных терминов, подчеркивающих роль мужчин в экономике. Новизна термина 'womenomics' с акцентированием внимания на роли женщины в экономической деятельности предполагает, на наш взгляд, неоднозначность подходов к самому явлению и его дискуссионный характер. Думается, что отчасти этим обусловлена форма подачи информации в тексте.

Организация текстового материала в приведенном отрывке обеспечивает присутствие как автора, так и получателя информации в структуре текста, а именно: использование глаголов в императиве (look, suppose) свидетельствует о том, что создатель текста проявляет себя за счет прямого обращения к адресату. Повелительное наклонение, обладающее контактоустанавливающим потенциалом, характерно прежде всего для устной формы речевой деятельности, где реально наличествуют оба коммуниканта. Обращение к адресату стимулирует активизацию его внимания и, возможно, участие в анализе нового для экономики явления.

С другой стороны, использование глаголов в повелительном наклонении со всей очевидностью указывает на наличие получателя информации, поскольку данная обращенность всегда адресна. В нашем случае адресатом является студент, который за счет языковой организации текста вовлекается в анализ явления, именуемого 'womenomics'. Интересна также прямая апелляция к адресату 'You might object'. Автор текста включает дейктический элемент – личное местоимение 'you', которое способно задавать необходимый уровень общения (прием интимизации контакта). Семантика сказуемого 'might object', с одной стороны, указывает на сомнение или дискуссионный характер анализа приведенной в статье информации, а, с другой сторо-

ны, модальность 'might' допускает определенную неуверенность в возражении от имени адресата.

Приведенный пример показывает, как создается иллюзия участия двух сторон в анализе нового явления в жизни делового сообщества.

Вывод

Таким образом, диалогичный характер подачи материала, который обеспечивается за счет включения в структуру текста сигналов, указывающих на адресата в текстах по деловому английскому, на наш взгляд, является значимым фактором при формировании текстовой базы учебника. Текстовое присутствие фактора адресата облегчает возможность восприятия материала и, как было показано, стимулирует активизацию материала, вовлекая студента в обсуждение темы.

Литература

1. Громова Н.М. Обучение экономистов-международников деловому общению на иностранном языке в свете современных требований // Актуальные проблемы преподавания иностранного языка профессионального общения в области международного сотрудничества: сборник работ по материалам межвузовской научно-практической конференции, посвященной 75-летию ВАВТ. М., 2006. С. 62–68.
2. Зинкевич Н.А., Андрюхина Т.В., Иванова Е.Э. и др. Курс английского языка для магистрантов. М., 2011. С. 249–250.
3. Кичибекова М.В. Foreign language teaching: challenges and prospects // Английский язык в вузе: современные тенденции в методике преподавания. Материалы международной конференции – 2015. М., 2015. С. 31–33.
4. Морозова О.Н. Фактор адресата в текстах английской публичной речи и средства его языковой реализации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1988. 24 с.
5. Халилзадех Аминян Захра. Учебный текст как неотъемлемая часть лингводидактической системы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Теория языка. Семиотика. Семантика. М., 2012. №3. С. 118–125.
6. Cracking the TOEFL ibt. 2016–2017 Edition. Penguin Random House. 2016. P. 22.

References

1. Gromova N.M. Obucheniie ekonomistov-mezhdunarodnikov delovomu obshheniiu na inostrannom iazyke v svete sovremennih trebovanii [Training of international economists in business communication in a foreign language in the light of modern requirements]. *Akual'nyie problemy prepodavaniia inostrannogo iazyka professional'nogo obshheniia v oblasti mezhdunarodnogo sotrudnichestva. Sbornik rabot po materialam mezhvuzovskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posviashhyonnoi 75-letiiu VAVT* [Modern problems of teaching a foreign language of professional communication in the field of international cooperation: a collection of works on the materials of the interuniversity scientific and practical conference dedicated to the 75th anniversary of VAVT]. Moscow, 2006, pp. 62–68.
2. Zinkevich N.A., Andriukhina T.V., Ivanova E.E. et al. *Kurs angliiskogo iazyka dlia magistrantov* [English course for undergraduates]. Moscow, 2011, pp. 249–250.
3. Kichibekova M.V. Foreign language teaching: challenges and prospects. *Angliiskiy iazyk v vuze: sovremenniyi tendentshiyi v metodike prepodavaniia. Materiali mezhdunarodnoy konferentsiiyi – 2015* [English in the university: modern trends in teaching methods. Materials of the International Conference - 2015]. Moscow, 2015, pp. 31–33.
4. Morozova O.N. *Faktor adessata v tekstah angliiskoy publichnoi rechi i sredstva ego iazykovoy realizacii: avtoreferat dis.... kand. filolog. Nauk* [The addressee's factor in the texts of English public speech and the means of its language implementation. Dr. Dis.]. Moscow, 1988. 24 p.

5. Halilzadeh Aminiiian Zahra. Uchebniy tekst kak neot'emlemaia chast' lingvodidakticheskoy sistemi [Teaching text as an integral part of the linguodidactic system]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhbi narodov. Seriya Teoriia iazyka. Semiotika. Semantika* [Bulletin of the Russian University of Peoples' Friendship. Series Theory of Language. Semiotics. Semantics]. Moscow, 2012, no. 3, pp. 118–125.
6. Cracking the TOEFL ibt. 2016–2017 Edition. Penguin Random House. 2016, pp. 22.

Дьякова М.Л. Использование фактора адресата в качестве элемента обучающей модели в текстах по деловому английскому // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 84–89.

For citation: Diakova M.L. Addressee factor as an element of teaching model in business english texts. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 84–89.

Дячук Татьяна Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент,
Российский государственный
педагогический университет
им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург,
Россия)
E-mail: dia4uk.tanya@yandex.ru

Diachuk Tatiana Vladimirovna

PhD (Philology), associate professor,
The Herzen State Pedagogical University
(St. Petersburg, Russia)
E-mail: dia4uk.tanya@yandex.ru

**«ИСТОРИЯ БОЛЕЗНИ» ИЛИ
«ЖИТИЕ»? (БИОГРАФИЯ
Г.И. УСПЕНСКОГО В МЕМУАРАХ
И СОВРЕМЕННОМ ПРОЧТЕНИИ)**

**“THE CASE HISTORY” OR
“THE LIFE OF SAINT”? (THE
BIOGRAPHY OF G.I. USPENSKY
IN MEMOIRS AND MODERN
INTERPRETATION)**

Аннотация. В современной филологии возрождается интерес к Г.И. Успенскому. При этом в фокусе исследований оказывается личность самого писателя. Повышенным вниманием отмечена история болезни Успенского, зафиксированная в записях психиатра Б.Н. Синани и переосмысленная в мемуарной литературе. В настоящей статье анализируются постструктуралистский и традиционный подходы к пониманию творческой индивидуальности Успенского.

Abstract. The writer G.I. Uspensky excites the attention of researchers again. The record of Uspensky's illness, kept by Uspensky's psychiatrist Dr. Boris Sinani (so-called «The Diary» of Doctor B.N. Sinani) and rethought in memoirists attracts particular interest. This article analyzes the traditional and post-structuralist approaches to the personality of Uspensky.

Ключевые слова. Г.И. Успенский, биография, мемуары, подвижник, житие.

Key words. G.I. Uspensky, biography, memoirs, ascetic, life of saint.

Введение

Современные читатели редко обращаются к творчеству Г.И. Успенского. Еще в 1902 г. – сразу после смерти писателя – А.С. Глинка-Волжский констатировал: «Успенского поразительно мало читают и еще менее серьезно изучают. Прямо можно сказать, что его гораздо более уважают, чем читают и изучают» [1, с. 4]. Спустя век ситуация мало изменилась. Как справедливо утверждает современный исследователь Н.А. Шипилова, Успенский и сейчас не до конца «прочитан» [16, с. 10]. Находясь на периферии науки о литературе, творчество Успенского сегодня подвергается неожиданным интерпретациям, «освобожденным от ряда стереотипов и привычных клише, свойственных советской эпохе» [5, с. 4]. При этом на первый план выдвигаются биографические мотивы его литературного поведения. В настоящей статье речь пойдет о том, как Успенский воспринят современной филологией.

Основная часть

Интерес к писателю Успенскому, отмеченный в 1950–70-е гг. появлением многочисленных кандидатских и докторских диссертаций, к концу 1980-х постепенно угасает. В 1990-е гг. филологическая преемственность сохраняется лишь благодаря отдельным исследователям и публицистам. Так, в эти годы новые возможности в

изучении поэтики писателя были открыты Г.В. Старостиной [12]. Личность Успенского предстала – в публицистике О.В. Давыдова – созвучной постперестроечной эпохе [3].

В начале 2000-х Успенский оказался вовлечен в острейшую дискуссию по «еврейскому вопросу». В значительном удалении от родины писателя – в Новой Зеландии – профессор русской литературы университета Кентерберри Генриетта Мондри издала книгу под названием «Писатели-народники и евреи: Г.И. Успенский и В.Г. Короленко: по следам "Двести лет вместе"» (перевод и издание на русском языке в 2005 году). Как утверждает Мондри, Успенский заслужил репутацию правдивого писателя. Поэтому его очерки считались «аутентичными свидетельствами действительного» [9, с. 27]. Мондри спорит с А.И. Солженицыным, который в книге «Двести лет вместе» причислил Успенского к юдофобам. По мнению исследователя, Успенский оказался в «попутчиках антисемитского дискурса» [9, с. 12] по недоразумению. Мондри обвиняет Солженицына в том, что тот мало читал Успенского. В доказательство она приводит очерки «В балагане» (1865) и «День нужды и скуки» (1865, в другой редакции «Жиденок»), «Крестьянин о современных событиях. Заметка по поводу еврейских погромов» (1882), где Успенский сочувствует нелегкой участи евреев в царской России. Незнание произведений Успенского, таким образом, становится аргументом в идеологическом споре. Справедливости ради заметим, что тот же упрек можно адресовать и самой Мондри. Например, исследователь не упоминает о III очерке из цикла «Письма с дороги» [14, с. 324–325], ставящем под сомнение юдофильские симпатии Успенского.

Следующей книгой Мондри стала “Pure, strong and sexless: the peasant woman’s body and Gleb Uspensky” (2006). В качестве материала исследования были выбраны очерки Успенского, в том числе и малоизвестные, а также письма, мемуары современников и «Дневник» Б.Н. Синани – врача, лечившего Успенского в Колмовской психиатрической больнице (документ был впервые опубликован в 1939 г. со значительными купюрами). Исследователь сочла необходимым поместить в «Приложении» переведенный на английский язык «Дневник» Синани. Таким образом, история болезни Успенского предстала в качестве медицинского документа, подтверждающего выводы ученого.

Мондри деконструирует аскетизм Успенского – черту, отмеченную многими мемуаристами, – объясняя его подспудными сексуальными страхами писателя. Согласно Мондри, ужас Успенского перед телесностью связан с заболеванием писателя, полученным им в 1860-е гг. (речь идет о сифилисе). Страдая физически и нравственно, Успенский ищет в современном мире целомудрия. Поиск непорочного Другого (unspoilt Other) приводит писателя-народника к русской крестьянке: целомудренной, трудолюбивой, асексуальной. В изображении крестьянского тела Успенский последовательно отвергает женскую сексуальную привлекательность, стремясь к мужеподобности (“she had to be man-like” [17, с. 183]). Мондри по-новому интерпретирует «боевой манифест демократической эстетики» [10, с. 641] – очерк Успенского «Выпрямила». По словам исследователя, писателю предстояла поистине геркулесова задача – отвергнуть сексуальное в Венере Милосской, издавна отождествляемой с самой идеей любви. Намеренно игнорируя «женские прелести» Венеры Милосской, насыщая ее литературный портрет маскулинными чертами, Успенский стремится к созданию идеального образа андрогина, свободного от мучительных требований пола. В Венере Милосской, явленной в очерке «Выпрямила», угадывается (по версии Мондри) образ распятого Христа.

В трактовке Мондри Успенский оказывается едва ли не самым радикальным среди русских мыслителей конца XIX – начала XX вв. – Л.Н. Толстого, В.В. Розанова,

В.С. Соловьева, Н.Ф. Федорова – тех, кто размышлял над проблемой половой любви и деторождения. Суммируя итоги своих научных поисков, исследователь утверждает: Успенский – это писатель, посвятивший себя постижению «Другого» в самых разных аспектах: этническом (евреев), сексуальном (женщина), социальном (русский крестьянин) [9, с. 6].

Иную тенденцию в восприятии Успенского представляет изданная в 2008 г. книга доктора филологических наук В.Б. Смирнова – «Житие святого Глеба». Повествование ведется от лица вымышленного персонажа – писателя Ивана Сильча Харламова, друга и земляка Успенского. Автор романа осовременивает своего героя, доверяя ему рассуждения о «трансформациях в характере Глеба» [11, с. 374] и «о том, какую роль играют гены в человеческой психике» [11, с. 370]. Рассказчик играет роль посредника в пересказе многочисленных документальных свидетельств: писем, мемуаров и критических статей современников Успенского. Восполняя деталями исторический фон, Смирнов включает в свой роман и почти дословные пересказы произведений Успенского. Например, рассказ о визите рассказчика на дачу к Успенскому в деревню Сопки повторяет первые главы очерков «Из деревенского дневника». Пятая глава («Встреча с исполином») представляет собой монтаж фрагментов мемуаров И.И. Ясинского, С.Н. Кривенко, Н.Н. Златовратского и Н.С. Русанова – участников беседы с И.С. Тургеневым.

Однако значение книги Смирнова не исчерпывается актуализацией документальных и художественных текстов, связанных с личностью Успенского. Смирнов возрождает саму традицию восприятия Успенского, сложившуюся в начале XX века и прерванную в советское время. На это указывает жанровый подзаголовок – «роман-воспоминание». Проследим историю появления этой традиции в мемуарной литературе об Успенском.

Известно, что последние десять лет жизни (1892–1902 гг.) Успенский безуспешно боролся с мучительным психическим недугом. История болезни Успенского явилась истоком для его последующей «канонизации» в мемуарах современников. Первый и решающий вклад внес близкий друг писателя, литературный критик Н.К. Михайловский. Работу над «Материалами для биографии Г.И. Успенского» Михайловский начал незадолго до смерти писателя, когда стало уже очевидным, что болезнь окончательно сломила Успенского. Создавая мемуарный портрет писателя, Михайловский воспользовался материалами уже упоминавшегося «Дневника» доктора Синани. Сопоставление дневника с мемуарным текстом убеждает в намеренной корректировке медицинского свидетельства, осуществленной Михайловским. Физиологические подробности и врачебные колебания в диагностике недуга мемуарист оставляет в стороне. Михайловский выбирает из «Дневника» лишь описание бреда Успенского. В его воспоминаниях предстает образ страдающего писателя, продолжающего служить добру и истине даже в состоянии недуга.

Мемуары Михайловского были полемически направлены против тех, кто в конце XIX в. отрицал значение литературного поколения 1860–70-х гг. (поколения, к которому принадлежали и Успенский, и Михайловский). Одним из оппонентов в этом споре выступил в 1891 г. Розанов, разъяснявший в газете «Московские ведомости» «Почему мы отказываемся от “наследства 60–70-х годов”?» (№ 185. 7 июля) и «В чем состоит главный недостаток “наследства 60–70-х годов”?» (№ 192. 14 июля). Дело не ограничилось газетной полемикой. Узнав об обонятельных галлюцинациях больного Успенского (писателю чудился трупный запах), Розанов отозвался о них со свойственной ему метафоричностью: это «запах разложения души, темь души человеческой без бога» [Цит. по: 15, с. 339–340]. Михайловский решительно отверг такую интерпретацию писательского недуга. Для него галлюцинации Успенского, ос-

таваясь порождением фантазии нездорового человека, исполнены высокого этического смысла. По словам мемуариста, Успенский мечтал о том, что «облетит вокруг земного шара, и этот подвиг так поразит людей, что все насильники и злодеи устыдятся, а униженные и оскорбленные воспрянут духом, и на земле наступит царствие Божие» [8, с. 146].

Вслед за воспоминаниями Михайловского появляются мемуары, написанные людьми, близко знавшими писателя и встречавшимися с ним во время его болезни, а именно: воспоминания С.Я. Елпатьевского (1907), В.Г. Короленко (1907), В.В. Тимофеевой (1907) и О.В. Аптекмана (1909). В этой группе воспоминаний болезнь Успенского осмысливается как мученичество, на которое обречен писатель, страдающий за неправды и грехи [4]. Сближение мемуаров об Успенском с житийным каноном сказалось в трактовке смерти писателя. Тимофеева вспоминала: «... я еще раз увидела его ... в гробу, в церкви Волкова кладбища. И чудное дело: лицо его опять преобразилось. <...> Он лежал как будто нетленный, по-прежнему гармоничный и ясный...» [13, с. 294]. Мемуаристы стремятся найти аналогии между русскими святыми и больным Успенским. Например, Короленко увидел в образе больного Успенского воплощение типа русских юродивых [6, с. 70].

Из мемуарной литературы образ Успенского – мученика, святого, подвижника – перешел в науку о литературе. А. Гизетти – автор книги «Писатель-подвижник Г. Успенский» (1922) – писал: «Мы непрестанно видим образ писателя-подвижника, отдавшего свою душу на муку крестную за народ и вместе с народом» [1, с. 4]. В дальнейшем советское литературоведение, преследуя антиклерикальные цели, отказалось от «житийного канона» в биографии Успенского. Показателен тот факт, что книга об Успенском, опубликованная в 1970 г., имеет вполне светское название, напоминающее о поэтике нравоучительных романов XVIII века, – «"Дорогой наш Глеб Иванович...": Повесть о многотрудной, но славной жизни Глеба Успенского, писателя» [7].

Однако традиция «канонизации» Успенского выдержала испытание временем и вновь обнаружила себя в современном романе Смирнова, начиная с дерзновенного названия – «Житие святого Глеба», заканчивая финалом, где «святость» писателя утверждается впрямую: «Он (бог – Т.Д.) перенес его в царство Божие, по образу и подобию которого Глеб создал свое. Он приобщил его к святости» [11, с. 412].

Выводы

Творческая индивидуальность Г.И. Успенского снова привлекает внимание филологов. «Смерть автора» (Р. Барт), по-видимому, не коснулась его: личность Успенского волнует современных литературоведов ничуть не меньше, чем его творчество. Ключ к разгадке Успенского пытаются отыскать в «последнем слове» писателя – в галлюцинациях, зафиксированных в «Дневнике» доктора Синани. В них видят то реализацию сексуальных страхов (Мондри), то – в согласии со сложившейся в мемуарной литературе традицией – окончательную победу духа над плотью (Смирнов).

Таким образом, очевидны две тенденции в восприятии Успенского. В западной русистике Успенский представлен как писатель, черпающий темы в маргинальном пространстве русской культуры (еврейский вопрос, проблемы пола и телесности). В отечественной филологии продолжается «канонизация» Успенского, включение его в ряд христианских подвижников. Несмотря на разность позиций, обоих авторов воодушевляет единая культуртрегерская задача – спасти Успенского от читательского забвения. Стоит процитировать финал «романа-воспоминания» Смирнова: «Ну вот, дорогой мой Глебушка, плохо ли, бедно я исполнил свой долг перед тобой, и перед собственной совестью, и перед Богом» [9, с. 412].

Литература

1. Гизетти А.А. Писатель-подвижник Глеб Успенский: Очерк жизни и творчества. Петроград, 1922. 64 с.
2. Глинка-Волжский А.С. Два очерка об Успенском и Достоевском. СПб., 1902. 192 с.
3. Давыдов О.В. Демон сочинительства. СПб. ; М., 2005. 581 с.
4. Дячук Т.В. Пасхальный мотив в литературных воспоминаниях о Г.И. Успенском // Печать и слово Санкт-Петербурга: Сб. научных трудов. СПб., 2008. С. 146–151.
5. Кречетова А.В. Проблемы искусства и литературы в творчестве Г.И. Успенского 1860–1880-х гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2015.
6. Короленко В.Г. Отошедшие (Об Успенском. О Чернышевском. О Чехове). СПб., 1908.
7. Миронов Г.М. "Дорогой наш Глеб Иванович...": Повесть о многотрудной, но славной жизни Глеба Успенского, писателя. Тула, 1970. 286 с.
8. Михайловский Н.К. Еще материалы для биографии Г.И. Успенского // Русское богатство. 1902. № 4. С. 132–156.
9. Мондри Г. Писатели-народники и евреи: Г.И. Успенский и В.Г. Короленко: (по следам "Двести лет вместе"). СПб., 2005. 173 с.
10. Пруцков Н.И. Г.И. Успенский // История русской литературы. Т. 3. Л., 1982. С. 621–653.
11. Смирнов В.Б. Житие святого Глеба: роман-воспоминание. Волгоград, 2008. 411 с.
12. Старостина Г.В. О продуктивности изучения структуры межжанровых образований (На материале очерка Г. И. Успенского «Волей-неволей») // Вестник Московского университета. Сер. 9. 1999. №1. С. 60–69
13. Тимофеева В.В. Г.И. и А.В. Успенские // Минувшие годы. 1908. № 2. С. 264–304.
14. Успенский Г.И. Полн. собр. соч.: в 14 т. Т. X. Кн. 1. М., 1952.
15. Г. Успенский. М., 1939.
16. Шипилова Н.А. Поэтика очеркистики Г.И. Успенского (Цикл «Письма с дороги»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2004. 22 с.
17. Mondry H. Pure, strong and sexless: the peasant woman's body and Gleb Uspensky. Amsterdam. New York, 2006. 283 с.

References

1. Gizetti A.A. *Pisatel'-podvizhnik Gleb Uspenskii: Ocherk zhizni i tvorchestva* [Ascetic writer Gleb Uspensky: Essay on the life and work]. Petrograd, 1922. 64 p.
2. Glinka-Volzhskaia A.S. *Dva ocherka ob Uspenskom i Dostoevskom* [The two essays on Uspensky and Dostoevsky]. St.-Petersburg, 1902. 192 p.
3. Davydov O.V. *Demon sochinitel'stva* [The Demon of writing]. St.-Petersburg; Moscow, 2005. 581 p.
4. Diachuk T.V. Paskhal'nyi motiv v literaturnykh vospominaniakh o G.I. Uspenskom [The Easter motif in literary memoirs about G.I. Uspensky]. *Pechat' i slovo Sankt-Peterburga*. [Printing and the word of St. Petersburg]. St.-Petersburg, 2008, pp. 146–151.
5. Korolenko V.G. *Otoshedshie (Ob Uspenskom. O Chernyshevskom. O Chekhove)* [The Detached (About Uspensky. About Chernyshevsky. About Chekhov)]. St.-Petersburg, 1908.
6. Krechetova A.V. *Problemy iskusstva i literatury v tvorchestve G.I. Uspenskogo 1860-1880-kh gg. avtoref. dis. ... k. filol. nauk* [The art and literature issues in the work of G.I. Uspensky 1860–1880s: Dr. dis.]. Saratov, 2016.
7. Mironov G.M. "Dorogoi nash Gleb Ivanovich...": *Povest' o mnogotrudnoi, no slavnoi zhizni Gleba Uspenskogo, pisatel'ia* ["Our dear Gleb Ivanovich ...": The Story of arduous but glorious life Gleb Uspensky, Writer]. Tula, 1970. 286 p.
8. Mikhailovskii N.K. Eshche materialy dlia biografii G.I. Uspenskogo [Another material for biographies of Gleb Uspensky]. *Russkoe bogatstvo* [Russian wealth], 1902, no. 4, pp. 132–156.
9. Mondry G. *Pisатели-народники i evrei: G.I. Uspenskii i V.G. Korolenko: (po sledam "Dvesti let vmeste")* [Writers populists and the Jews: G.I. Uspensky and V.G. Korolenko (in the footsteps of "Two Hundred Years Together")]. St. Petersburg, 2005. 173 p.

10. Prutskov N.I. *G.I. Uspenskii* [G.I. Uspensky]. *Istoriia russkoi literatury* T. 3 [The history of Russian literature]. V. 3. Leningrad, 1982. pp. 621 – 653.
11. Smirnov V.B. *Zhitie sviatogo Gleba: roman-vospominanie* [The life of St. Gleb: novel-recollection]. Volgograd, 2008. 411 p.
12. Starostina G.V. O produktivnosti izucheniiia struktury mezhdzhanrovnykh obrazovaniy (Na materiale ocherka G. I. Uspenskogo «Volei-nevolei») [On the study of the structure of productivity inter genre formations (As exemplified in GI Uspensky essay "Willy-nilly")] *Vestnik moskovskogo universiteta* [Bulletin of Moscow University]. Series 9, 1999, no. 1, pp. 60–69.
13. Timofeeva V.V. G.I. i A.V. Uspenskie [G.I. and A.V. Uspensky]. *Minuvshie gody* [The years past], 1908, no. 2, pp. 264–304.
14. Uspenskii G.I. *Poln. sobr. soch.: v 14 t.* [The complete set of works in 14 volumes]. V. 10, B. 1. Moscow, 1952.
15. *G. Uspenskii* [Gleb Uspensky]. Moscow, 1939.
16. Shipilova N.A. *Poetika ocherkistiki G.I. Uspenskogo (Tsikl «Pis'ma s dorogi»): avtoref. dis. ... k. filol. nauk* [Poetics ocherkistiki G.I. Uspensky (The Cycle "Letters from the Road"): dr. dis.]. Voronezh, 2004. 22 p.
17. Mondry H. Pure, strong and sexless: the peasant woman's body and Gleb Uspensky. Amsterdam ; New York, 2006. 283 p.

Дячук Т.В. "История болезни" или "житие"? (биография Г.И. Успенского в мемуарах и современном прочтении) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 90–95.

For citation: Diachuk T.V. "The case history" or "the life of saint"? (the biography of G.I. Uspensky in memoirs and modern interpretation). *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 90–95.

Ли Цинь

Аспирант, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия)
E-mail: rosvvo@mail.ru

Li Qin

Postgraduate student, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russia)
E-mail: rosvvo@mail.ru

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРИЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ УКЛОНЕНИЯ ОТ ОТВЕТА

COMMUNICATIVE MEANS OF THE IMPLEMENTATION OF THE STRATEGY OF THE RESPONSE'S AVOIDANCE

Аннотация. Для уклонения от ответа отвечающий вынужден выбрать стратегию, которая позволяла бы косвенно отказаться отвечать на поставленный вопрос. Например, отвечающий может отказаться воспринимать или правильно осмыслить вопрос или отказаться отвечать по причине отсутствия требуемой от него информации и т.д. В данной статье дается описание стратегии уклонения от ответа в ситуации диалогического общения с целью выявить коммуникативные приемы ее реализации.

Abstract. In case when the questioner violated the norms of speech etiquette, or the respondent can't hear or fully understand the propositional content, or the recipient of the question did not have the required information, or the recipient of the question refuses to answer to conceal their thoughts and feelings, the question quite often does not cause the expected perlocutionary effect from the respondent. So, to avoid response answerer is forced to choose a strategy that would allow indirectly to refuse to answer the question, for example, answerer may refuse to take or correctly comprehend the question or refuse to answer due to the lack of required information, etc. The article gives a comprehensive description of the strategy of response's avoidance in communication in order to identify its implementation's communicative means.

Ключевые слова. Уклонение от ответа, коммуникативная стратегия, стратегия уклонения от ответа.

Key words. Avoidance of the response, Communicative strategy, The strategy of response's avoidance.

Введение

Одной из сложностей, с которой сталкивается исследователь при изучении коммуникативных приемов реализации стратегии уклонения от ответа, является отсутствие самого этого понятия, так как в работах отечественных лингвистов лишь дается определение уклонения от прямого ответа. Таким образом, цель данной работы состоит в том, чтобы выявить определение уклонения от ответа и построить эффективные классификации стратегии уклонения от ответа и коммуникативных приемов ее реализации.

Основная часть

Уклонение от ответа определяется как косвенный отказ, при котором отвечающий имплицитно сигнализирует о том, что в его намерения не входит отвечать на

заданный ему вопрос. Иными словами, при уклонении отвечающий пользуется косвенным отказом как маской для того, чтобы не сообщать требуемой информации.

Коммуникативная стратегия определяется как комплекс речевых действий одного из партнеров в ситуации диалогического общения, соотносящихся с достижением глобальной и локальной коммуникативных целей [4, с. 22], [5, с. 44], [14, с. 54, 109], [16, с. 137], [19, с. 22]. Таким образом, стратегия уклонения от ответа представляет собой совокупность косвенных отказов отвечающего, направленных на сокрытие запрашиваемой информации.

Реализация стратегии заключается в преднамеренном отказе отвечающего воспринять или осмыслить поставленный вопрос, в отказе отвечать из-за отсутствия у него требуемой информации и т.д. В данной статье выявляются коммуникативные приемы, используемые отвечающим для реализации стратегии уклонения от ответа.

Намеренное отсутствие внимания к поставленному вопросу

Прежде всего, при уклонении от ответа отвечающий может намеренно не обращать внимания на речь спрашивающего и переключать внимание спрашивающего на иной предмет разговора. См.: [В квартире племянника Поплавский встречается с Коровьевым, который, рыдая, в красках описывает гибель Берлиоза.] – *Простите, вы были другом моего покойного Миши? – спросил Поплавский, утирая рукавом левый сухой глаз, а правым изучая потрясаемого печалью Коровьева. Но тот до того разрыдался, что ничего нельзя было понять, кроме повторяющихся слов «хрусть и пополам!».* Нарыдавшись вдоволь, Коровьев отлепился наконец от стенки и вымолвил: – *Нет, не могу больше! Пойду приму триста капель эфирной валерьянки! – и, повернув к Поплавскому совершенно заплаканное лицо, добавил: – Вот они, трамвай-то* (М. Булгаков). Для того чтобы избежать ответа, Коровьев игнорирует вопрос Поплавского и переключает его внимание на не касающуюся вопроса тему.

Нежелание правильно понять поставленный вопрос

Уклонение от ответа может реализоваться посредством намеренной подмены смысла речи спрашивающего. См.: [Григорий спрашивает деда о жизни Аксиньи] – *(Как) Аксинья? – Что же Аксинья... Аксинья слава богу. – Аксинья как? – Аксинья? Она в горничных теперь. – Я знаю* (М. Шолохов). Дед явно понимает, о чем спрашивает Григорий, но специально скрывает правду об Аксинье, сообщая информацию не о том, что имеет в виду спрашивающий, задавая вопрос.

Отвечающий может уклоняться от ответа, показывая, что он не понимает мотива поставленного вопроса и конечной цели спрашивающего [6, с. 31]. См.: [Диалог Григория Мелехова и девушки] – *Женаты вы? – спросила девушка, тепля затаенную улыбку. – А что?* (М. Шолохов). В данном примере для уклонения от ответа Григорий изображает непонимание мотивировки вопроса девушки для того, чтобы девушка сама продолжила свою речь.

Уклонение от ответа может реализоваться с помощью имитации «несовпадения общего фонда знаний спрашивающего и отвечающего» [12, с. 88], т.е. уточнения семантической пресуппозиции вопроса. Если спрашивающий отталкивается от информации, которая имеется у отвечающего, но тот делает вид, будто ее у него нет [8, с. 110], [16, с.107] (о необходимости учета общих знаний собеседников см. также [2, с. 358], [3, с. 39], [10, с. 254–255], [15, с. 61, 78], [17, с. 135], [18, с. 57]). См.: [Генрих и его отец Бургомистр обсуждают предстоящий бой Дракона и Ланцелота.] *Генрих. Когда же вы решите вопрос об оружии? Бургомистр. О каком оружии? Генрих. Для Ланцелота. Бургомистр. Для какого Ланцелот? Генрих. Ты что, с ума сошел? Бур-*

голистр. Конечно. Хорош сын. Совершенно забыл, как тяжело болен его бедняга отец. (Кричит.) О люди, люди, возлюбите друг друга! (Спокойно.) Видишь, какой бред (Е. Щварц). Чтобы уйти от ответа, Бургомистр делает вид, что не понимает, о чем идет речь.

Отказ от ответа из-за неуместности поставленного вопроса

Уклонение от ответа может реализоваться посредством намеренного отрицания семантической пресуппозиции вопроса, поскольку отвечающий считает ее ложной. См.: Клеон (*Герострату*) *О чем вы сговорились с Тиссаферном? Отвечай! Герострат. Сговорились? Он – повелитель, я – комар. Какой между нами может быть сговор?* (Г. Горин). В данном примере Клеону интересно содержание сговора Клеона и Тиссаферна, а отвечающий не хочет говорить об этом и уклоняется от ответа на вопрос, отрицая сговор между ним с Тиссаферном.

Отвечающий может уклоняться от ответа, выражая сомнение в праве спрашивающего задавать ему такой вопрос. См.: [Мышлаевский и Шервинский ссорятся. Студзинский пытается прекратить ссору. Входит Елена] – *Что такое? В чем дело? Студзинский. Елена Васильевна, вы не волнуйтесь, все будет в полном порядке. Я вам ручаюсь. Идите к себе* (М. Булгаков). Говорящий не дает ответа, считая, что Елена, как женщина, не должна быть посвящена в обстоятельства происходящей между мужчинами ссоры.

При уклонении от ответа отвечающий может намеренно рассматривать поставленный вопрос как неважный, не имеющий значения. См.: [Никанор Иванович Босой – председатель жилтоварищества в доме на Садовой, где жил Берлиоз. В запечатанном кабинете Берлиоза сидит неизвестный человек, который предлагает Босому сдать апартаменты Берлиоза артисту. Никанор Иванович испуганно спрашивает:] – *Вы кто такой будете, гражданин? ... Вы – лицо официальное? – Эх, Никанор Иванович! – задыхаясь воскликнул неизвестный. – Что такое официальное лицо или неофициальное? Все это зависит от того, с какой точки зрения смотреть на предмет, все это, Никанор Иванович, условно и зыбко. Сегодня я неофициальное лицо, а завтра, глядишь, официальное! А бывает и наоборот, Никанор Иванович. И еще как бывает* (М. Булгаков). Незнакомец намеренно уклоняется от точного ответа, чтобы не афишировать своей личности. Отвечающий показывает, что для него нет никакой разницы, официальное он лицо или неофициальное.

Уклоняясь от ответа, говорящий / отвечающий может подвергнуть сомнению цель вопроса, которая кажется ему бессмысленной (см. [13, с. 72]). См.: [Председатель домкома Аллилуя предупреждает Зою о том, что ее постановили уплотнить – у нее шесть комнат. После долгих разговоров Зоя показывает Аллилуе разрешение на открытие пошивочной мастерской и школы.] *Аллилуя. (В восхищении.) Елки-палки! Виноват. Это... это кто же вам достал? Зоя. Не все ли равно?* (М. Булгаков).

В качестве коммуникативного приема уклонения от ответа может использоваться намеренное рассмотрение поставленного вопроса как неприличного. См.: [В театре секретарь Аристарха Платоновича Поликсена спрашивает актрису Пряхину] – *Когда вы родились? Этот вопрос произвел на Пряхину удивительное действие: на скулах у нее выступили красные пятна, и она вдруг заговорила шепотом: – Пресвятая богоматерь! Что же это такое? Я не понимаю, кому это нужно знать, зачем? Почему? Ну, хорошо, хорошо. Я родилась в мае, в мае! Что еще нужно от меня? Что?* (М. Булгаков). Актриса, скрывающая свой возраст, считает такой вопрос неприличным и оставляет его без ответа.

В качестве коммуникативного приема уклонения от ответа могут использоваться также нарочное рассмотрение выбранного времени или места разговора как неприемлемого и перенос ответа на другой срок (о важности уместной обстановки в коммуникации см. [1, с. 38], [7, с. 18], [11, с. 4], [21, с. 39]). См.: [Начальник тайной стражи спрашивает Пилата] – *Осмелюсь спросить, от кого же эти сведения? – Позвольте мне пока этого не говорить, тем более что они случайны, темны и недостоверны. Но я обязан предвидеть все. Такова моя должность, а пуще всего я обязан верить своему предчувствию, ибо никогда оно еще меня не обманывало. Сведения же заключаются в том, что кто-то из тайных друзей Га-Ноури, возмущенный чудовищным предательством этого меняя, сговаривается со своими сообщниками убить его сегодня ночью, а деньги, полученные за предательство, подбросить первосвященнику с запиской: «Возвращаю проклятые деньги!»* (М. Булгаков).

Отказ отвечать из-за отсутствия запрашиваемой информации

Уклонение от ответа может реализоваться посредством намеренного признания отвечающим своей некомпетентности, т. е. вследствие нарушения спрашивающим одного из подготовительных условий успешности РА вопроса, заключающегося в знании отвечающим ответа (об условиях успешности вопроса см. [9, с. 41], [10, с. 293], [18, с. 24–25], [20, с. 10]). См.: [К Зое Денисовне по делу приходит председатель домкома Аллилуя. Он хочет предупредить Зою о том, что ей необходимо уменьшить количество комнат. Зоя прячется в шкафу. Няня Зои (Манюшка) сообщает, что Зои нет дома.] *Аллилуя. – Когда она придет? Манюшка. Откуда ж я знаю? Она мне не докладается* (М. Булгаков). Няня не дает ответ Аллилуе, несмотря на то, что она знает правду.

Выводы

Анализ фактического материала показал, что, для того чтобы уклониться от ответа, отвечающий может демонстрировать отсутствие восприятия / понимания требуемой информации в отношении поставленного вопроса. К коммуникативным приемам реализации стратегии уклонения от ответа относятся:

- игнорирование поставленного вопроса и отвлечение внимания спрашивающего от цели вопроса;
- намеренная подмена смысла поставленного вопроса (уход от темы вопроса);
- указание на непонимание конечной цели поставленного вопроса и прояснение (уточнение) мотива спрашивающего;
- имитация несовпадения общего фонда знаний спрашивающего и отвечающего;
- намеренное рассмотрение поставленного вопроса как неважного / неприличного;
- выражение сомнения в целесообразности постановки вопроса;
- намеренное отрицание семантической пресуппозиции вопроса;
- сомнение в основаниях постановки вопроса;
- намеренное рассмотрение постановки вопроса как неприемлемой и перенос ответа на другой срок;
- нарочное признание спрашивающим своей некомпетентности.

Литература

1. Азнаурова Э.С. Прагматика художественного слова. Ташкент, 1988. 119 с.
2. Арутюнова Н.Д. Лингвистические проблемы референции // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XIII. Логика и лингвистика (Проблемы референции). М., 1982. С. 5–40.
3. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс», 1985. С. 8–42.
4. Борисова И.Н. Русский разговор диалог: структура и динамика. М.: URSS: КомКнига, 2005. 317 с.
5. Броженко С.В. Стратегия дифференциации и языковые средства ее реализации в рекламном дискурсе: дис. канд. филол. наук. Челябинск, 2011. 130 с.
6. Ермакова О.П., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М., Наука, 1993. С. 30–64.
7. Карабань Н.А. Коммуникативно-прагматические аспекты реализации категории вежливости в официально-деловом стиле русского языка: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. 233 с.
8. Красных В.В. Структура коммуникации в свете лингво-когнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст): дис. ... канд. филол. наук. М., 1999. 463 с.
9. Кобозева И.М. О первичных и вторичных функциях вопросительных предложения // Текст в речевой деятельности (Перевод и лингвистический анализ). М., 1988. С. 39–46.
10. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М.: УРСС, 2000. С. 211–255.
11. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. М.: КомКнига, 2005. 176 с.
12. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М., 1997. 287 с.
13. Городецкий Б.Ю., Кобозева И.М., Сабурова И.Г. К типологии коммуникативных неудач // Диалоговое взаимодействие и представление знаний. Новосибирск, 1985. С. 64–78.
14. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛКИ, 2008. 288 с.
15. Иссерс О.С. Речевое воздействие. М.: Флинта, 2009. С. 60–80.
16. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь, 1998. С. 68–72.
17. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. С. 130–135.
18. Падучева Е.В. Высказывание и его соотношенность с действительностью. Референциальные аспекты семантики местоимений. М.: Наука, 1985. 272 с.
19. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. М.: ИЯ АН СССР, 1988. 183 с.
20. Степанова Е.Б. Значение русских общевопросительных предложений: дис. ... канд. филол. наук. М., 1993. 214 с.
21. Туфанова Ю.В. Коммуникативная ситуация извинения: дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2010. 205 с.

References

1. Iznaurov E.S. *Pragmatika-hudozhestvennogo-slova* [Pragmatics of artistic expression]. Tashkent, 1988. 119 p.
2. Arutiunova N.D. *Lingvisticheskie-problemy-referencii* [Linguistic problems of reference]. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike. Vyp. XIII. Logika i lingvistika (Problemy referentsii)* [New in foreign linguistics. Issue. XIII. Logic and Linguistics (Problems of Reference)]. Moscow, 1982, pp. 5–40.
3. Arutiunova N.D., Paduchev E.V. *Istoki-problemy-i-kategorii-pragmatiki* [The Origins, problems and categories of pragmatics]. Moscow, 1985, pp. 8–42.
4. Borisova I.N. *Russkii-razgovor-dialog-struktura-i-dinamika* [Russian conversation dialogue: structure and dynamics]. Moscow, 2005. 317 p.

5. Braganca S.V. *Strategiia differenciacii i iazykovye sredstva eyo realizacii v reklamnom dis-kurse* [Strategy of differentiation and linguistic means of its realization in advertising discourse: Dr. dis.]. Cheliabinsk, 2011. 130 p.
6. Ermakova O.P., Zemskaja E.A. *K postroeniiu tipologii kommunikativnyh neudach na ma-terial estestvennogo russkogo dialoga* [The construction of a typology of communicative failures (based on the natural Russian dialogue)]. Moscow, 1993, pp. 30–64.
7. Karaban N.A. *Kommunikativno-pragmaticheskie aspekty realizacii kategorii vezhlivosti v oficialno delovom stile russkogo iazyka* [Communicative-pragmatic aspects of the implementation of the category of politeness in formal and business style of the Russian language: Dr. dis.]. Moscow, 2006. 233 p.
8. Krasnyh V.V. *Struktura kommunikacii v svete lingvo-kognitivnogo podhoda kommunikativnyi akt–diskurs–tekst* [The Structure of communication in the light of linguo-cognitive approach (communicative act, discourse, text)]. Moscow, 1999. 463 p.
9. Kobozeva I.M. O pervichnykh i vtorichnykh funktsiiakh voprositel'nykh predlozhenii [On primary and secondary functions of interrogative sentences]. *Tekst v rechevoi deiatel'nosti (Perevod i lingvisticheskii analiz)* [Text in speech activity (Translation and linguistic analysis)]. Moscow, 1988, pp. 39–46.
10. Kobozeva I. M. *Lingvisticheskaja semantika* [Linguistic semantics]. Moscow, 2000, pp. 211–255.
11. Kolshansky G.V. *Kommunikativnaia funkciia i struktura iazyka* [Communicative function and structure of language]. Moscow, 2005. 176 p.
12. Gorelov I.N., Sedov K.F. *Osnovy psiholingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow, 1997. 287 p.
13. Gorodetsky B.Iu., Kobozeva I.M., Saburova I.G. *K tipologii kommunikativnyh neudach* [To the typology of communicative failures]. Novosibirsk, 1985, pp. 64–78.
14. Issers O.S. *Kommunikativnie strategii i taktiki russkoi rechi* [Communicative strategies and tactics of Russian speech]. Moscow, 2008. 288 p.
15. Issers O. S. *Rechevoe vozdeistvie* [Vocal influence]. Moscow, 2009, pp. 60–80.
16. Makarov M.L. *Interpretativnyi analiz diskursa v maloi gruppe* [Interpretive analysis of dis-course in a small group]. Tver, 1998, pp. 68–72.
17. Makarov M.L. *Osnovy teorii diskursa* [Osnovy of the theory of discourse]. Moscow, 2003, pp. 130–135.
18. Paduchev E.V. *Vyskazyvanie I ego sootnesennost s eistvitel'nostiu referencialnye aspekty-semantiki mestoimenii* [Utterance and its correlation with reality. Referential aspects of the semantics of pronouns]. Moscow, 1985. 272 p.
19. Romanov A.A. *Sistemnyi analiz reguliativnyh sredstv dialogicheskogo obshcheniia* [System analysis of the regulatory tools of dialogical communication]. Moscow, 1988. 183 p.
20. Stepanova E.B. *Znachenie russkikh obshchevoprositel'nykh predlozhenii* [The Value of Russian observationally proposals: Dr. dis.]. Moscow, 1993. 214 p.
21. Tufanov Iu.V. *Kommunikativnaia situaciia izvineniia* [Kommunikativnaia situation apolo-gy: Dr. dis]. Irkutsk, 2010. 205 p.

Примечание. Работа выполнена под руководством кандидата филологических наук, до-цента Е.Б. Степановой

Ли Цинь Коммуникативные приемы реализации стратегии уклонения от ответа // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 96–101.

For citation: Li Qin Communicative means of the implementation of the strategy of the re-sponse's avoidance. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 96–101.

Питка Яна Артуровна

Аспирант, Белгородский государственный
национальный исследовательский
университет (Белгород, Россия)
E-mail: eolize@gmail.com

Pitka Yana Arturovna

Post-graduate student
of Belgorod National Research
University (Belgorod, Russia)
E-mail: eolize@gmail.com

**ОСОБЕННОСТИ
ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ МАСТЕЙ
ЛОШАДИ В РУССКОМ И
ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ**

**PECULIARITIES OF COLOUR
NAMING OF EQUINE COAT
COLOURS IN RUSSIAN AND
FRENCH LANGUAGES**

Аннотация. В статье уделяется внимание проблеме цветообозначения, для которой характерны универсальные особенности, определяемые культурным и национальным характером. Автор раскрывает специфику цветообозначения мастей лошади в русском и французском языках, используя семантический, синтаксический и морфологический подходы.

Abstract. The article focuses on the problem of colour naming which has a number of general peculiarities that are characterized by cultural and national factors. The author reveals the specificity of color naming of equine coat colours in Russian and French languages by using semantic, syntactic and morphological approaches.

Ключевые слова. Масть лошади, цветообозначение, русский язык французский язык, рыжая масть, вороная масть, гнедая масть.

Key words. Equine coat colour, colour naming, Russian language, French language, red equine colour, black equine colour, bay equine colour.

Введение

Одним из основных слагаемых восприятия окружающего мира является способность различать цвета. В современной науке проблемам цветового восприятия уделяется пристальное внимание. Цвет связан с философским, эстетическим, культурным осмыслением мира и является особым предметом изучения и ученых лингвистов, ассоциирующих понятие цвета, прежде всего с прилагательным, его семантикой и грамматикой. В настоящее время лексика цветообозначений является предметом многих лингвистических работ. Под «цветообозначением» понимается процесс обозначения цвета в языке, т.е. различные способы номинации цветовых оттенков» [1].

Исследуя языки, языковеды пришли к выводу, что в системе цветообозначения существует ряд универсальных черт, при этом отношение к тому или иному оттенку находят отражение в лексике определенного языка, комбинирующей интеллектуальную, эмоциональную информацию конкретно национального характера.

Проблемы цветообозначения раскрыты трудах Б. Берлина, Г. Глисона, Г. Конклина, П. Кея, Дж. Лайонза, Д. Оливье, Э. Рош, Г. Хейдера. В отечественном языкознании представляют научный интерес работы Н.Б. Бахилиной, А.П. Василевича, Т.И. Вендиной, А.А. Залевской, Ю.Н. Караулова, В.А. Московича, Н.В. Уфимцевой, Р.М. Фрумкиной и др.

Основная часть

Так как для носителей определенного языка и конкретной культуры преобладающее значение имеет исторический опыт, их ментальные представления могут не совпадать, при этом одной из форм выражения такого разного представления являются термины системы цветообозначения.

Цель данной статьи: провести сравнительный анализ цветообозначений в русском и французском языках на материале мастей лошади. Мы уделили внимание семантической стороне анализа, основываясь на теории референции – области логической семантики, одной из категории которой является обозначение и интерпретация.

Как известно, окрас любого животного играет определенную функцию. Для лошадей одной из таких функций является защитная, маскировочная. Лошади, обитающие в пустыне, имеют светло-желтый окрас шерсти, а в северных горных областях – преимущественно серый. Разведение человеком этих замечательных животных способствовало не только появлению новых мастей, но и множеству оттенков определенного окраса.

В словаре С.И. Ожегова под «мастью» понимается цвет шерсти животного [2, с. 284]. Масть лошади – не только окраска волосяного покрова, кожи и глаз лошади, но и определенное сочетание цветов, тип распределения пигментов, имеющий генетическую предрасположенность [3].

В русском языке существует большое разнообразие цветообозначений конских мастей, включая их разновидности, которые значительно вариативнее по сравнению с классификациями мастей у многих европейских народов, в том числе и французов. Данное обстоятельство во многом определяется традициями языка.

С древних времен принято выделять четыре основные масти лошади: *гнедая, рыжая, серая, вороная*. Остальные масти считались производными от этих мастей.

В недавнее время за рубежом приобрел популярность генетический критерий классификации мастей лошадей, предложенный американским ученым Филиппом Спененбергом, который в качестве основных выделяет следующие масти: *вороная, гнедая, рыжая* [4].

Во французском языке также выделяют три *couleurs de robe de base*:

- La robe “Noir”,
- La robe “Bai”,
- La robe “Alezane”.

Основываясь на данной классификации, рассмотрим особенности данных мастей и их оттенков в русском и французском языках, уделив внимание семантике этих цветообозначений.

В русском языке *вороной масти* считается лошадь полностью черного цвета. По вопросу этимологии «вороной» масти существует мнение, что слово «ворон» является краткой формой прилагательного «вороной», как например, «черный» и «черен». Само же слово заимствовано с украинского «вороний». В России существует два оттенка этой масти:

– *вороная в загаре* – вороная масть, выгоревшая на солнце, в результате чего шерсть у таких лошадей становится рыжеватой, выгорелой;

– *пепельно-вороная масть* по внешнему виду не сильно отличается от вороной масти, но имеет специфический темно-бурый или каштановый отлив. Генетически эта масть связана с соловой, буланой и изабелловой.

Во французском языке наименование вороной масти (La robe «Noir») соответствует черному цвету шерсти лошади (Noir). Вороная масть включает в себя «*les chevaux de robe noire et le noir pangaré*» (*пепельно-вороную масть*). Следует от-

метить, что пепельно-вороная масть до 1999 года считалась производной от темно-гнедой и относилась скорее к гнедой масти нежели к вороной, благодаря коричневым подпалинам на черной шерсти (отсюда и название noir «rangaré»).

Гнедая масть характеризуется коричневым окрасом туловища, головы и верхней части конечностей различных оттенков от огненно-рыжего до почти черного. Грива и хвост у гнедой масти всегда черные.

Слово «гнедой» имеет общеславянское происхождение, но общепринятой этимологии нет. Интересны два объяснения:

1) как родственного чешскому *snědý* «смуглый»;

2) как суффикс производного (суф. -d) от той же основы, что и диал. *гнетить* «разжигать» (огонь), «поддурманивать». В таком случае *гнедой* буквально обозначат «цвет огня, темно-рыжий» [5].

Во французском языке, как и во многих романских языках, основой для названия гнедой масти является латинское слово “badius” (каштановый, гнедой). Вероятно, в прошлом английское название гнедой масти было аналогично немецкому: brown (дословно «коричневый, бурый»), но затем его заменило слово «вау» французского происхождения [7].

К разновидностям гнедой лошади в русском языке относятся темно-гнедая, олене-гнедая, светло-гнедая, каштановая, вишневая.

Для темно-гнедой масти характерен окрас черно-бурого или шоколадно-черного цвета туловища при ярких черных подпалах на морде и оплечье холки. Грива, хвост, ноги черного цвета. Эта масть часто путается с караковой и вороной «в загаре» мастью.

Олене-гнедая масть характеризуется темно-коричневым цветом боков лошади и светло-коричневым носа, горла и живота лошади. *Светло-гнедая масть* имеет равномерный светло-коричневый, серо-коричневый, рыжеватый или со светлым низом окрас. *Каштановая масть* предполагает насыщенный, достаточно темный каштановый оттенок шерсти. *Вишневая (красная) масть* – красно-коричневого, иногда почти красно-рыжего оттенка с вишневым отливом шерсти.

Таким образом, можно заметить, что в русском языке гнедая масть имеет множество разновидностей, в то время как во французском языке можно найти упоминание лишь двух: “*bai brun*“ (*темно-гнедая*) и “*bai cerise*“ (*вишневый*). Следует отметить, что во французском языке гнедая масть подразделяется на гнедую, изабелловую и мышастую. On compte 3 robes dans la catégorie des robes «bai»: le bai, l'isabelle, le souris.

В русском же языке такого распределения нет. *Изабелловая масть* является достаточно редкой, ее носителем является ахалтекинская порода, которая появилась более 5000 лет назад. Особенность мышастой окраски заключается в том, что серый оттенок создается не за счет смешения белых и черных волосков на теле животного, как у лошадей серой масти, а сами шерстинки имеют пепельный, зольный или серый оттенок.

В русском языке *мышастая масть* не связана с гнедой и сама подразделяется на четыре масти:

– *вороно-саврасая* – шерсть на туловище и голове «мышинога» или зольного оттенка, а хвост, грива и конечности темно-серого или черного цвета;

– *темно-мышастая масть* – шерсть на туловище и голове темно-серая, конечности, ремень (полоса на спине лошади), грива и хвост черные;

– *светло-мышастая масть* – светло-серый, пепельный цвет туловища; грива и хвост – от совсем светлых до почти черных;

– *мухортая мышастая масть* – с желтыми подпалинами вокруг глаз, рта, в пахах лошади.

Таким образом, цветообозначение гнедой масти в русском и французском языках имеют свои отличительные особенности. Наибольший спектр этой масти представлен в русском языке, но при этом в отличие от французского языка в русском – гнедая масть не связана ни с изабелловой, ни с мышастой мастями.

Рыжая масть характеризуется полностью рыжим цветом лошади, имеющим разные оттенки от светло-абрикосового и желтого до темно-каштанового, граничащего со светло-бурой. Грива и хвост могут иметь более светлый или, наоборот, более темный цвет. У некоторых рыжих лошадей ноги всегда такого же оттенка, что и туловище, грива и хвост белеют в зависимости от времени года, что является главным отличием от гнедой масти.

В русском языке слово «рыжий» произошел от украинских слов «рыж», «рыжа́», церковно-славянского – «рыждь» туррѳс, болгарского – «рижд» «желто-красный» и с некоторых других языков. «Рыжий» связано с такими словами рудá, рдеть, ржавчина [6].

Касательно происхождения рыжей масти во французском языке отметим, что корни слов *alezan* (рыжий) и *overo* (один из типов пегой масти) считаются арабскими, которые были заимствованы испанцами, от которых эти слова переняли французы [7].

Рыжая масть в русском языке также имеет много разновидностей, которые рассмотрим ниже.

Темно-рыжая масть отмечается темно-рыжим, близким к коричневому оттенком шерсти корпуса, головы и конечностей. Грива и хвост, как правило, темнее, иногда с примесью черного волоса. *Светло-рыжая масть* характеризуется светлым, от серо-рыжего до красновато-золотистого окрасом туловища, головы и конечностей. Грива и хвост в большинстве случаев светлые. *Красно-рыжая масть* предполагает красноватый, с медным отливом оттенок шерсти, который присущ, как правило, темно-рыжим лошадям. *Золотисто-рыжая масть* характеризуется желтоватым, с золотистым отливом оттенком, которым чаще всего им обладают рыжие и светло-рыжие лошади.

В русском языке существует множество мастей, производных от рыжей масти: бурая, игреневая, буланая [8].

Бурая масть – шоколадного, коричневого цвета, очень схожая с гнедой, но отличная от нее по цвету ног, которые одного цвета с туловищем. Игренавая масть отличается рыжей или бурой с белыми или дымчатыми гривой и хвостом окраской, буланая масть – желтым или песочным цветом различных оттенков; черными гривой и хвостом.

Буланая масть, в свою очередь, также подразделяется на темно-буланую масть – красноватого или коричнево-желтого или темно-желтого почти черного оттенка, светло-буланую масть, характеризующуюся светло-желтым, светло-песочным почти белым окрасом, золотисто-буланую масть, имеющую насыщенный ярко-желтый, с золотистым отливом оттенок. Производной от буланой является и соловая масть, которая предполагает желтый или песочный различных оттенков равномерный цвет туловища, головы и конечностей; грива и хвост того же цвета или светлее вплоть до белого. Соловая масть предполагает деление на темно-соловую масть, характеризующуюся насыщенным красновато-желтым цветом туловища и черного или темного цвета копыт, гривы и хвоста: светло-соловую масть – светло-желтого или светло-песочного окраса, с гривой и хвостом белого или того же цвета; золотисто-соловую

масть, имеющую насыщенный ярко-желтый, с золотистым отливом оттенок шерсти и темные копыта.

Производной от рыжей масти является и саврасая масть, которая считается «дикой» мастью лошади Пржевальского, для которой характерна неравномерная блекло-рыжая окраска туловища, зеброидность (слабые поперечные полосы) с черным цветом гривы, хвоста и нижних частей ног. Кауряя масть также относится к «диким» мастям и характеризуется рыжеватой окраской туловища и ног, рыже-коричневой – гривы и хвоста, с обязательным красно-рыжим ремнем.

Во французском языке, рыжая масть (*La Robe «Alezan»*) подразделяется на: *La robe «alezan brûlé»* (темно-рыжая); *La robe «café au lait»* («кофе с молоком»). Отметим, что такой масти в русском языке нет, но по описанию она очень схожа с соловой мастью. Еще одной разновидностью рыжей масти считается *La robe «palomino»*. Эта масть широко распространена за рубежом, в особенности в Америке и происходит от испанской соловой масти, которую в XVI веке завезли в Центральную Америку колонисты. Точное происхождение золотой масти неизвестно. Вероятно, она является наследием спектра арабских мастей. «Золотой» цвет этих лошадей описан и в греческой мифологии, и на живописных полотнах. Паломино обладают золотистым цветом шерсти, темной кожей и глазами, и белыми гривой и хвостом. Красивый окрас этих лошадей привлекал внимание императоров, королей и королев, в частности масть «паломино» составляла гордость испанского двора королевы Изабеллы. В настоящее время эта масть также ценится современными любителями лошадей. Термин «паломино» имеет несколько объяснений. Согласно первому, оно происходит от наименования особого сорта испанского винограда, который славится нежным янтарным цветом. По другой версии название происходит от имени одного из сподвижников Кортеса – Хуана де Паломино, которому великий завоеватель подарил однажды своего любимого золотистого коня. В настоящее время паломино является общепринятым обозначением соловой масти, хотя в Испании ее продолжают называть изабелловой.

Выводы

В русском языке цветовая гамма рассмотренных мастей более разнообразна по сравнению с разновидностями этих мастей во французском языке. Можно заметить случаи семантического совпадения цветообозначения. Например, темно-рыжей масти как в русском, так и во французском языках (*La Robe «Alezan»*). Такая масть как *La robe «café au lait»* (кофе с молоком), представленная во французском языке не имеет подобного названия в русском, однако цветообозначение «*Le cheval dit de couleur Café au lait a les poils et les crins de couleur café au lait, la peau est claire mais pas rose et les yeux foncés*» позволяет предположить, что в русском языке данная масть является аналогом соловой масти. Что же касается *La robe «palomino»*, то эта масть особенно популярна в Америке, являясь частыми участниками большинства американских родео, скачек и соревнований в стиле вестерн. Эту масть очень любят туристы, а красочные шоу золотистых лошадей неизменно собирают тысячи поклонников. В России же паломино не является распространенной, в то же время следует заметить, что в русском языке существуют такие аналоги этой масти, как изабелловая и соловая.

Раскрыв семантические особенности цветообозначения в русском и французском языке, обратим также внимание и на синтаксическую специфику, в частности, на сочетания основ слов в русском («темно-рыжий») и во французском языке («*alezan brûlé*»). В русском языке в цветообозначении мастей сочетание двух основ встречается достаточно часто. В рамках данной статьи были обнаружены следующие соче-

тания выбранных мастей: пепельно-вороная, светло-гнедая, темно-гнедая, олене-гнедая, вороно-саврасая, светло-мышастая, мухортая мышастая, темно-рыжая масть, светло-рыжая, красно-рыжая золотисто-рыжая, темно-буланая масть, светло-буланая, золотисто-буланая, темно-соловая, светло-соловая масть, золотисто-соловая.

Были обнаружены синтаксические совпадения в русском и французском языках на примере следующих мастей: *le noir pangaré* (Пепельно – вороная); *bai brun* (темно-гнедая); *La robe alezan brûlé* (темно-рыжая масть). Некоторые масти представлены как сочетание основ во французском языке *bai cerise*, а в русском языке представляют одну основу (вишневый).

Цветообозначение мастей в русском и французском языках имеют схожие морфологические особенности. Практически все рассмотренные масти выражены такой частью речи, как прилагательное. При этом отметим, что в русском языке масть «вороная в загаре» представлена сочетанием прилагательного и существительного, а во французском языке существительным (*palomino*). Такая масть как *café au lait* («кофе с молоком») представляет словосочетание, состоящее из двух существительных: главного и зависимого.

Анализ отобранных в рамках данной статьи мастей позволил сделать предположение о том, что наиболее схожие особенности наблюдаются при сопоставлении в русском и французском языке вороной масти. Разновидности рыжей и гнедой мастей в русском языке предполагают более богатый цветовой спектр. В то же время во французском языке интерпретация рыжей и гнедой масти указывает на определенную специфику в большей степени различную, нежели схожую. Во французском языке гнедая масть подразделяется на изабелловую и мышастую масти, в то время как в русском языке эти масти являются отдельными. Во французском языке одной из разновидностей рыжей масти являются «паломино» и «кофе с молоком», не имеющих место в цветообозначении мастей русского языка. Сопоставление цветообозначения мастей в русском и французском языках позволило обнаружить морфологическое и синтаксическое сходство.

Восприятие и различие существующих цветовых спектральных оттенков представителями любой культуры имеют свою специфику, при этом определение каждым народом базовых цветов формирует цветовую картину мира, являющуюся слагаемым языковой картины мира.

Литература

1. Борисова Д.Н. К проблеме выбора термина для названия форм цветообозначения в языке // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. Вып. № 21. С. 28–32.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Оникс, 2008. 736 с.
3. Масть лошади. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>
4. Основные масти лошадей. URL: http://4108.ru/u/mast_loshadi
5. Гнедой. Этимологический словарь русского языка. URL: <http://etymological.academic.ru>.
6. Рыжий // Фасмер. М. Этимологический словарь русского языка. URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-11416.htm>
7. Коннозаводство: о чем расскажет масть коня. URL: <http://www.goldmustang.ru/magazine/konevodstvo/583.html>
8. Масти лошадей: фото, описание. URL: <http://kohuku.ru/masti/16-masti-loshadey-foto-opisanie.html#m15>

References

1. Borisov D.N. К проблеме выбора термина для названия форм цветообозначения в языке [On the problem of the choice of the term for the name forms of colour naming in the language]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the University of Chelyabinsk]. 2008. Is. 21, pp. 28–32.
2. Ozhegov S.I. *Tolkovyi slovar' russkogo iazyka* [Defining dictionary of the Russian language]. Moscow: Onyx, 2008. 736 p.
3. *Mast' loshadi* [Equine coat colour]. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/Масть_лошади
4. Osnovnye masti loshadei [Main equine coat colours]. Available at: http://4108.ru/u/mast_loshadi
5. *Gnedoi. Etimologicheskii slovar' russkogo iazyka* [Bay equine colour. Etymology dictionary of the Russian language]. Available at: <http://etimological.academic.ru>
6. Ryzhii [Red equine colour]. *Fasmer. M. Etimologicheskii slovar' russkogo iazyka* [Fasmer. M. Etymology dictionary of the Russian language]. Available at: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-11416.html>
7. *Konnozavodstvo: o chem rasskazhet mast' konia* [Horse breeding: what will tell equine coat colour]. Available at: <http://www.goldmustamg.ru/magazine/konevodstvo/583.html>
8. *Masti loshadei: foto, opisaniye* [Equine coat colours: photos and description]. Available at: <http://kohuku.ru/masti/16-masti-loshadey-foto-opisani..>

Питка Я.А. Особенности цветообозначения мастей лошади в русском и французском языках // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 102–108.

For citation: Pitka J.A. Peculiarities of colour naming of equine coat colours in russian and french languages. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 102–108.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-16
УДК 81

© Тархова Е.В., 2017

Тархова Елена Владимировна
Аспирант, Алтайский государственный
педагогический университет
(Барнаул, Россия)
E-mail: eagleo0408@mail.ru

Tarkhova Elena Vladimirovna
Post graduate student,
Altay State Pedagogical University
(Barnaul, Russia)
E-mail: eagleo0408@mail.ru

**МЕХАНИЗМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО СИМВОЛА
(на материале произведений
Дж. Фаулза)**

**MECHANISMS OF THE FORMATION
OF THE ARTISTIC SYMBOL
(based on books by J. Fowles)**

Аннотация. В статье рассматриваются различные классификации художественного символа, а также анализируется алгоритм его образования. Выявление компонентов структуры художественного символа позволяет построить модель его формирования в языке.

Abstract. The article reviews different classifications of the artistic symbols. The algorithm of the symbol formation is also analyzed. The revelation of components in the structure of the artistic symbol helps to make a mechanism of a symbolic formation in the language.

Ключевые слова. Художественный символ; агент; референт; интенционал значения; образность; классификации; механизм.

Key words. Artistic symbol; agent; referent; intensional; figurativeness; classification; mechanism.

Введение

Художественный символ имеет определенные источники происхождения и собственные схемы образования, знание которых помогает понять сущность феномена, а также его функционирование в системе языка. Художественный символ является архаичной единицей сознания, о чем свидетельствует его нахождение в жизни древних цивилизаций, и несет в себе культурный опыт поколений, являясь наиболее устойчивой диахронической единицей культурного пространства. Установленное человеком культурные ценности, научные знания, ритуальные действия, мифические представления, а также сведения о мире кодируются в языке и сохраняются в разных типах текста. Любая культура стремится сохранить выработанные данные в семиотическом пространстве. Традиции, верования, установленные ценности, ритуальные действия, как, собственно любые, закрепленные в обществе социальные практики, порождают стереотипы, которые, в свою очередь, способствуют возникновению символов и их закреплению в сознании человека. Символы принадлежат подсознательному уровню и содержат в себе определенные мысли и образы. Встречая символ, человек обращается к своему сознанию и вызывает у себя соответствующую реакцию на этот образ [1].

Построение модели художественного символа помогает понять его структуру и объясняет схему его восприятия реципиентом. Построение моделей художественного символа представляет большой интерес, так как этот феномен выступает комплексной единицей языка и культуры. Сложность понимания художественного символа обусловлена наличием совокупности смысловых значений, для него характерна амбивалентность, наличие связи с некоторой другой идеей, несущей в себе более глубокую информацию, что позволяет ему образовывать неограниченный круг смы-

словых валентностей и вступать в неожиданные связи, меняя текстовое окружение [4].

Основная часть

Художественный символ может возникать на основе различных явлений. Наиболее ранним источником происхождения символов выступает архетип, представляющий собой врожденные идеи и представления, определяющие универсальную модель поведения как реакцию на определенное событие. Среди архетипов, рассмотренных К.Г. Юнгом, наиболее распространенными являются Мать, Ребенок, Герой, Мудрец, Бог, Смерть, Анима и Анимус, Персона, Тень, Самость, Плут, Божество Солнца, Мировое Дерево, Мировое Яйцо, Мировая Гора, Земля [8].

В художественном тексте часто выделяют традиционные и индивидуальные символы с авторской символической интерпретацией. Традиционные символы представляют собой «устойчивые, одноплановые и однозначные художественные образы, закрепленные традицией употребления». Эти символы подразделяются на классические (например, крест – символ смерти), национальные (хлеб-соль в русской культуре как символ гостеприимства) и библейские (оливковая ветвь – символ мира) [2]. Традиционные символы берут свое начало в культуре, основываясь на ее явлениях и стереотипах, поэтому такой вид символов называют культурно-стереотипным. Среди символов этого вида выделяются простые и сложные. Простые символы составляют ядро языкового сознания, имеют глубинное культурно-смысловое содержание, поэтому они характеризуются большим употреблением и быстрым узнаванием при восприятии. Примерами этого вида являются крест, круг, пентаграмма, которые имеют одинаковые интерпретации в разных культурах. Сложные символы обладают меньшей культурной насыщенностью, находятся на периферии символического сознания и имеют разные прочтения в разных культурах. Некоторые культурно-стереотипные символы могут изменять свое значение или трансформировать свое содержание в рамках мировосприятия того или иного автора, вследствие чего образуются индивидуально-авторские символы [4]. Также существует классификация символов, основанная на сферах его функционирования. В соответствии с этим выделяются научные, философские, художественные, мифологические, религиозные, природные, человечески-выразительные, идеологические, внешне-технические символы [3].

Представляется, что наиболее существенным критерием классификации символов является его содержание, обусловливаемое культурой, в рамках которой данный символ существует, и структура этого содержания, выявляемая в лингвистической характеристике слова, вербализующего этот символ. Согласно первому из названных критериев, выделяются следующие типы символов: архетипические, культурно-стереотипные, индивидуально-авторские. В этом случае базисом для механизма формирования символа служит источник его происхождения. Согласно второму типу, символы делятся на метафорические и метонимические, которые могут далее быть субклассифицированы на авторские, архетипические, стереотипные, синекдохальные, гипо-гиперонимические и синестезические. В данной ситуации действует когнитивный механизм формирования символа, в котором при интеграции идеи и образа возникает новый смысл, наполняющий символическое содержание и его интерпретации [7].

На основе данного материала может быть составлена следующая схема типологии формирования художественного символа (рис. 1).

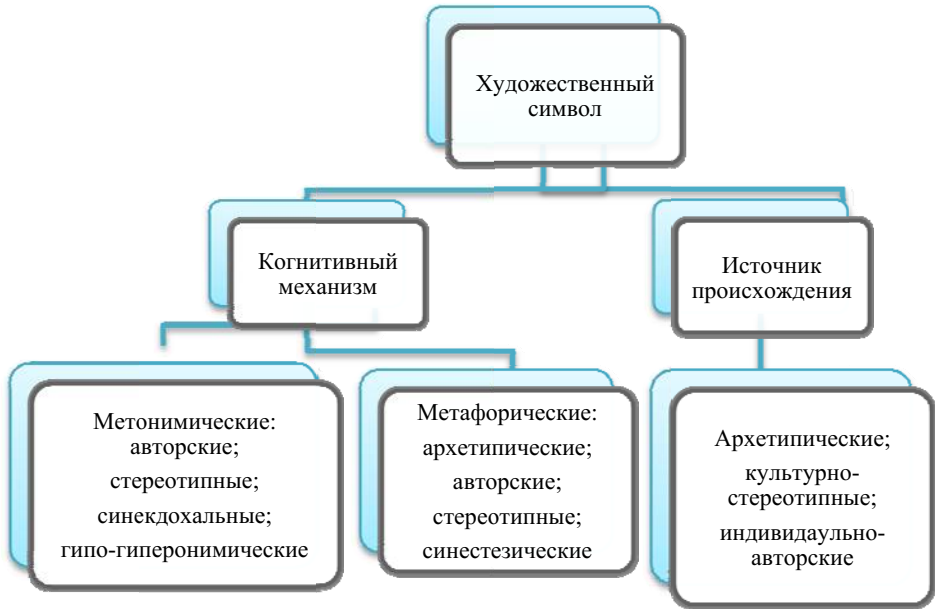


Рис. 1. Схема бикритериальной классификации художественного символа

Приведенная схема иллюстрирует вариативность моделей образования художественного символа и доказывает его полиденотативность и комплексность. Рассмотрение существующих алгоритмов образования символа позволяет выделить классификации по когнитивным механизмам и источнику происхождения. Для построения общего механизма и выявления алгоритма образования художественного символа необходимо обратиться к рассмотрению примеров проявления этого феномена в разных классификациях. Последняя классификация, основанная на сочетании культурного и структурного компонентов, является наиболее соответствующей комплексному строению символа, поэтому при анализе примеров по данной классификации может быть выведена полифакторная модель формирования художественного символа.

В качестве иллюстративного материала в данной статье анализируются произведения Дж. Фаулза, отличающиеся многообразной символикой. Например, в романах Дж. Фаулза отмечается присутствие архетипических символов. Так, в романе «Маг» главный герой, Николас Эрфе, после всех испытаний возвращается к своей возлюбленной Алисон, которую он также видит как идеал. Соответственно, она является его Анимой – бессознательным женским началом, к которому он стремится. В этом же романе Кончис представляет архетип Мудреца. Некоторые архетипы, продолжая существование в сознании, видоизменяются и проявляются в образах действительности. Так, образ мирового дерева представлен во многих культурах, но в каждой культуре приобретает национальные черты конкретного дерева, которое становится словом-символом. Примером такого символа в данном случае является дуб:

(1) *“But the reigning tree is the ancient king of all our trees: Quercus robur, the Common, or English, Oak”* [12].

Образ дерева имеет символический смысл во многих культурах, при этом значения данного символа могут не совпадать и в ряде случаев отличаться почти кардинально. Во многих культурах данный символ выражает образы семьи, единства,

человека-дерева, источника энергии и предмета священного почитания. У Дж. Фаулза символ «Дерево» приобретает особое символическое звучание, поскольку, помимо общепринятых в культурологическом плане смыслов, у данного автора этот символ встраивается в его собственную систему символов. Индивидуальность автора выражается через преломление общепринятого символического значения, а именно: в использовании автором новой интерпретации символа «Дерева» как человека. Эта система носит развернутый характер: сад представляет собой символ человеческого общества, деревья – члены социума, каждое из них на собственной ступени общей иерархии и характера изменений во времени (молодые, старые, отжившие, умершие и т.д.)

Символы, основанные на предрассудках социума, называются культурно-стереотипными. Такие символы иллюстративны, аллегоричны и аллюзивны, а также, как правило, базируются на переносе функциональной особенности физического объекта на психическое явление.

Примером такого символа может быть река как символ жизни:

(2) *“The river of life, of mysterious laws and mysterious choice, flows past a deserted embankment <...> And out again, upon the unplumb’d, salt, estranging sea”* [10].

В данном примере физическое свойство реки как потока переносится на психическое явление – поток жизненных событий. В контексте романа река жизни состоит из загадочных законов и таинственного выбора.

Процесс символизации всегда основывается на переносе значения, который может быть метонимическим или метафорическим. Метонимический тип переноса базируется на возникновении новых интерпретаций и смыслов слова, вытекающих из его признаков. Особенность метафорического типа переноса состоит в том, что художественный символ образуется в процессе метафоризации, в которой семантика переносного имплицуемого значения замещает денотативное значение слова. В результате сочетания обоих типов переноса слово-символ может приобретать новые интерпретации. Например, в силу метонимического переноса символ «Змея» имеет значения земли и плодородия, которые основываются на признаке змеи как пресмыкающегося животного. Этот же символ вследствие метафорического переноса приобретает интерпретацию сатаны, которая базируется на переосмыслении таких характеристик змеи, как быстрота и изогнутость, перетекающие в хитрость. На основании данного критерия механизма переноса художественные символы делятся на метонимические (гипо-гиперонимические, синекдохальные, метонимические стереотипные, метонимические авторские, метонимические архетипические) и метафорические (синестезические, звуковые, стереотипные, архетипические, авторские) [7].

Гипо-гиперонимические символы могут представлены в заголовке и сокращены до уровня слова. В частности, именно так поступает Дж. Фаулз, давая название своему знаменитому эссе “The Tree”. В плане содержательной культурологической интерпретации слова *дерево* является символом развития, единства и духовной энергии [6]. В плане определения его лингвистического статуса слово *дерево* представляет собой гипероним по отношению к слову *сад*. При этом слово *сад* также передает символический смысл, образуя связь между агентом (вербальным образом) и референтом (подразумеваемым содержанием), что выражается в символизации человека и общества.

Синекдохальные метонимические символы характеризуют референт с помощью конкретного образа, представляя собой отношение «часть – целое», например:

(9) *“There was a minute white chapel set back among the trees”* [12].

Изображенная на фоне леса часовня характеризует Грецию как религиозное место, влияющее на подсознание (deep innate religiousness). В приведенном примере

часовня (часть) символизирует Грецию (целое). *Метонимические стереотипные* символы основаны на транспозиции имени агента на имплицуемый стереотипный признак предмета. Например, ветер является символом перемен:

(10) *“The young lady was dressed in the height of fashion, for another wind was blowing in 1867: the beginning of a revolt against the crinoline and the large bonnet”* [10].

Метонимическая транспозиция обусловлена такими признаками ветра, как порывистость, резкость, сила. В контексте данного примера ветер приобретает дополнительную характеристику и становится символом восстания, на что указывает интертекстуальное включение, эксплицирующее 1867 год – время проведения второй парламентской реформы, направленной на демократию в Великобритании.

Метонимические авторские символы основаны на транспозиции признаков агента на референт с участием двух и более промежуточных звеньев. Например, остров в романе «Волхв» символизирует уединение, место для инициации, формируя следующую модель образования: island → a piece of land surrounded by water → an isolated place → a place full of loneliness → a place of initiation. Модель выстраивается на основе дефиниционного анализа и анализа контекстуального. Первый вид анализа позволяет рассмотреть слово, в котором всегда содержится большой объем информации, составляющий его экстенциональное (совокупность вещей, с которыми соотносится денотат) и контенциональное (совокупность отраженных в данном понятии признаков) значения [5]. И контенционал, и экстенционал значения могут варьироваться под влиянием контекста, который способствует актуализации символического значения слова. Данная символизация происходит в романе косвенно, через контекст повествования об испытаниях героя, а также в описаниях острова:

(11) *“Nine-tenths of the island was uninhabited and uncultivated: nothing but pines, coves, Silence, sea. <...> It was the least eerie, the most un-Nordic solitude in the world. Fear had never touched the island”* [11].

В данном примере эпитеты *“uninhabited”, “uncultivated”* указывают на признаки изолированного места, которые перемещаются на имплицуемое значение острова в качестве символа одиночества и места для духовного самосовершенствования.

Метонимические архетипические символы обладают свободной импликацией переносного значения. В эссе *“The Tree”* лес носит архетипический характер, символизируя таинственность небытия. Связь между агентом (денотативное значение слова, т.е. «лес») и референтом (имплицуемое значение, т.е. «таинственное место испытаний») осуществляется за счет метонимии по признаку: *“wood is a strange world inhabited by dangerous creatures, a place for initiation, the path leading to the kingdom of the dead”* [9]. В данном случае метонимия построена на наличии таких признаков, как загадочность, тишина, таинственность:

(12) *“Their mysterious atmospheres, their silences, the parallels-especially in beechwoods <...> Even the smallest woods have their secrets and secret places, their unmarked precincts”* [12].

Метафорические синестезические символы предполагают модель движения между признаками объекта от оценочного компонента к эмоции, лежащей в основании символа, между агентом и референтом, например: garden of Eden (агент) → beauty and harmony (оценочный компонент) → bliss (эмоция) → soul (референт). В результате художественный символ «Сад» интерпретируется как место убежища и обретения духовной гармонии:

(13) *“Slinking into trees was always slinking into heaven <...> it was not anything but his trees and the sanctuary they offered ... in no sense, in that minute garden, a physi-*

cal sanctuary, but a kind of poetic one, however banal the surroundings: a place he could control, that was different from all around it" [12].

Большую роль в образовании таких символов играет конвенционал значения, включающий не только признаки, свойственные денотату, но и другие качества, которые в контексте приобретает денотат.

Метафорические стереотипные символы имеют сильную импликацию переносного значения. При этом происходит транспозиция признаков имени агента на референт. В случае рассмотрения света как символа откровения и свободы перенос значения происходит по следующей схеме: radiance (агент) → purity (основание) → confession (ассоциация) → freedom (референт). Покажем это на следующем примере:

(14) *"But Charles was stopped – alas, with his back to the altar once more – and there was a kind of radiance in his face. But I hope you will believe that Sarah on his arm in the Uffizi did stand, however banally, for the pure essence of cruel but necessary (if we are to survive — and yes, still today) freedom"* [10].

Контекст данной экземплификации иллюстрирует духовное просветление героя, возникшее под действием самоанализа, а также под влиянием его исповеди в часовой.

Метафорические авторские символы представляют собой культурно-стереотипные единицы, которые изменяют свои традиционные, общепринятые интерпретации и значения под действием критического осмысления автора, или новые символы, возникшие из индивидуального опыта мировосприятия автора. Такие символы субъективны и часто интерпретируются при прочтении контекста, а также могут повторяться в разных произведениях одного и того же автора. Данный вид символов зависит от кодовой системы интерпретации и носят условно-гипотетический характер. Данные символы основаны на сходстве семантических признаков, которые не являются существенными для агента и референта. Примером такого символа может быть сад как символ общества в эссе Фаулза "The Tree". Транспозиция имени агента на референт происходит опосредованно, через промежуточные звенья, например: a garden (агент) → a sanctuary → a Garden of Eden (аллюзия) → a place with plants and trees (основание) → a social system (референт).

Метафорические архетипические символы обусловлены наличием компонента архетипа в цепи. Примером такого символа может быть море в романе "The French Lieutenant's Woman", имплицитующее цикл жизни:

(15) *"The river of life, of mysterious laws and mysterious choice, flows past a deserted embankment <...> And out again, upon the unplumb'd, salt, estranging sea"* [10].

Как архетип, море символизирует бесконечность, глубокую древность, хаос, место обитания богов, цикл времени, включающий в себя зарождение жизни, разрушение и смерть [6]. Алгоритм образования выглядит следующим образом: a sea → tides and ebbs, movements and waves → alternation of living creatures (their production and destruction) → repetition and cycle → cyclic time.

Выводы

Анализ приведенных выше примеров позволяет выделить основные компоненты структуры художественного символа: агент (интенционал), референт, основание и релевантные семантические признаки, которые в процессе символизации переходят в интенционал значения (рис. 2, 3):



Рис. 2. Механизм образования художественного символа



Рис. 3. Подъем релевантных семантических признаков в интенционал значения

Таким образом, художественный символ представляет собой языковую единицу, базирующуюся на разных источниках, берущих свое начало не только из культуры, но и языка. На основе анализа выше рассмотренных алгоритмов можно построить модель образования художественного символа, состоящую из пересекающихся полевых структур агента, референта, основания и релевантных семантических признаков, которые затем переходят в интенционал агента и образуют символическое значение слова. Данный механизм показывает составные компоненты художественного символа, отражает их отношение и взаимодействие, и может быть применен к любому символу, независимо от его источника происхождения и области функционирования.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. I – XV. 896 с.
2. Валгина Н.С. Теория текста. URL: <http://evartist.narod.ru/text14/18.htm>
3. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1995. 320 с.
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. СПб.: Искусство-СПб, 1998. 220 с.
5. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 819 с.
6. Трессидер Дж. Словарь символов. URL: http://modernlib.ru/books/tresidder_dzhek/
7. Шелестюк Е.В. Семантика художественного образа и символа (на материале англоязычной поэзии XX века): дис. ... канд. филол. наук. М.: МГПУ, 1998. 207 с.

8. Юнг К.Г. Архетип и символ. СПб.: Ренессанс, 1991. 386 с.
9. Biedermann, H. K. *Lexikon der Symbole*. München: Droemer Knaur, 1989. 335 p.
10. Fowles J.R. *The French Lieutenant's Woman*. URL: <http://e-libra.ru/read/357718-the-french-lieutenant's-woman.html>
11. Fowles J.R. *The Magus*. URL: <http://e-libra.ru/read/216736-the-magus.html>
12. Fowles J.R. *The Tree*. N.Y.: Ecco Reissue Edition, 2010. 98 p.

References

1. Arutiunova N.D. *Iazyki i mir cheloveka* [Language and world of man]. Moscow: Iazyki russkoi kul'tury, 1999. I–XV. 896 p.
2. Valgina N.S. *Teoriia teksta* [Text Theory]. Available at: <http://evartist.narod.ru/text14/18.htm>
3. Losev A.F. *Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo* [The Problem of Symbolism and Realistic Art]. Moscow: Iskusstvo, 1995. 320 p.
4. Lotman Iu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta* [Structure of the artistic text]. St-Peterburg: Iskusstvo-SPb, 1998. 220 p.
5. Nikitin M.V. *Kurs lingvisticheskoi semantiki* [Course of linguistic semantics]. St-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2007. 819 p.
6. Tressider Dzh. *Slovar' simvolov* [character Dictionary]. Available at: http://modernlib.ru/books/tresidder_dzhek/
7. Shelestiuk E.V. *Semantika hudozhestvennogo obraza i simvola (na materiale angloiazыchnoi poezii XX veka): dis. kand.filol.nauk* [Semantics of the artistic image and symbol (evidence from the English-language poetry of the twentieth century): Dr. dis]. Moscow: MGPU, 1998. 207 p.
8. Jung K.G. *Arhetip i simvol*. St-Peterburg: Renessans, 1991. 386 p.
9. Biedermann H.K. *Lexikon der Symbole*. München: Droemer Knaur, 1989. 335 p.
10. Fowles J.R. *The French Lieutenant's Woman*. Available at: <http://e-libra.ru/read/357718-the-french-lieutenant's-woman.html>
11. Fowles J.R. *The Magus*. Available at: <http://e-libra.ru/read/216736-the-magus.html>
12. Fowles J.R. *The Tree*. New York: Ecco Reissue Edition, 2010. 98 p.

Примечание. Работа выполнена под руководством доктора филологических наук, профессора О.В. Труновой

Тархова Е.В. Механизмы образования художественного символа (на материале произведений Дж. Фаулза) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 109–116.

For citation: Tarkhova E.V. Mechanisms of the formation of the artistic symbol (based on books by J. Fowles). *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 109–116.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-17
УДК 81'276

© Царева Е.В., 2017

Царева Екатерина Викторовна

Аспирант, Череповецкий
государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: ktyacareva@mail.ru

Tsareva Ekaterina Victorovna

Post graduate student,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: ktyacareva@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ
СУБСТАНДАРНОЙ НОМИНАЦИИ
В СУБКУЛЬТУРНОМ ЛЕКСИКОНЕ
АВТОМОБИЛИСТОВ (на материале
английского языка)**

**SPECIFIC FEATURES OF
SUBSTANDARD NOMINATION IN
CAR DRIVERS' SUBSTANDARD
LEXICON (based on data in english)**

Аннотация. В статье представлены результаты анализа структурных, семантических и лингвокультурологических особенностей субстандарной номинации в субкультурном лексиконе англоязычных автомобилистов. Материалом для анализа послужили 400 единиц, извлеченные методом сплошной выборки из словарей англоязычного лексического субстандарта. Исследуемый материал охватывает английский автомобильный социолект, преимущественно, американского национального варианта английского языка XX – XXI вв.

Abstract. In the paper structural, semantic and linguocultural features of substandard nomination in English car drivers' substandard lexicon are analyzed. The analysis is based on 400 words and word combinations selected from the dictionaries of English slang and substandard language with the help of a continuous sampling method. The research focuses on American car drivers' slang of the 20th and 21th centuries.

Ключевые слова. Субстандартная номинация, субкультура, автомобильный социолект, структурный анализ, семантический анализ, лингвокультурологический анализ.

Key words. Substandard nomination, subculture, car drivers' sociolect, structural analysis, semantic analysis, linguocultural analysis.

Введение

Одним из наиболее значимых изобретений человечества, оказавших значительное влияние на жизнь человека и общество в целом, стал автомобиль. Широкое распространение этого транспортного средства естественным образом привело к формированию особой субкультуры автомобилистов. Ее представители создали свой автомобильный субязык и его лексическую систему, включая социолект и его лексическую систему как субстандартные компоненты этого субязыка. В дальнейшем элементы этого социолектного лексикона сложившейся субкультуры стали употребляться в речи многих автомобилистов. В настоящее время субстандартный социолектный лексикон английского автомобильного субязыка широко распространен в определенных сферах функционирования полинационального английского языка и представляет интерес для изучения. Сказанное выше обусловило выбор темы данной статьи, цель которой – рассмотреть структурные, семантические и лингвокультурологические особенности субстандарной номинации в субкультурном лексиконе англоязычных автомобилистов. Материалом для анализа послужили 400 единиц, извле-

ченные методом сплошной выборки из словарей англоязычного лексического субстандарта. Исследуемый материал охватывает английский автомобильный социолект преимущественно американского национального варианта английского языка XX–XXI вв. При анализе также частично затрагивались автомобильные социолектизмы британского ареала.

Основная часть

Уточним основные рабочие понятия. согласно концепции В.П. Коровушкина, в рамках которой проводится наше исследование.

Субкультура, включая субкультуру англоязычных автомобилистов, – это «система ценностей, традиций, норм и форм поведения, присущих определенному социуму, в нашем случае – автомобильному социуму, представители которого исключены в разной степени или вышли сами из существующей в данном обществе и в данное время привычной среды, из общепринятого социокультурного пространства, где субкультурный социум имеет свой, отличный от традиционного, взгляд на жизнь, ее ценности и свое место в ней, а также свой лексикон» [2, с. 85–86].

Субкультурный лексикон – это «полуавтономная или неавтономная экзистенциальная форма языка, представляющая собой иерархически структурированную субстандартную лексическую систему, элементы которой – социолектизмы – функционально и понятийно соотнесены с соответствующим субкультурным социумом, в нашем случае с автомобильным социумом, обладают этико-стилистической сниженностью и инвективностью различной степени и качества и профессионально-корпоративной маркированностью, отражающей социально-субкультурную специфику данного социума и обслуживающего его социолекта» [1, с. 58].

Субъязык – это «исторически сложившаяся, относительно устойчивая для данного периода автономная или полуавтономная экзистенциальная форма национального языка или его варианта, обладающая системой взаимодействующих социолингвистических норм первого (стандартного) и второго (субстандартного) уровней, представляющая собой сложную совокупность некоторых фонетических, морфологических, синтаксических и преимущественно специфических лексико-фразеологических средств общенародного языка, которые обслуживают речевое общение определенного социума, характеризующегося единством субкультурной профессионально-корпоративной деятельности своих индивидов и соответствующей системой специальных понятий» [4, с. 205–206].

Социолект – это «исторически сложившаяся, относительно устойчивая для данного этапа полуавтономная форма существования языка, обладающая своей системой социолингвистических норм второго уровня, функционально и понятийно закрепленная за определенным социальным профессионально-корпоративным социумом и обладающая специфичной просторечной лексической системой» [3, с. 219–220]. Автомобильный социолект – это исторически сложившаяся за последнее столетие полуавтономная относительно устойчивая форма существования национального языка, субстандартная лексическая система которой соответствует социолингвистической норме второго уровня, профессионально и корпоративно детерминирована, идентифицирует принадлежность говорящего к автомобильному социуму и субкультуре и используется для обозначения специальных понятий, признаков и процессов.

Структурный анализ англоязычного автомобильного социолекта позволил выявить наличие (1) структурно-неотмеченных образований, построенных по исконным стандартным словообразовательным моделям, и (2) структурно-отмеченных образований, построенных по моделям, присущим только субстандарту. Структурно-неотмеченные лексические единицы в свою очередь включают в себя формально-

непроизводные и формально-производные лексические единицы. Формально-непроизводные единицы в исследуемом социолекте представлены:

а) существительными: alligator 'протектор от порванной шины, лежащий на дороге', quiz 'тест на трезвость';

б) прилагательными: hot 'быстрый';

в) глаголами: drag 'ехать по трассе', rigne 'быстро разогнаться во время гонки'. Формально-производные социолектизмы образованы с помощью: 1) аффиксации: А) суффиксация: dragster 'гоночный автомобиль', hitcher 'автостопщик' nosed 'без хромированных деталей и отделки, гладкий'; Б) полупрефиксация: top eliminator 'участник соревнований с наилучшими шансами на победу'; В) полусуффиксация: bear bait 'грузовик, движущийся впереди остальных', juice man 'ди-джей на р/с, работающий всю ночь'; 2) аффиксального комбинирования: undressed 'СВ радио, работающее без линейного усилителя'; 3) словосложения: barbershop 'низкая эстакада', loggy-jump 'путешествовать автостопом на грузовике'; 4) словосложения + суффиксации: red-assed 'очень рассерженный', thumb-pusher 'автостопщик'.

Структурно-отмеченные лексические единицы в исследуемом материале представлены: 1) сокращениями: А) инициальные аббревиатуры: а) инициально-буквенные: LA stop [<Los Angeles] 'неполная остановка на дорожном знаке или сигнале светофора', б) инициально-буквенно-звуковые (частичный акроним): ХУЛ [<ex-young lady] 'жена'; в) комбинированные инициальные сокращения: инициальное сокращение + словосложение: A-man [<automobile man] 'полицейский, сидящий в машине'; Б) абборморфемные сокращения: apoopa: pup [<puppy] 'небольшой четырехколесный прицеп к грузовику'; apoopa+ суффиксация: tranny [<transmission+ -y] 'трансмиссия'; аферезис: Eat-em-up [<Eat-them-up] 'придорожное кафе'; В) эллипсные сокращения: boogie [<boogie-woogie] 'верхняя передача'; 2) словесными псевдономенклатурами: four-by-four 'грузовик с четырьмя скоростями', ninety-weight 'крепкий алкогольный напиток'; 3) интегрированными словами: ready-to-run 'машина, купленная в салоне и не требующая каких-либо модификаций'; 4) итеративами: а) аллитераты: Kojak with a Kodak 'автоинспектор, измеряющий скорость проезжающих машин с помощью радара', lot lizard 'плечевая', б) образования с рифмой (с внутренней рифмой): loose as a goose 'нуждающийся в ремонте', near beer 'некрепкое пиво', (с внешней рифмой): Lost Wages 'Las Vegas'; в) редупликаты (полные): slap-slap 'небольшая полицейская дубинка'; (неполные): county-mounties 'местная патрульная служба'.

При рассмотрении семантических особенностей субстандартной номинации в социолектном лексиконе субкультуры автомобилистов в английском языке необходимо описать два аспекта: (1) семасиологический и (2) ономасиологический.

В номинативно-семасиологическом аспекте субстандартная лексическая система английского автомобильного социолекта дифференцируется (1) по 21 лексико-семантической группе (ЛСГ) и (2) по 50 синонимическим рядам. Наиболее продуктивными лексико-семантическими группами являются следующие:

1) ЛСГ, обозначающая детали автомобиля: alligator 'протектор от порванной шины'; eyeball 'передняя фара'; jewelry 'цепи, надеваемые на шины'; pup 'небольшой четырехколесный прицеп к грузовику';

2) ЛСГ, обозначающая транспортное средство: cement-mixer 'машина или грузовик с шумным мотором'; kiddie car 'школьный автобус'; rake the leaves 'последняя машина в потоке'; Tudor 'автомобиль с двумя дверцами';

3) ЛСГ, обозначающая названия американских городов или штатов: Bear Town 'Бостон'; Iron City 'Детройт'; Lost Wages 'Лас-Вегас'; Windy City 'Чикаго';

4) ЛСГ, обозначающая особенности езды: flat out 'ехать с максимальной скоростью'; lay a batch 'разгоняться'; leadfoot 'быстро ехать'; squirrel 'вылить из стороны в сторону во время езды'.

Наиболее продуктивными синонимическими рядами являются ряды со следующими доминантами:

1) a car: black ass 'машина, у которой не работают задние фары'; four-wheeler 'автомобиль'; ready-to-gun 'машина, купленная в салоне и не требующая каких-либо модификаций'; survivor 'неотреставрированный автомобиль в хорошем состоянии'; twin pots 'автомобиль с двухкамерным карбюратором';

2) a truck: fort 'бронированный грузовик'; gypsy 'грузовик, управляемый владельцем, а не наемным водителем'; six bits 'грузовик с шестью колесами и шестью скоростями'; thermos bottle 'грузовик с цистерной'.

В ономаσιологическом плане в английском автомобильном социолекте используются способы семантической деривации с (1) переносом и (2) без переноса наименования.

I. Социолектизмы – семантические дериваты с переносом наименования: 1. С метафорическим переносом: 1) метафора на основе сходства по форме: bug (жук) 'старый автомобиль с форсированным двигателем'; clover leaf (лист клевера) 'дорожная развязка'; fishtail (рыбий хвост) 'выпуклые задние крылья автомобиля'; pot (горшок) 'двигатель автомобиля'; 2) метафора на основе сходства по содержанию: crate of sand (ящик с песком) 'грузовик с сахаром'; jug (кувшин) 'карбюратор'; salad wagon (машина, перевозящая зелень) 'мусоровоз'; 3) метафора на основе сходства функций: anchor (якорь) 'аварийный тормоз'; bear bait (приманка для медведя) 'один из грузовиков, движущийся впереди остальных'; hair dryer (фен для волос) 'турбокомпрессор'; sandbox (кошачий лоток) 'туалет'; 4) метафора на основе качественных характеристик: black and white taxi (черно-белое такси) 'полицейская машина'; flag waver (размахивающий флагом) 'дорожная ремонтная бригада'; juice (сок) 'топливо'; quiz (экзамен без предупреждения) 'тест на трезвость'; 5) метафора на основе приписываемых характеристик: badge bandit (бандит со значком) 'офицер полиции'; city kitty (городская кошечка) 'женщина-полицейский'; local yokel (местный мужлан) 'городской полицейский'; seat covers (обивка кресла) 'привлекательные женщины в машине'; slug (лентяй) 'пассажир, добирающийся до работы автостопом'.

2. С метонимическим переносом: 1) каузальная метонимия: А) материал → объект: hot iron (горячий металл) 'усовершенствованный автомобиль'; Б) действие → объект: rake the leaves (разгрести листья) 'последняя машина в потоке'; В) объект → субъект: charger (зарядное устройство) 'водитель автомобиля с форсированным двигателем'; Г) объект → действие: flag (флаг) 'просить водителя остановиться'; Д) результат → действие: fingerprint (отпечатки пальцев) 'нагружать или разгружать грузовик своими силами'; 2) атрибутивная метонимия: А) признак 1 → признак 2: blonde and sweet (белый и сладкий) 'со сливками и сахаром' (о кофе); Б) признак → объект: pink (розовый) 'документ, подтверждающий владение автомобилем'; В) действие → признак: creep-and-cuss (ползти и ругаться) 'замедленный' (о движении автомобилей); 3) локальная метонимия: А) объект → место: grass (трава) 'разделительная полоса с газоном'; Б) место → предмет: bottom-end (нижний конец) 'коленчатый вал'; В) место → действие: Hollywood stop (остановка в Голливуде) 'неполная остановка на дорожном знаке или сигнале светофора'; 4) синекдоха: mini skirt (мини юбка) 'женщина', reefer (рефрижератор) 'грузовик с рефрижератором', wheels (колеса) 'машина'; 5) антропонимия: moon discs или moons (от имени Дина Муна, производителя гоночных автомобилей и деталей для увеличения скорости машин) 'лунные диски'; victoria (автомобиль американской фирмы «Форд Краун Виктория», по форме напоминающий карету) 'двухместный автомобиль с откидным верхом';

6) ономотопея: honk on (гудеть) ‘быстро ехать’; ouch (выражение боли) ‘травма’; slap-slap (звук удара) ‘небольшая полицейская дубинка’.

II. Социолектизмы – семантические дериваты без переноса наименования: 1) социолектизмы с расширением значения: cow wagon (фургон для коров) ‘трейлер для крупного рогатого скота’; roller skate (фольксваген) ‘любой малометражный автомобиль’; 2) социолектизмы с сужением значения: hit the road (отправляться в путь) ‘путешествовать на попутном транспорте’; swamper (разнорабочий) ‘помощник дальнотойщика, грузчик’; 3) социолектизмы-эвфемизмы: pavement princess (принцесса тротуаров) ‘проститутка’; 4) социолектизмы-дисфемизмы: bum (слоняться без дела) ‘путешествовать автостопом’; Dirty Town (грязный город) ‘Нью-Йорк’; 5) конверсия: fireball (шаровая молния) ‘быстро ехать’.

К числу лингвокультурологических особенностей субстандартной номинации в социолектном лексиконе автомобилистов в английском языке относятся прецедентные антропометафоры, прототипные метафоры (зоометафоры, фитометафоры, гастронометафоры, этнометафоры) и топонимы. Под антропометафорой понимается использование имен собственных, которые утратили свое первоначальное значение и дали названия различным явлениям, имеющим какие-либо ассоциативные связи с человеком, чье имя используется [5]. Данное лингвистическое явление представляет собой случай вторичной метафорической номинации. В ходе исследования в английском автомобильном социолекте были выявлены две группы прецедентных антропометафор:

1. Антропометафоры, основанные на именах реально существовавших людей: Tudor – лексема, используемая для обозначения автомобиля с двумя дверцами, вследствие созвучия слов (two door).

2. Антропометафоры, основанные на именах вымышленных персонажей: Theo Kojak – герой одноименного американского телесериала 1973–1978 гг. Популярность сериала способствовала появлению таких словосочетаний, как Kojak Light для обозначения светового сигнала на полицейской машине, Kojak Style или Kojak Carry для обозначения манеры носить пистолет в переднем правом кармане. После выхода фильма ‘Smokey and the Bandit’ (1977), где один из героев использовал в обращении к полицейскому с радаром словосочетание Kojak with a Kodak, данная лексема прочно закрепилось в американском СВ-сленге [14]. Медвежонок Smokey Bear или Smokey the Bear – символ Службы лесного хозяйства США, созданный для того, чтобы просветить общество об опасности лесных пожаров и ставший частью американской массовой культуры в 1950-х гг. [8]. На плакатах медвежонок изображался в характерной желтой шляпе. Как следствие, в СВ-сленге, а также в сленге дальнотойщиков, лексема Smokey стала использоваться для обозначения сотрудников дорожно-патрульной службы, носивших похожие шляпы [13]. Данное имя собственное нашло отражение в следующих социолектизмах: bear ‘сотрудник дорожно-патрульной службы’, bear cave ‘полицейский участок на шоссе’, she bear ‘женщина-полицейский’. Оно также вошло в состав фразеологизмов bear in the air ‘проверка скоростного шоссе с воздуха’ и Smokey on four legs ‘конная полиция’.

Анализ английского автомобильного социолекта позволил выявить наличие сравнительно большой группы зоометафор, которые представляют собой уподобления человека животным. Истоки этого явления лежат в глубокой древности, когда анимизм составлял основу мировоззрения. Тогда стали складываться символы, конкретизируемые в образе того или иного животного [6].

Для английского автомобильного социолекта характерны следующие схемы образования данных метафор:

1. Наименование животного → наименование человека: black rat (черная крыса) ‘автоинспектор’; chicken (цыпленок) ‘проигравший испытание на храбрость’; slug (слизень) ‘пассажир, добирающийся до работы автостопом’.

2. Наименование животного → наименование транспортного средства: beast (зверь) ‘мощный автомобиль’; goat (козел) ‘старый автомобиль с форсированным двигателем’; roscat (хорек) ‘черно-белая полицейская машина’.

3. Наименование животного → наименование деталей автомобиля: alligator (аллигатор) ‘протектор от порванной шины’.

4. Наименование животного → наименование города: Badger (барсук) ‘г. Висконсин, первыми жителями которого были шахтеры, вынужденные жить зимой в туннелях’.

В английском автомобильном социолекте также зафиксирована группа лексики, связанная с названиями растений. Фитометафора – это случай вторичной номинации, генеративными единицами для которой послужили слова и выражения, связанные с растительным миром. В материале исследования выделяются следующие схемы образования данных метафор:

1. Наименование растения → наименование американского штата: Buckeye ‘шт. Огайо, символом которого является конский каштан’; Sunflower ‘шт. Канзас, в котором выращивается подсолнух’.

2. Наименование растения → наименование человека: goober (арахис) ‘водитель машины с автоматической трансмиссией’.

3. Наименование растения → наименование деталей автомобиля: cherry (вишня) ‘проблесковый маячок на полицейской машине’.

Гастрометафора представляет собой “случаи вторичной номинации, генеративными единицами для которой послужили слова и выражения, связанные с пищей, процессами ее приготовления и потребления” [5, с. 110]. Для английского автомобильного социолекта характерны следующие схемы образования гастрометафор:

1. Наименование продукта → наименование топлива: juice (сок) ‘топливо для автомобилей с форсированным двигателем’; pop (газированный напиток) ‘нитрометан’.

2. Наименование продукта → наименование частей автомобиля: doughnut (пончик) ‘шина грузовика’.

3. Наименование продукта → наименование города: Beer City ‘г. Милуоки, в котором располагаются пивоваренные заводы’; Cigar City ‘г. Тампа, в котором производят сигары’.

4. Наименование продукта → наименование транспортного средства: salt and pepper (соль и перец) ‘черно-белая полицейская машина’.

Под этнометафорой понимаются названия национальностей во вторичной номинации, которые служат для того, чтобы подчеркнуть некие признаки явления, приписываемые представителям данной национальности [5]. В английском автомобильном социолекте нам встретились следующие примеры этнометафор: American taxrauer (американский налогоплательщик) обозначает нарушителя правил дорожного движения. Данный социолектизм был зафиксирован в американском ареале в 60-е гг. XX века и происходит от выражения, которое использовали водители, когда их останавливали автоинспекторы за нарушение правил дорожного движения. Gypsy (цыган) имеет два значения: 1) грузовик, управляемый владельцем, а не наемным водителем; 2) водитель собственного грузовика. Roman candle (римская свеча) обозначает выстрел трассирующими пулями. Данный социолектизм был зафиксирован в американском ареале в 60-е гг. XX века.

Важную роль для выявления национально-культурных особенностей народонаосителя языка играют топонимы, т.е. имена собственные, используемые для обо-

значения географического объекта. Факторы, влияющие на образование топонимов, весьма разнообразны. Они подразделяются на географические, т.е. свойства природных объектов (рельеф, климат, флора, фауна, удаленность друг от друга и т.д.), и культурные, т.е. факторы, обусловленные уровнем развития общества (факторы социальной, материальной и духовной культуры). Топонимы обладают национальной самобытностью. Кроме исторических, территориальных и природно-географических особенностей жизни народа, они отражают его психический склад, закреплённый в обычаях и традициях [7]. В исследуемом материале было выявлено некоторое количество топонимов, которые можно разделить на следующие группы:

1. Названия американских штатов, например: *Vikini* (Флорида); *Garbage State* (Нью-Джерси); *Little Cuba* (Майами).
2. Названия американских городов, например: *Big D* (Даллас); *Guitar* (Нашвилл); *Iron City* (Детройт); *Lost Wages* (Лас-Вегас); *Windy City* (Чикаго).

Выводы

Подводя итог, следует отметить, что субкультурный лексикон автомобилистов, являясь полуавтономной экзистенциальной формой языка, выполняет коммуникативную и эмотивную функции в сфере англоязычного автомобильного социума. Его форма и семантика отражают не только особое видение действительности, присущее носителям данного субъязыка, но и их отношение к ней. Данный лексикон также весьма разнообразен в семантическом аспекте, что свидетельствует о развитой лингвокреативности носителей субкультуры автомобилистов. Изучение социально-номинативной деятельности человека в автомобильной сфере представляется важным, вследствие воздействия автомобильного субъязыка и его субстандартной (социолектной) части на лексическую систему английского языка в целом.

Литература

1. Коровушкин В.П. Английский лексический субстандарт versus русское лексическое просторечие (опыт контрастивно-социолексикологического анализа). Череповец: ЧГУ, 2008. 167 с.
2. Коровушкин В.П. Англоязычные заимствования в лексиконах русских субкультур // Вестник Череповецкого государственного университета. Череповец, 2014. № 3 (56). С. 85–90.
3. Коровушкин В.П. Основы контрастивной социолектологии. Ч. II. Череповец: ЧГУ, 2005. 290 с.
4. Коровушкин В.П. Теоретические основы контрастивной социолектологии. Череповец: ЧГУ, 2009. 246 с.
5. Малышева С.С. Англоязычный театральный социолект в статике и динамике (социолексикологический подход): дис. ... канд. филол. наук. Череповец: ЧГУ, 2012. 197 с.
6. Патюкова Р.В. Зооморфная метафора как одна из составляющих образности публично-го выступления (на материале английского и русского языков) // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: «Филология и искусствоведение». 2009. № 2. С. 110–115.
7. Уразметова А.В. Лингвокультурологический аспект изучения топонимов в составе фразеологических единиц (на материале английского и французского языков): дис. ... канд. филол. наук. Уфа: БашГУ, 2006. 196 с.
8. *American Icon*. URL: http://www.smokeybear.com/vault/history_main.asp
9. Chapman R. *American slang*. N.Y.: Harper & Row Publishers, 1987. 499 p.
10. Dalzell T., Victor T. *The Routledge Dictionary of Modern American Slang and Unconventional English*. New York: Taylor & Francis Group, 2008. 1104 p.
11. Kipfer B.A., Chapman R.L. *Dictionary of American Slang*. Fourth Edition. New York: Harper Collins Publishers, 2007. 1114 p.
12. *Oxford English Dictionary*. URL: <http://www.oed.com/>
13. Ramsey R. *The People Versus Smokey Bear: Metaphor, Argot, and CB Radio* // *The Journal of Popular Culture*, 2005. Pp. 338–344.

14. Simpson R. Kojak with Kodak // *TV Guide Magazine*. Barnes and Noble LLC, 2005. Pp. 250–255.

15. Wentworth, H., Flexner, B.S. *Dictionary of American Slang*. Second Supplemented Edition. N.Y.: Thomas Y. Crowell Publishers, 1975. 766 p.

References

1. Korovushkin V.P. *Angliiskii leksicheskii substandart versus russkoe leksicheskoe prostorechie (opyt kontrastivno-sotsioleksikologicheskogo analiza)* [English lexical substandard versus Russian popular speech]. *Cherepovets*, 2008. 167 p.

2. Korovushkin V.P. *Angloiazychnye zaimstvovaniia v leksikonakh russkikh subkul'tur* [English borrowings in the lexicons of Russian subcultures]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Cherepovets State University Bulletin]. *Cherepovets*, 2014, no. 3 (56), pp. 85–90.

3. Korovushkin V.P. *Osnovy kontrastivnoi sotsiolektologii* [Basic principles of contrastive sociolinguistics]. Part II. *Cherepovets*, 2005. 290 p.

4. Korovushkin V.P. *Teoreticheskie osnovy kontrastivnoi sotsiolektologii* [Theoretical framework of contrastive sociolinguistics]. *Cherepovets*, 2009. 246 p.

5. Malysheva S.S. *Angloiazychnyi teatral'nyi sotsiolekt v statike i dinamike (sotsioleksikologicheskii podkhod)* [Dynamic and static approaches to English theatre sociolinguistics: Dr. Dis.]. *Cherepovets*, 2012. 197 p.

6. Patiukova R.V. *Zoomorfnaia metafora kak odna iz sostavliaiushchikh obraznosti publichnogo vystupleniia (na materiale angliiskogo i russkogo iazykov)* [Zoomorphic metaphor as one of the essential elements of a public speaking (based on data in English and Russian)]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta* [The Bulletin of the Adyge State University]. Ser. 2: Philology and Art Studies, 2009, no. 2, pp. 110–115.

7. Urazmetova A.V. *Lingvokul'turologicheskii aspekt izucheniia toponimov v sostave frazeologicheskikh edinit (na materiale angliiskogo i frantsuzskogo iazykov)* [Linguocultural aspect of studying toponyms as a part of phraseological units (based on the data in English and French): Dr. Dis.]. Ufa, 2006. 196 p.

8. *American Icon*. [The website]. Available at: http://www.smokeybear.com/vault/history_main.asp (accessed 5 October 2015)

9. Chapman R. *American slang*. New York: Harper & Row Publishers, 1987. 499 p.

10. Dalzell T., Victor T. *The Routledge Dictionary of Modern American Slang and Unconventional English*. New York: Taylor & Francis Group, 2008. 1104 p.

11. Kipfer B.A., Chapman R.L. *Dictionary of American Slang. Fourth Edition*. New York: Harper Collins Publishers, 2007. 1114 p.

12. *Oxford English Dictionary*. [The website]. Available at: <http://www.oed.com/> (accessed 5 October 2015)

13. Ramsey R. The People Versus Smokey Bear: Metaphor, Argot, and CB Radio. *The Journal of Popular Culture*, 2005, pp. 338–344.

14. Simpson R. Kojak with Kodak. *TV Guide Magazine*. Barnes and Noble LLC, 2005, pp. 250–255.

15. Wentworth H., Flexner B.S. *Dictionary of American Slang*. Second Supplemented Edition. New York: Thomas Y. Crowell Publishers, 1975. 766 p.

Примечание. Работа выполнена под руководством доктора филологических наук, профессора Г.Н. Чиршевой.

Царева Е.В. Особенности субстандарной номинации в субкультурном лексиконе автомобилистов (на материале английского языка) // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2017. №2(77). С. 117–124.

For citation: Tsareva E.V. Specific features of substandard nomination in car drivers' substandard lexicon (based on data in english). *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 117–124.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-18
УДК 376.3

© Аркатова А.Л., Самофал Р.А., 2017

Аркатова Анастасия Леонидовна

Магистрант, Череповецкий
государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: arkatova.1971@mail.ru

Arkatova Anastasia Leonidovna

Master's Degree Student,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: arkatova.1971@mail.ru

Самофал Роман Александрович

Кандидат психологических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: samofalr2012@ya.ru

Samofal Roman Aleksandrovich

PhD (Psychology), Associate Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: samofalr2012@ya.ru

**КОРРЕКЦИОННО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ
МОТИВАЦИИ К ОВЛАДЕНИЮ
ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧЬЮ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**CORRECTIVE AND PEDAGOGICAL
WORK ON DEVELOPING
MOTIVATION FOR CORRECT
SPEECH ACQUISITION IN SENIOR
PRESCHOOL CHILDREN WITH
GENERAL SPEECH
UNDERDEVELOPMENT**

Аннотация. В статье определены этапы формирования мотивации к овладению правильной речью у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, раскрыто содержание коррекционно-педагогической работы на каждом этапе. Авторы приводят сведения о том, что у детей с ОНР преобладает слабая мотивация к правильному говорению, дети не стремятся к взаимодействию с педагогом и окружающими, имеют низкий познавательный интерес. Становлению мотивационного компонента речевой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи будет способствовать игровая деятельность, психолого-педагогическое сопровождение воспитанника, участие родителей в коррекционно-образовательном процессе.

Abstract. The article is concerned with stages of developing motivation for correct speech acquisition in senior preschoolers with general speech underdevelopment. It describes corrective and pedagogical work at every stage. It is shown that children with general speech underdevelopment have low motivation for correct speaking; they do not wish to cooperate with a teacher and people around and have low cognitive interest. A set of games, psychological and pedagogical support and cooperation between teachers and parents are a key to increase motivation for correct speech of senior preschool children with general speech underdevelopment.

Ключевые слова. Мотивация, мотивация к овладению правильной речью, ребенок старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, этапы формирования мотивации правильной речи.

Key words. Motivation, motivation for correct speech acquisition, a senior preschool child with general speech underdevelopment, stages to developing correct speech motivation.

Введение

На современном этапе развития общества особое значение приобретают вопросы совершенствования речевой культуры, являющейся необходимым условием успешности любого вида деятельности и взаимоотношений с другими людьми. Динамический анализ ситуации свидетельствует о том, что количество дошкольников с речевыми нарушениями ежегодно увеличивается. Общее недоразвитие речи проявляется в недоразвитии всех сторон речевой деятельности дошкольника, что негативно отражается на психическом и социальном развитии ребенка. Формирование правильного говорения является одной из задач дошкольного образования, и особенно важно решить эту задачу в отношении данной категории детей. Соответственно, перед наукой и практикой стоит цель, заключающаяся в поиске путей повышения эффективности обучения дошкольников с общим недоразвитием речи.

В отечественных и зарубежных исследованиях, посвященных проблемам коррекции и развития речи детей с ОНР, традиционно уделяется много внимания вопросам объема, характера и качества речевых навыков, знаний, которые должны быть усвоены этими детьми. Однако такой важнейший компонент деятельности, как мотивация, оказался за рамками анализа специалистов. Как указывает А.Н. Леонтьев [3], мотивация является центральным механизмом речи. Она определяет качественные особенности речевых высказываний, обеспечивает успешность речевой деятельности и достижение высокого уровня ее развития.

По мнению Н.В. Елфимовой [2], к старшему дошкольному возрасту ребенок достигает достаточно высокого уровня развития мотивационной сферы: утрачивается ситуативность мотива, ребенок способен осознать смысл потребности, при помощи взрослого поставить сознательную цель, возникает целевая иерархия. Формируется важнейшее качество побуждений, которым подчиняются действия зрелого человека – соподчинение мотивов.

С учетом того, что мотивация является центральным механизмом речевой деятельности, в планирование работы по преодолению общего недоразвития речи необходимо включать мероприятия, направленные на психолого-педагогическую поддержку дошкольников в процессе формирования мотивации к овладению правильной речью, что обуславливает актуальность темы исследования.

В своей работе мы придерживались позиции С.М. Валявко [1], которой были выделены следующие этапы формирования мотивации правильной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: адаптационный, диагностический, мотивационный, деятельностный.

Основная часть

Деятельность по формированию мотивации к овладению правильной речью у старших дошкольников с ОНР может быть эффективной только в том случае, если она спланирована комплексно. При планировании работы учителя-логопеда и воспитателя по формированию мотивации правильной речи необходимо учитывать индивидуальные характеристики дошкольников с нарушением речевого развития, срок адаптации к коррекционной группе каждого ребенка, а также такие личностные особенности детей, как невротизм, поведение избегания и др. Обязательной составляющей процесса формирования мотивации к овладению правильной речью должно стать повышение самооценки ребенка с речевым дефектом, путем создания ряда ситуаций, в которых он почувствует себя успешным. Работа проводится всеми специалистами логопедических групп совместно с родителями. В случаях нарушения речевого поведения (негативизм) и наличия нарушений эмоционально-волевой сферы (тревожность, страх) у ребенка логопедическому воздействию должна предшествовать психологическая коррекция.

На адаптационном этапе формирования мотивации правильной речи ребенка с ОНР рекомендуется вести работу по следующим направлениям: организация работы с родителями (анкетирование, лекции, консультации, памятки); осуществление игровой деятельности с дошкольниками, направленной на формирование эмоциональных контактов «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок», на снятие психоэмоционального напряжения, совершенствование коммуникативных, игровых и двигательных навыков. Необходимым условием для успешной адаптации к условиям дошкольного учреждения является создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе для детей с ОНР.

Изучение мотивации к овладению правильной речью дошкольников с ОНР (диагностический этап) проводилось в МБДОУ «Детский сад № 124» г. Череповца в 2016 г. В качестве частной методики исследования выступил тест С.М. Валявко [1]. В констатирующем эксперименте принимали участие 20 детей 5–6 лет, имеющие заключение ПМПК «Общее недоразвитие речи 2–3 уровня», а также 20 дошкольников с нормой речевого развития. Количественный анализ полученных данных показал, что дети дошкольного возраста имеют разный уровень сформированности мотивации к овладению правильной речью. Большинство детей с общим недоразвитием речи были отнесены к слабо мотивированным воспитанникам – 70 % детей, мотивированные дошкольники составили всего 30 %. Дошкольники с нормальным речевым развитием показали более высокий уровень мотивации к овладению правильной речью – 90 % были отнесены к мотивированным и лишь 10 % к слабо мотивированным дошкольникам.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи, по сравнению с дошкольниками с нормальным речевым развитием, не сформирован достаточный уровень мотивации к овладению правильной речью. Большинство дошкольников с ОНР слабо мотивированы на исправление речевого дефекта. Это выражается в быстром исчерпывании первоначального мотива, малой значимости учебного требования, проявлении игровой мотивации. У дошкольников с общим недоразвитием речи наряду с мотивом стремления к успеху выделяется мотив избегания неудач, наблюдается мотивационная ригидность. Уровень мотивации детей определяет их личностные особенности, поведение и специфику деятельности. Полученные результаты доказывают необходимость проведения работы с детьми с ОНР по формированию мотивации правильной речи.

На мотивационном этапе важно осуществлять взаимодействие учителя-логопеда с родителями. Учитель-логопед реализует программу по взаимодействию с семьей ребенка с ОНР. Целью программы является поиск эффективных форм взаимодействия педагога с родителями в повышении мотивации правильной речи дошкольника с общим недоразвитием речи. Педагог знакомит родителей с методическими рекомендациями по содержанию и формам семейного воспитания, повышает родительскую компетентность в коррекционно-развивающей работе с детьми.

Основными формами работы учителя-логопеда с родителями на данном этапе будут выступления педагога на родительских собраниях, проведение консультации по результатам обследования речи детей, осуществление анкетирования, оформление папок-передвижек, проведение индивидуальных консультаций, семинаров-практикумов, просмотр открытых индивидуальных занятий, показ видеопражнений, видеообращений, поощрение родителей и детей в конце учебного года благодарностями и грамотами.

Ожидаемыми результатами реализации программы по взаимодействию учителя-логопеда и семьи ребенка с ОНР в процессе формирования мотивации к овладению правильной речью является осознанное включение родителей в коррекционный

процесс, который позволит значительно повысить эффективность работы по преодолению речевого дефекта у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Также на мотивационном этапе педагоги логопедической группы организуют и проводят с детьми игровые комплексы по автоматизации и постановке звуков, создавая условия для проявления речевой активности и преодоления речевого негативизма у дошкольников с ОНР. Игровые комплексы способствуют расширению и уточнению словаря, грамматической правильной речи, умению правильно строить предложение и связную речь, развивают кругозор, фонематический слух, чувство ритма и рифмы. Учитель-логопед осуществляет индивидуальный подход к каждому ребенку, помогая ему раскрыться. В совместной игровой деятельности педагог избегает критических замечаний, оценивая результат деятельности дошкольников, подбадривает ребенка, делает акцент на том, что у него лучше всего получается.

Использование специальных игр и игровых упражнений, направленных на развитие саморегуляции и самоконтроля воспитанников с общим недоразвитием речи, умение и желание педагога эмоционально поддержать ребенка, создание творческой и доброжелательной атмосферы коррекционно-образовательного процесса создает предпосылки для формирования мотивации к овладению правильной речью у дошкольника старшего возраста с ОНР.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию мотивации правильной речи у дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи неразрывно связана с психологическим сопровождением коррекционно-образовательного процесса, предполагающим воздействие на когнитивную и эмоционально-волевую сферу и формирование речевого поведения дошкольника с ОНР.

При реализации деятельностного этапа становления мотивационного компонента речевой деятельности старших дошкольников с ОНР учитель-логопед развивает их коммуникативные навыки, формирует эмоциональную стабильность, положительную самооценку, лидерские качества, создает предметно-развивающую среду и обеспечивает условия для вхождения детей в социум, приобщение к ценностям здорового образа жизни.

Педагоги группы организуют и проводят с дошкольниками с ОНР игры, направленные на развитие коммуникативных навыков, на формирование эмоциональной стабильности ребенка, положительной самооценки. Так, развитие коммуникативных навыков эффективно осуществляется при помощи игр, которые способствуют снятию эмоционального напряжения. Задачами формирования эмоциональной стабильности дошкольников с ОНР являются: научить детей понимать эмоциональное состояние (свое и окружающих людей), дать представление о способах выражения собственных эмоций (мимика, поза, жесты, слово), совершенствовать способность управлять своими чувствами и эмоциями. Для развития адекватной самооценки, образа «Я» ребенка с общим недоразвитием речи помимо серии дидактических игр и упражнений педагог может предложить детям поучаствовать в мероприятии, рассказывающем об интересах и увлечениях каждого ребенка, что поднимет их авторитет среди сверстников, придаст уверенность в себе.

При формировании мотивации правильной речи у дошкольников старшего возраста с ОНР необходимо сделать так, чтобы они смогли чувствовать себя уверенно и спокойно. Это произойдет, если ребенок научится работать с противоречивыми ситуациями, выступающими в виде предъявления противоположных позиций. Для этого мы предлагаем использовать методы и приемы теории решения изобретательских задач (ТРИЗ).

На деятельностном этапе учитель-логопед группы поддерживает непрерывную связь с родителями, которая осуществляется с помощью коллективной, индивиду-

альной и наглядной форм работы; предлагает варианты организации совместной деятельности родителей и педагогов с детьми (изготовление игрушек, поделок своими руками, проведение игр-фантазий, театрализованных представлений, совместных праздников, экскурсий, игр-путешествий).

В результате совместной работы педагогов и семей воспитанников родители начинают принимать активное участие в жизни детей, тем самым лучше понимая их и налаживая взаимоотношения с ними; педагоги узнают больше о семье и ребенке; дети чувствуют себя комфортней, спокойней, увереннее в социуме; расширяется круг общения и взаимодействия, как для родителей, так и для детей – все это приводит к повышению мотивации правильной речи дошкольника с ОНР.

Выводы

Таким образом, формирование мотивации к овладению правильной речью является необходимым условием преодоления речевого дефекта у детей с ОНР. Педагоги логопедической группы создают такие условия, которые стимулируют у дошкольника собственное желание правильно говорить. Поскольку для развития речи необходимым условием является общение со взрослым, то родители должны принимать активное участие на всех этапах работы по формированию мотивации правильной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. Тесное взаимодействие с родителями, повышение мотивации к правильной речи ребенка с помощью игровой деятельности, психолого-педагогическое сопровождение воспитанника будут способствовать его гармоничному развитию и подготовке к школьному обучению.

Литература

1. Валявко С.М. Особенности мотивации старших дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
2. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации у дошкольников и младших школьников. М., 1991.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971.

References

1. Valiavko S.M. *Osobennosti motivatsii starshikh doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi*: avtoref. dis. [Peculiarities of motivation of older preschool children with a general hypoplasia of speech: the author's abstract. Dr. Dis.], 2006.
2. Elfimova N.V. *Diagnostika i korrektsiia motivatsii u doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov* [Diagnosis and correction of motivation in preschool children and younger schoolchildren]. Moscow, 1991.
3. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy, emotsii* [Needs, motives, emotions]. Moscow, 1971.

Аркатова А.Л., Самофал Р.А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию мотивации к овладению правильной речью у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 125–129.

For citation: Arkatova A.L., Samofal R.A. Corrective and pedagogical work on developing motivation for correct speech acquisition in senior preschool children with general speech underdevelopment. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 125–129.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-19
УДК 37.015

© Быкасова Л.В., Подберезный В.В., Петрушенко С.А., 2017

Быкасова Лариса Владимировна

Доктор педагогических наук, доцент,
Ростовский государственный экономический
университет (Ростов-на-Дону, Россия)
E-mail: moeve-25-moeve@yandex.ru

Bykasova Larisa Vladimirovna

Doctor of Education, Associate Professor,
Rostov State Economic University
(Rostov-on-Don, Russia)
E-mail: moeve-25-moeve@yandex.ru

Подберезный Владимир Васильевич

Кандидат педагогических наук, доцент,
Ростовский государственный экономический
университет (Ростов-на-Дону, Россия)
E-mail: podberes@mail.ru

Podberezny Vladimir Vasilevich

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Rostov State Economic University
(Rostov-on-Don, Russia)
E-mail: podberes@mail.ru

Петрушенко Светлана Анатольевна

Кандидат философских наук, доцент,
Ростовский государственный экономический
университет (Ростов-на-Дону, Россия)
E-mail: petrsvet@mail.ru

Petrushenko Svetlana Anatolevna

PhD (Philosophy), Associate Professor,
Rostov State Economic University
(Rostov-on-Don, Russia)
E-mail: petrsvet@mail.ru

**СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ПАРАДИГМА В ФОРМИРОВАНИИ
РЕГИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА**

**NEW EDUCATIONAL PARADIGM IN
THE FORMATION OF A REGIONAL
EDUCATION CLUSTER**

Аннотация. С позиций голографического подхода в статье предпринята попытка рефлексии новой парадигмы образования, механизмов оформления дисциплинарной матрицы, служащей основой научных исследований, отвечающих современному запросу социума, влияющих на формирование регионального образовательного кластера, представляющего гетерогенный контент, нуждающегося в стратегическом аудите, что позволит выявить межпарадигмальные сдвиги в педагогической науке, влиять на реализацию образовательной стратегии, оценить меру ответственности учебных заведений за результаты и качество образования субъекта.

Abstract. In the article, using holographic approach, we make an attempt of the reflection of a new paradigm of education, mechanisms for the transfer of the disciplinary matrix, which serves as the basis for scientific researches, meets modern demand of society, influencing the formation of a regional education cluster representing heterogeneous content, in need of a strategic audit to identify inter-paradigm shifts in pedagogical science. It may affect the implementation of educational strategies and assess the degree of responsibility of educational institutions for the results and quality of education of the subject.

Ключевые слова. Самоактуализация потенциал, образовательная среда, синтез социокультурных условий.

Key words. Self-actualization, potential, educational environment, synthesis of socio-cultural conditions.

Введение

Парадигма (от греч. – пример, образец) – «модель постановки проблемы, принятая в качестве образца решения исследовательских задач» [Цит. по: 3, с. 6]. Парадигмы образования сменяют друг друга в ходе исторического, экономического, социокультурного развития общества, что существенно расширяет принципы их построения

ния: универсальность, интегративность, коммуникативность, метапредметность и др. Современная образовательная парадигма ориентирована на создание условий для воспитания человека, умеющего адаптироваться к природе и обществу, принять их как истинные ценности. В этой связи все более актуализируется вопрос о разработке системы планирования, достижения, мониторинга и своевременной коррекции процесса образования на региональном уровне.

Основная часть

В соответствии с существующей парадигмой региональный образовательный кластер необходимо, по нашему мнению, развивать по следующим направлениям: образовательная урбанистика, подготовка «нового» учителя, разворачивание потенциала образовательных учреждений, формирование образовательной среды, воспитание / совершенствование креативности субъекта образования. Рассмотрим данные аспекты подробнее.

1. Образовательная урбанистика. Развитие этого направления на региональном уровне позволит решить проблему анализа общих и специфических тенденций исторического генезиса образовательных систем, развивавшихся под воздействием различных социокультурных условий, и влиявших на рост малых городов, сельской школы, локальных систем образования. Образовательная урбанистика эффективно сочетает теоретические и практические реалии эволюции городских систем образования, что является фактором оптимизации и актуализации современного педагогического познания [Цит. по: 4, с. 11].

Целесообразным способом проведения образовательно-урбанистических исследований может выступать комплекс научных подходов (онтологический, генетический, структурный, феноменологический), позволяющий сочетать множественность показателей развития образовательных систем городов с учетом их специфических и антропологических характеристик. Так, чертами, определяющими специфику развития системы образования в северокавказском регионе (Ростовская область), являются:

- положение малого города как важнейшего административного, экономического, культурного центра России;
- многонациональность, многоконфессиональность, поликультурность региональных центров, создававших комплекс специфических образовательных потребностей к доступности и качеству деятельности учебных заведений;
- преемственность традиции отношения к образованию как значимой социальной ценности;
- развитие различных типов и видов образовательных учреждений;
- кадровый отбор управленцев;
- приоритетное развитие учреждений образования как основного инструмента регулирования государством социальной мобильности населения;
- толерантность как отличительное свойство учреждения образования (этноконфессиональность, преодоление национальных и религиозных конфликтов в образовательных учреждениях, характеризуемых полиэтничным составом педагогов и учащихся);
- концентрация в регионе профессионального педагогического сообщества, деятельность которого обеспечивает общий высокий уровень образовательного процесса и результативность педагогической деятельности.

Содержанием образовательной урбанистики является изучение городской социокультурной среды как образовательной, системной характеристики городских учебных заведений и сформированной в них среды. Важнейшей отличительной чер-

той учебных заведений Ростовского региона является высокий уровень развития на Северном Кавказе различных форм общественно-педагогического движения:

а) выдающиеся российские педагоги (Е.В. Бондаревская, А.Я. Данилюк, П.Н. Ермаков);

б) общественно-педагогические и научно-педагогические организации («Сахаровский центр», «Мемориал», «Доступная среда», «Истоки»);

в) педагогическая периодика (Известия Северокавказского региона (педагогические, психологические науки), Ростовский городской школьный портал, «Сеть творческих учителей» и др.), деятельность которых составляет достояние отечественной педагогики.

2. Подготовка «нового» учителя. Современная парадигма образования требует для обновленной школы «нового» учителя: нравственного, компетентного специалиста, способного к профессиональному и личностному саморазвитию, владеющего широким спектром педагогических инноваций и способного осуществлять дальнейшую инновационную образовательную деятельность. Вектор данных преобразований нам видится в реорганизации системы повышения квалификации через непрерывное образование к постдипломному образованию педагогов (И.С. Батракова, В.Г. Воронцова, О.Г. Прикот). Предпосылками данного процесса выступают сформировавшиеся тенденции: масштаб региона, его географическая удаленность от «центра»; неравномерное развитие социально-экономической сферы общественной жизни (распределение финансовых потоков внутри страны, кадровое обеспечение, реализация социальных программ для молодых специалистов); научно-техническое развитие регионов; кросс-культурные процессы информатизации; девальвация и ускоренный процесс устаревания знаний и др.

В соответствии с этими фактами региональный образовательный кластер может формировать и определять направление развития системы образования и системы повышения квалификации педагогов. Наиболее артикулируемыми концепциями образования сегодня являются: изменение философии взаимодействия субъектов образовательного процесса – от управления к сопровождению (А.П. Тряпицин); идея непрерывности и открытости образования (Э.М. Никитин); признание андрагогики как альтернативы педагогике в решении проблемы повышения квалификации педагогов (Г.Л. Ильин); смена когнитивной парадигмы деятельностно-компетентностной (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) [2, с. 130]. В контексте данных идей подготовка учителя, повышение квалификации, постдипломное образование рассматривается нами как социальный проект, ассоциируемый с общественным сверхзаданием регионов.

3. Разворачивание потенциала образовательных учреждений. Потенциал рассматривается учеными в различных ипостасях: атрибут бытия (И.Б. Герасимова), социальный феномен (Б.Г. Ильясов), система (М.Т. Шафиков). Мы понимаем потенциал как особым образом организованную совокупность имеющихся или подлежащих актуализации *ресурсов, средств, возможностей и условий* совершенствования теоретической и практико-ориентированной деятельности в области социокультурного развития личности, действие которых актуально или может быть актуализировано с определенной целью при определенных социально-экономических и исторических условиях [Цит. по: 3, с. 15].

К определению *мощности* образовательного потенциала образовательных учреждений может быть применена параметрическая процедура измерений, показателями которой являются: *количество часов*, отводимых на изучение предметов; *число школ*; *количество учреждений системы дополнительного образования*; *количество научных исследований* и созданных на их основе учебно-методических разработок; *контингент*

специально подготовленных профессионалов различной квалификации и специализации; количество учреждений системы профессионального образования.

По предложению Л.С. Берштейна, потенциал измеряется в нечеткой логике термами, которые понимаются как значение лингвистической переменной, выраженное не в числах, а в словах естественного языка [Цит. по: 3, с. 16]. Эксперту необходима предварительная формализация исходных данных, предусматривающая описание входных факторов состояний системы управления научно-педагогической деятельностью.

В связи с тем, что разработанные критерии научно-образовательного потенциала, полученные на конкретном материале педагогики, имеют универсальный характер, они могут быть применены к исследованию научно-образовательного потенциала других областей. Данное обстоятельство способствует изучению современной образовательной парадигмы, что позволяет выработать новые стратегические линии в формировании регионального образовательного кластера.

По критерию принадлежности к двум сторонам общественно-исторического процесса познания образовательный потенциал учебного заведения реализуется на теоретическом и практическом уровнях. К первому из них относятся следующие концептуализации: теория образования и воспитания; авторские концепции воспитания, коммуникации, интеллигентности. На практическом уровне решаются проблемы, относящиеся к кадровому, материально-техническому и организационному обеспечению, информационному оснащению, управлению и финансированию.

Новая методологическая оптика, разработанная Л.В. Быкасовой, позволяет применять потенциалцентрированный подход к определению уровня любой образовательной деятельности [Цит. по: 3, с. 16]. После формализации осуществляется разработка математических моделей, позволяющих изучить объект с технической, экономической, коммерческой и социальной точек зрения, для чего задается лингвистическая переменная (ЛП) потенциала, связанная с конкретной количественной шкалой. Каждой ЛП ставится в соответствие 3 термина. Для построения модели необходима соответствующая экспертная информация, которая формализует знания экспертов. Экспертная информация (L) представляется в виде системы условных нечетких высказываний (см. рисунок).

$$L: \begin{cases} \tilde{L}_1: < \text{если } \tilde{E}_{11} \text{ или } \tilde{E}_{12} \text{ или } \dots \text{ или } \tilde{E}_{1n_1}, \text{ то } \tilde{B}_1 >; \\ \tilde{L}_2: < \text{если } \tilde{E}_{21} \text{ или } \tilde{E}_{22} \text{ или } \dots \text{ или } \tilde{E}_{2n_2}, \text{ то } \tilde{B}_2 >; \\ \dots \\ \tilde{L}_k: < \text{если } \tilde{E}_{k1} \text{ или } \tilde{E}_{k2} \text{ или } \dots \text{ или } \tilde{E}_{kn_m}, \text{ то } \tilde{B}_k >, \end{cases}$$

Рисунок. Наукометрическая формула экспертной оценки образовательного потенциала.

Условные обозначения: где \tilde{E} – возможные ситуации; \tilde{B} – нечеткие высказывания

Формирование, накопление и развитие образовательного потенциала учебных заведений зависит от: а) наличия общественного спроса на знания; б) состояния образования; в) потребности общества в духовной, всесторонне развитой личности.

4. Формирование образовательной среды. Современное образовательное учреждение, выполняющее задачу подготовки социально активной личности,

- реализует основную педагогическую идею (глобальная роль образования);
- выстраивает образовательный маршрут обучаемых с учетом принципов: герме-

невтическая конструктивность, социальная адекватность и успешность, социальное закаливание, социальные предпочтения;

– становится центром профессиональной подготовки в инновационной образовательной среде, так как образование априори является инновационным.

Раскрывая смысл понятия «среда», мы предлагаем собственное определение образовательной среды. Образовательная среда – это культурообразная матрица, имеющая качественный контент: архетипы, смыслы, символы; многослойный субстрат, представляющий собой некий профессиональный, деятельностный, информационный материал; интеллектуальная субстанция, свойственная ее субъектам; информационное поле (с траекторией развития, навигационной системой; потенциалом интеграционного взаимодействия); структура, обладающая свойствами связности, целостности, управляемости, зависящая от насыщенности ее образовательными, воспитательными, информационными и другими ресурсами [Цит. по: 1, с. 329].

Качество образовательной среды может определяться ее способностью обеспечивать всем субъектам образовательного процесса систему возможностей, связанных с удовлетворением их потребностей и трансформацией этих потребностей в жизненные ценности, что актуализирует процесс их личностного саморазвития. Такое понимание требований к созданию развивающей образовательной среды лежит в основе практико-ориентированного подхода к формированию регионального образовательного кластера.

Создание инновационной образовательной среды обеспечивает включение субъекта в культурно-социальные связи различного типа и уровня; индивидуализацию процесса обучения на основе формирования и реализации индивидуальных образовательных программ. Качественными характеристиками инновационной образовательной среды образовательного учреждения являются: целостность, вариативность, диалогичность, субъектность, открытость, универсальность, корпоративность.

5. Воспитание / совершенствование креативности субъекта образования. В процессе формирования и развития регионального кластера значительный акцент делается на реализации *творческих способностей субъекта*. К ним относятся: дивергентное мышление, воображение, самостоятельность, мотивация различных этапов творчества. Данный компонентный состав определяет содержание творческого потенциала. *Этапами творческого процесса* являются: подготовка (анализ проблемы), фрустрация (возникновение барьера на пути решения проблемы), инкубация (работа над проблемой на подсознательном уровне), инсайт (неожиданное уяснение решения проблемы), разработка (проверка истинности решения) и оценка продукта творчества. *Продукт творческой деятельности* – это нечто новое, оригинальное, способ деятельности, знание. В процессе обучения важно учитывать субъективную новизну продукта (новое для обучаемого, но не новое для общества). Данная особенность характеризует результативный компонент творческой самоактуализации обучаемых.

Выводы

Резюмируя сказанное, отметим, что перспективными линиями сохранения и актуализации разработанных теоретических и практических оснований в образовательном кластере региона являются: стимулирование деятельности всех социальных агентов развития системы образования; проектирование и создание в образовательных учреждениях малых городов оптимальной среды; государственная поддержка теоретических и практических педагогических инициатив; сохранение и развитие высокого уровня государственных требований к качеству образовательной деятельности региона, воспроизводство высоких эталонов профессионального качества городского педагогического сообщества; системное продолжение деятельности по

дальнейшему развитию образования, позволяющее разрабатывать теоретические основы отечественной школы.

Литература

1. Андреева К.В., Быкасова Л.В. Средоориентированное обучение в современном вузе. Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 329.
2. Быкасова Л.В. Когнитивная коммуникация в образовательной среде // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2016. № 2. С. 129–132.
3. Быкасова Л.В. Научно-образовательный потенциал художественной педагогики ФРГ: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. Ростов н/Д., 2009. 46 с.
4. Шевелев А.Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен (XIX – начало XX вв.): автореф. ... дис. д-ра пед. наук. СПб., 2007. 42 с.

References

1. Andreeva K.V., Bykasova L.V. *Sredoorientirovannoe obuchenie v sovremennom vuse*. [Environment oriented education in modern high school. Modern problems of science and education], 2013, no. 6. Available at: [http://www/science-education.ru/113-11421 data obrashhenija](http://www/science-education.ru/113-11421_data_obrashhenija) 29.12. 2013.
2. Bykasova L.V. Kognitivnaya kommunikatsiya v obrasovatelnoy srede [Cognitive communication in the educational environment]. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologii* [Bulletin of the Siberian Institute of business and information technology], 2016, no. 2, pp. 129–132.
3. Bykasova L.V. *Nauchno-obrasovatelny potential hudoshhestvennoy pedagogiki FRG*. [Scientific and educational potential of art pedagogy of Germany. Dr. dis.]. Rostov-on-Don, 2009. 46 p.
4. Shevelev A.N. *Peterburgskaya dorevoluzionnaya shkola kak istoriko-obrasovatelny fenomen (XIX – yachalo XX vv.)* [St. Peterburg pre-revolutionary school as a historical and educational phenomen (XIX- the beginning of the XX centuries). Dr. pedagog. sci. dis.]. St-Petersburg, 2007. 42 p.

Быкасова Л.В., Подберезный В.В., Петрушенко С.А. Современная образовательная парадигма в формировании регионального образовательного кластера // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 130–135.

For citation: Bykasova L.V., Podberezny V.V., Pertushenko S.A. New educational paradigm in the formation of a regional education cluster. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 130–135.

Гайсаева Милана Магомедовна

Аспирант, Ростовский государственный
экономический университет
(Ростов-на-Дону, Россия)
E-mail: kaisa86@mail.ru

Gaysaeva Milana Magomedovna

Post graduate student,
Rostov State University of Economics
(Rostov-on-Don, Russia)
E-mail: kaisa86@mail.ru

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ
КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ
ОБЩЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН**

**HISTORICAL BACKGROUND OF
GENERAL COMPETENCIES
FORMATION WITH COLLEGE
STUDENTS IN THE PROCESS OF
TEACHING SOCIAL SCIENCE**

Аннотация. В статье представлен перечень формируемых общих компетенций у студентов колледжа, выделяются основные тенденции, подготовившие основу их формирования в процессе преподавания общественных дисциплин (на примере изучения истории); рассматриваются способы обучения истории в античный период и Средневековье, как предпосылки, подготовившие процессуальную и содержательную базу для формирования общих компетенций у студентов колледжей; делаются обобщения о динамике становления предпосылок к формированию разных компетенций и др.

Abstract. In the article the list of the general competences formed in college students is provided, the main tendencies which have prepared a basis for their formation in the course of teaching social studies are allocated (using the example of studying history); ways of teaching history during the antique period and the Middle Ages as the background which have prepared procedural and substantial base for formation of the general competences of colleges students are considered; conclusions about dynamics of formation of background to formation of different competences are made.

Ключевые слова. Компетенция, метод, предпосылка, информация, история.

Key words. Competence, method, background, information, history.

Введение

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО) по всем специальностям включает инвариантный перечень следующих общих компетенций:

- ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;
- ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;
- ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;
- ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;

- ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности;
- ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями;
- ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий;
- ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации;
- ОК 9. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

Все эти компетенции согласно ФГОС СПО формируются в процессе целого ряда учебных дисциплин разных циклов, в том числе и дисциплин общего гуманитарного и социально-экономического цикла (ОГСЭ), к числу которых относится история.

Для удобства исследования мы кратко назвали обозначенные общие компетенции соответственно: мотивационная (ОК 1), деятельностная (ОК 2), проблемная (ОК 3), информационная (ОК 4), информационно-технологическая (ОК 5), коммуникационная (ОК 6), организационная (ОК 7), компетенция самосовершенствования (ОК 8), инновационно-технологическая (ОК 9). Каждая из перечисленных компетенций обеспечивается необходимыми знаниями, умениями, опытом практической деятельности обучающихся. Для соблюдения принципа единства требований по отношению к обучающимся в целостном образовательном процессе возникает необходимость разработки общей для всех специальностей системы их формирования, опираясь на имеющийся в историко-педагогической практике опыт [3].

Анализ историко-педагогической, программно-методической, учебной литературы и других информационных источников позволил констатировать, что формирование общих компетенций у студентов колледжа в процессе изучения общественных дисциплин подготовлено рядом тенденций:

- развитием задач, содержания и способов изучения общественных дисциплин в системе общего и профессионального образования в филогенезе – на разных этапах развития общества;
- преемственностью ФГОС разных уровней образования;
- индивидуальным опытом обучающегося, обретенным им в процессе онтогенеза.

Как отмечают исследователи И.Г. Агапова, С.Ю. Бордовская, Е.Ю. Голохвастова, Л.Д. Демиденко, С.Н. Ермакова, Н.В. Ёлгина, Т.Б. Захараш, Г.П. Каргаполова, Г.В. Куракова, В.В. Лузанов, С.Р. Маркулис, Р.Ф. Надыкин, И.В. Новожилова, Д.С. Приходова, С.В. Судакова, С.А. Титова, М.В. Черненко, А.А. Яворская в формировании общих компетенций ведущая роль отводится способам деятельности обучающихся. Однако вопрос о том, какие это должны быть способы, каковы предпосылки их становления и развития, не нашел отражения в исследованиях.

Цель данной статьи – рассмотреть способы изучения общественных дисциплин в системе общего образования на ранних этапах развития общества как предпосылки, заложившие основу формирования общих компетенций у студентов в современной практике образования.

Основная часть

Рассмотрим, как постепенно развивались способы преподавания общественных дисциплин преимущественно на примере изучения истории. Система преподавания общественных дисциплин, в том числе и истории, складывалась по мере развития общества, педагогической и исторической наук. Последняя прошла долгий путь сво-

его становления от древности до XIX века, когда она оформилась как самостоятельная учебная дисциплина.

История как область знания отделилась от философии еще в древности, выступая как рассказ о событиях прошлого, род литературы с функцией установления и фиксации истины. Однако учебной дисциплиной она стала только в XIX веке благодаря немецкому философу В. Кругу, разработавшему для нее свой собственный предмет в виде деятельности, действий людей, совокупности отношений в обществе [4].

Историко-педагогические источники свидетельствуют, что значимость исторических знаний для подрастающего поколения была признана уже на ранних этапах развития общества. Однако, это имело отношение лишь к системе общего образования. Обучение же профессиям в этот период основывалось на освоении необходимых для профессиональной деятельности практических навыков в непосредственной деятельности и не включало освоение основ общественных наук. Путь включения истории в перечень изучаемых в образовательных организациях общего образования дисциплин не был простым и однозначным. Методика ее преподавания развивалась как в контексте наработки общедидактического, общеметодического опыта, так и отработки специфических рекомендаций по ее изучению. В разных странах на различных этапах их развития наблюдаются общие и особенные черты в отработке задач, содержания и методов изучения истории на разных уровнях образования. Из года в год из века в век это содержание обогащалось новыми фактами и закономерностями, осваивалось посредством методов, нарабатываемых и модернизируемых в процессе историко-педагогической практики.

Впервые передача исторических сведений возникла в первобытнообщинном строе и происходила исключительно в устной форме. Старейшина племени рассказывал о событиях прошлого. Такое обучение было направлено на развитие памяти и носило воспроизводящий характер. Позже зародились элементы методов обучения: беседы учителя с учеником; диалоги-споры, как ученика с учителем, так и между учениками и воображаемыми предметами [2]. Эти диалоги были направлены не только на воспроизведение известного материала, но и пробуждение сознания обучающихся. Их можно оценить как первые предпосылки становления отдельных аспектов коммуникативной компетенции.

В Древнем Востоке, Древней Греции и Риме в процессе передачи исторических сведений, кроме указанных способов, широкое распространение получил метод исправления ошибок, согласно которому преподаватель читал сочинение с заведомыми просчетами в стиле, а учащиеся должны были их заметить и исправить. Это, очевидно, были одни из первых предпосылок к становлению элементов проблемной компетенции. Вместе с тем ученики выполняли упражнения по составлению речей (эссе), заучиванию текстов, где основной упор делался на развитие мышления и тренировку памяти. В этом находим предвестники становления таких аспектов информационной компетенции, как обработка и хранение информации.

В раннем Средневековье в крупных городах Испании и Византии были школы, где среди прочих отраслей знания преподавали и историю. Однако, в них изучение истории носило поверхностный характер, так как в рассматриваемый период не было ни систематизированных учебников, ни специально обоснованных методов преподавания.

Историко-педагогические источники европейских стран и Древней Руси свидетельствуют о специфике формирования и передачи в них исторического знания через мифологию и исторические песни. И песни, и мифы являлись носителями информации, а следовательно, при включении их в учебный процесс могут быть рас-

смотрены в качестве одного из аспектов, повлиявших на становление в будущем предпосылок к формированию информационной компетенции.

Известные гуманисты эпохи Возрождения Т. Кампанелла, Я.А. Коменский, М. Монтень, Ф. Рабле выступали за необходимость развития мышления обучающихся, за осознанное изучение ими учебного материала. Они указывали на важность поучительных бесед и использование игровых форм обучения, предлагали использовать при обучении элементы исследования, информативной наглядности в виде изображений на стенах, путешествий и т.д. В этих способах познавательной деятельности можно увидеть дальнейшее развитие предпосылок для становления еще не оформившихся аспектов коммуникативной, проблемной и развития предпосылок информационной компетенций.

Ближе к концу XVII века стали происходить перемены, связанные с использованием в процессе обучения географических карт с учетом времени и открытий, что не могло не отразиться и на методах изучения истории, расширяло возможности визуализации некоторых исторических событий, происходивших между разными странами. Карту нужно было уметь читать, следовательно, она становилась источником информации. Карта способствовала постановке проблемы поиска, обработки и сохранения (запоминания) необходимой информации. Следовательно, расширялся спектр действий обучающихся, которые в начале XXI века будут положены в основу освоения проблемной и информационной компетенций.

На рубеже XVII–XVIII вв. серьезные изменения в содержании образования в Западной Европе и США были связаны с введением полного общего образования. За изучение истории выступали мыслители, ученые Д. Дидро, Дж. Локк, Ш. Роллен. В грамматических школах и колледжах происходило углубленное обучение истории. Дж. Локк считая, что для полноценного воспитания и обучения следует использовать набор учебных дисциплин, куда входила и история, полагал, что обучение должно носить практическую направленность «для деловых занятий в реальном мире». Вся система воспитания по Дж. Локку должна быть подчинена идее воспитания делового человека – джентельмена. Его идею практикоориентированности можно отнести к первым шагам становления предпосылок оформления в будущем мотивационной компетенции в системе профессионального образования.

Параллельно шло становление предпосылок к формированию общих компетенций в процессе изучения истории у обучающихся и в России. Так, в XV–XVII вв. в России появились первые сборники «Азбуковники» и «Синописис» («Обозрение»), содержащие исторические сведения. Предположительно преподавание истории как учебной дисциплины впервые в России началось в XVIII веке. Этому способствовали практическая и научная деятельность И.И. Бецкого, И.Ф. Богдановича, пастора Глюка, Готлиба фон Шуберта, М.В. Ломоносова, И.Т. Посошкова, Ф. Прокоповича, Ф.С. Салтыкова, В.Н. Татищева, Г.Н. Теплова, Х.А. Чеботарев, Ф.И. Янковича де Мириева и др. В учебных заведениях накапливался практический опыт в области преподавания истории: в московской гимназии пастора Глюка (1705 г.), где изучали историю по желанию в конце учебного дня, и позже в школе Феофана Прокоповича в Петербурге (1721 г.), которую посещали дети разночинцев в обязательном порядке [1].

В 1712 году XVIII века Ф.С. Салтыков во время пребывания за границей отправил Петру I «Пропозиции» (записки–проекты), в которых были изложены планы преобразования России в области просвещения. В «Пропозиции» Ф.С. Салтыков предлагал изучать историю универсальную и партикулярную (частную, отечественную) для получения учениками известия о разных государствах и их правителях, как это делали во Франции и Англии. Более того, он считал необходимым написать

и перевести отечественную историю на иностранные языки, чтобы избежать фальсификации истории России. В этом мы замечаем предпосылки обеспечения базовых основ для формирования информационной и коммуникационной компетенций в процессе изучения истории в будущем.

В 20-е годы XVIII в. был опубликован ряд книг («Письмо о денежном деле», «О ратном поведении», «Зерцало очевидное», «Завещание отеческое к сыну своему», «Книга о скудности и богатстве») И.Т. Посошкова, где предлагались задачи и методы преподавания для всех учебных дисциплин. Большое место он отводил нравственному и патриотическому воспитанию, развитию памяти подрастающего поколения в процессе обучения. И.Т. Посошков акцентировал внимание на том, что для получения исторического знания следует работать с первоисточником. В этом мы видим понимание автором необходимости освоения обучающимися навыков обработки информации через чтение летописных книг и ее хранения в части постановки задачи по развитию памяти, что отмечаем как еще один пример становления предпосылок к формированию отдельных аспектов современной информационной компетенции.

В 1721 году XVIII века видный общественный деятель России Феофан Прокопович написал работу «Духовный регламент», в которой опять-таки просматривается, на наш взгляд, тема становления предпосылок формирования информационной компетенции. В ней он предложил работу с источником, наглядность, географические карты использовать как методы преподавания истории.

К середине XVIII века учебники истории основывались на периодизационном изложении материала. Изучение информации происходило в вопросно-ответной форме, где ученик должен был сам изучать материал, а учитель, задавая вопросы, проверял уровень их запоминания. В последнем можно заметить закладывание дальнейших предпосылок для информационной компетенции и компетенции самосовершенствования.

В 60-х гг. XVIII в. историю уже преподавали во всех образовательных учреждениях России общего и профессионального образования (и духовных образовательных учреждениях, и коммерческом, и художественном училищах). Ее изучение занимало второе место среди учебных дисциплин после филологических, так как социально-экономические условия в России требовали принятия мер для дальнейшего развития исторической науки.

Выводы

Методика формирования общих компетенций при изучении общественных дисциплин возникает не на пустом месте и может выстраиваться на основе интеграции лучшего историко-педагогического опыта. Предпосылки ее становления прошли долгий и не одинаковый путь от древности до наших времен и восходят к общему образованию. Их анализ позволил прийти к системе оригинальных выводов. Мы отмечаем, что из всех общих компетенций коммуникативная компетенция раньше всех начала путь своего становления в филогенезе. Но ее элементы не были единственными в античный период. В этот же период находим подтверждение становлению первых предпосылок проблемной компетенции, хотя они и не нашли широкого распространения в рассматриваемую эпоху. Наибольшее отражение здесь находят действия с информацией. Использование заданий по составлению речей в античности мы связываем с освоением способов обработки информации. Заучивание текстов имеет выход на освоение умений хранения информации с целью развития и тренировки памяти обучающихся. Хранение информации посредством памяти является умением, лежащим в основе информационной компетенции, которое длительное

время носило преобладающий характер в процессе обучения. Вышеизложенное позволяет заключить, что в античный период закладывались первые процессуальные предпосылки формирования коммуникативной, проблемной и информационной компетенций. Этот процесс имел отношение к общему образованию. Профессиональное образование осуществлялось в процессе трудовой деятельности.

В Средние века наблюдается динамика в становлении содержательных и процессуальных предпосылок формирования общих компетенций. Обработка изучаемого материала способствовала укреплению и развитию умений, обеспечивающих дальнейшее становление способов формирования информационной компетенции. Для этого использовались разные методы передачи и обработки учебной информации через мифы, народный фольклор, чтение летописных книг, работу с первоисточниками, наглядную информацию: рисунки, карты, путешествия; возникла идея о необходимости перевода русской истории на иностранные языки, а иностранных учебных книг на русский язык. В эпоху Возрождения распространение гуманистических взглядов просветителей способствовало использованию в преподавании истории поучительных бесед, элементов исследования, в чем мы усматриваем тему дальнейшего развития отдельных предпосылок к формированию соответственно коммуникативной и проблемной компетенций. В этот период появляются первые идеи о практикоориентированности учебных занятий, что позволяет говорить о зарождении первых элементов мотивационной компетенции. Итак, в Средние века на первый план в процессе преподавания истории выходят различные способы работы с учебной информацией, что свидетельствует о значительном приращении предпосылок к формированию информационной компетенции, незначительной динамике в формировании умений, необходимых для дальнейшего развития заложенных в древний период коммуникативной и проблемной компетенций. Учет и систематизация обозначенных процессов может позволить создать оригинальную методику формирования общих компетенций у студентов колледжей в процессе изучения общественных дисциплин.

Литература

1. Богданович И.Ф. Сочинения. Т. 1. СПб., 1848. 462 с.
2. Ганелин Ш.И., Голант Е.Я. История педагогики. М., 2010. 407 с.
3. Демиденко Л.Д., Захараш Т.Б. Методы формирования общих компетенций у обучающихся в рамках реализации основных профессиональных образовательных программ СПО // Инновационные проектирование содержания учебного процесса в образовательных учреждениях профессионального образования: Сборник материалов региональной научно-практической конференции. Ростов-н/Д, 2011. С. 200–204.
4. Куразов И.Ф. Методология педагогики. Л., 1930. 160 с.

References

1. Bogdanovich I.F. *Sochineniia* [Compositions]. Т. 1. St-Petersburg, 1848. 462 p.
2. Ganelin Sh.I., Golant E.Y. *Istoriia pedagogiki* [History of pedagogics]. Moscow, 2010. 407 p.
3. Demidenko L.D., Zakharash T.B. *Metody formirovaniya obshikh kompetensii u obuchayushchis'а v ramkakh realizacii osnovnikh professional'nikh obrazovatel'nikh programm SPO* [Methods of formation of the general competences at the main professional educational programs of SPO studying within realization]. *Innovacionnie proektirovanie sodercaniia ushebnogo prosessa v obrazovatel'nikh uchrejdennyakh professional'nogo obrazovaniia: Sbornik materialov regional'noi nauchno-prakticheskoi konferensii* [The Collection of proceedings of regional it is scientific – the practical conference "Innovative Design of Content of Educational Process in Educational Institutions of Professional Education"]. Rostov-on-Don, 2011, pp. 200–204.

4. Kurazov I.F. *Metodologija pedagogiki* [Pedagogics methodology]. Leningrad, 1930. 160 p.

Примечание. Статья подготовлена под руководством доктора педагогических наук, доцента Т.Б. Оганяна

Гайсаева М.М. Исторические предпосылки формирования общих компетенций у студентов колледжа в процессе преподавания общественных дисциплин // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 136–142.

For citation: Gaysaeva M.M. Historical background of general competencies formation with college students in the process of teaching social science. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 136–142.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-21
УДК 37.026

© Гвалдин А.Ю., 2017

Гвалдин Александр Юрьевич

Аспирант, Ростовский государственный
экономический университет
(Ростов-на-Дону, Россия)
E-mail: agvaldin@mail.ru

Gvaldin Alexander Yurievich

Post graduate student,
Rostov State University of Economics
(Rostov-on-Don, Russia)
E-mail: agvaldin@mail.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ДИАЛОГИЧНОСТИ
ВОСПИТАНИЯ**

**THEORETICAL APPROACHES
TO THE DIALOGICAL EDUCATION**

Аннотация. В статье обосновывается необходимость воспитательного диалога на современном этапе развития общества, рассматриваются теоретические основы диалогичности воспитания, базирующиеся на междисциплинарном и интеграционном подходах с привлечением философского, социологического, психологического, педагогического знания. Раскрываются ведущие идеи различных научных школ, положенные в основу принципов и условий реализации диалогичного воспитания.

Abstract. The article proves the necessity of educational dialogue at the present stage of development of society, discusses the theoretical foundations of dialogic education, based on a multidisciplinary and integrated approach, involving philosophical, sociological, psychological and pedagogical knowledge. Basic ideas of various scientific schools which provided underlying principles and conditions for the implementation of dialogical education are discussed.

Ключевые слова. Диалог, диалогичность воспитания, взаимодействие, равноправие, субъектность, стимульный текст.

Key words. Dialogue, dialogical education, interaction, equality, subjectivity, stimulus text.

Введение

Решение задач модернизации современной образовательно-воспитательной системы требует изменений в сфере педагогического взаимодействия путем перехода от монологических к диалогическим отношениям в системе «педагог – воспитанник». Очевидно, что реализацию заявленных в Законе «Об образовании» принципов свободного личностного развития, гуманизации образования можно осуществить посредством диалогового подхода. В текущих социокультурных, политических условиях развития человеческого мира возникает необходимость в формировании диалогического взаимодействия, основанного на общечеловеческих ценностях, принципах равноправия, доверия и уважения. Необходимость установления диалогических взаимоотношений между педагогом и воспитанником диктуется, во-первых, изначальной открытостью последнего по отношению к окружающему миру [4], во-вторых, дефицитом непосредственного взаимодействия воспитанников со сверстниками и взрослыми в условиях интереса современного человека к виртуальному миру. Цель статьи – осмысление актуальных для современной практики образования теоретических подходов к диалогичности воспитания.

Основная часть

Определение актуальных для современной практики образования теоретических подходов к интересующей нас проблеме выстраивается на определенной трактовке понятий «воспитательный диалог», «диалогичность воспитания». Диалог – это тип отношений, основанный на субъект-субъектном общении. Воспитательный диалог – это особый тип педагогических отношений, основанный на субъект-субъектном общении и направленный на решение воспитательных задач. Диалогичность воспитания – это принцип воспитания, предполагающий, что формирование и развитие личности осуществляется с помощью организованного взаимодействия между педагогом и воспитанниками, содержанием которого является обмен ценностями, идеями и смыслами, а так же совместное продуцирование ценностей. Этот принцип означает, что воспитанник в диалоге с педагогом не только приобретает опыт, накопленный человечеством, но и формирует собственную систему взглядов и убеждений, а не навязанную «сверху» авторитарными методами. Данный принцип реализуется посредством широкого спектра методов воспитательного диалога: беседа, создание воспитывающих ситуаций, дискуссия, диспут и др.

Современные теоретические подходы к диалогичности воспитания восходят к философским идеям, которые составили общепризнанную методологию педагогических концепций диалога, влияющего на эффективность процессов обучения и воспитания. Философия диалога XX века раскрывается в оригинальных концепциях М.М. Бахтина [1] и М. Бубера [2]. Концепция диалога М. Бубера возникла в результате глубокого анализа фундаментальной проблемы двадцатого столетия – проблемы отчужденности человека. Философ выделяет два подхода к бытию:

1. Функциональный (Я – Оно). 2 Диалогический (Я – Ты). Во втором подходе заключена идея о том, что человеческое бытие возникает только в отношении Я – Ты, т.е. в диалоге. Этим положением М. Бубер отличается от других философов-экзистенциалистов, предлагая би-субъектную коммуникацию, в которой оба участника диалога являются равноправными субъектами. В диалогических отношениях Я – Ты индивид видит в Другом свою инаковость и стремится познать внутренний мир Другого, тем самым преодолевая свою отчужденность. Необходимым условием диалога М. Бубер считает «взаимную направленность внутреннего действия» – открытость и обращенность друг к другу участников диалога.

Методологическая основа теории диалога русского философа М.М. Бахтина выстраивается на интеграции философского, лингвистического, литературоведческого, культурологического знания. Междисциплинарный подход позволил М.М. Бахтину выстроить свою теорию, опираясь на сущность таких понятий, как: «диалог», «событие», «многоголосье», «понимание», «высказывание», «текст». Согласно его теории диалога, личность может существовать только в диалоге, основанном на равноправии и открытости, сохраняя свое суверенное «Я», согласие со своим миром [3]. Основой глубинного контакта является эмоциональное сопереживание, постижение внутреннего мира друг друга, что создает общее, единое пространство, где пересекаются индивидуальные сопереживания.

В теориях диалога М.М. Бахтина и М. Бубера можно выделить следующие общие положения:

1. Экзистенциальное понимание диалога: диалог выступает основой человеческого бытия, следовательно, бытие диалогично. Личность возникает в диалоге, в отношениях Я – Ты.
2. Условиями диалога выступают взаимность, обращенность, равноправие.
3. Оба философа обосновывали необходимость диалогических отношений в

воспитании и образовании, поскольку в диалоге человек способен к постоянным изменениям и личностному развитию.

Оригинальное осмысление концепции М.М. Бахтина и М. Бубера получили в исследованиях Пауло Фрейре [13], который видел в диалогических отношениях между педагогом и воспитанником инструмент преобразования образовательной действительности. П. Фрейре критикует «банковский подход» в образовании, основанный на механистической передаче системы ценностей. При таком подходе воспитанник – это управляемый объект, получающий знания и представления о жизни, но не добывающий их, что губительно сказывается на развитии собственных суждений, творческих сил. П. Фрейре взамен «банковского подхода», закрепощающего воспитанника, разрабатывает диалогическую педагогику, в которой диалог способствует построению эффективного взаимодействия педагога и воспитанника с целью постижения объекта познания, открытия истин, продуцирования ценностей. В диалоге воспитание перестает быть механистическим, авторитарным, поскольку педагог и воспитанник совместно приобретают знания, опыт, формируют собственные взгляды на обсуждаемые явления. П. Фрейре рассуждает о диалоге как о движущей силе образования через предоставление свободы воспитаннику в своем развитии [16].

Философские идеи М.М. Бахтина, П. Фрейре являются актуальными и сегодня, так как выступают предметом исследований в контексте модернизации современной образовательной практики. Т.Т. Stewart, G. McClure, F.F. de S. Vasconcelos считают, что положения концепций М.М. Бахтина и П. Фрейре служат основой для построения диалогической педагогики, которая станет альтернативой современной стандартизированной системе образования США [15], [17], [18]. Диалогическая педагогика подразумевает создание особой среды, в которой будут равноценны голоса педагогов и воспитанников. В Норвегии на основе концепций диалога М.М. Бахтина и П. Фрейре была создана и введена в практику программа кураторства. Программа основана на диалоге, когда студенты, обсуждая свои творческие проекты на этапе становления, тем самым обеспечивают постоянный обмен знаниями [14].

Возможность построения воспитательного диалога открывается при соблюдении ряда условий. Часть из них обоснована в работах представителей так называемого антипедагогического движения последней трети XX века в США и Западной Европе, которые считали, что воспитание, основанное на авторитарных отношениях, носит насильственный характер и препятствует свободному личностному развитию детей. Немецкий педагог Е. фон Браунмюль в своей книге «Антипедагогика. Очерки к упразднению образования», высказывает мысль о том, что негативным последствием традиционной системы воспитания и образования является деперсонализация детей, поскольку отсутствуют условия для расцвета неповторимой индивидуальности [12]. Представители антипедагогического движения выдвинули условия диалогичности воспитания:

1. Признание автономности и свободы воспитуемых.
2. Отношение к воспитаннику как к личности, а не объекту надзора и дрессировки.
3. Партнерские и равноправные отношения.
4. Недопустимость манипулирования воспитуемыми.

Анализируя эти условия, следует подчеркнуть, что в них, на наш взгляд, отсутствует взаимное проникновение в переживания друг друга со стороны участников диалога, при наличии совместных действий, собственной точки зрения и т.д.

В отечественной науке проблема диалогичности воспитания достаточно убедительно представлена в теории общения Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева, А.А. Бодалева и других исследователей. В их концепциях в отличие от зарубежных основой вос-

питательного диалога является духовно-ценностная составляющая. Диалогическое общение понималось ими как равноправные, доверительные взаимоотношения, которые носят ценностный и духовно-развивающий характер. Ключевым в его построении является «коммуникативное ядро личности», представленное психологическими свойствами человека, чертами характера, эмоциональными особенностями, влияющими на общение с другими людьми. Согласно А.А. Бодалеву, коммуникативное ядро личности проявляется во всех формах знания – представлениях, понятиях, образах, воображениях человека, в переживаниях, возникающих в процессе взаимодействия с другими людьми, во всех видах вербального и невербального поведения [8].

Идея диалогичности воспитания находит отражение и в современных психолого-педагогических исследованиях Е.В. Коротаевой, А.А. Марголиса, В.В. Рубцова, М.В. Телегина. Новый виток развития принцип диалогичности воспитания получил в рамках научной школы «педагогика взаимодействий». Ее основоположником является Е.В. Коротаева, которая пересматривает традиционно сложившееся монологическое однонаправленное взаимодействие, обосновывая необходимость обновления механизмов и условий педагогического взаимодействия в сторону диалогических субъект-субъектных отношений. Характерной особенностью ее научной школы является широкая область исследований, рассматривающая педагогическое взаимодействие как «звено во всеобщей цепи социальных и психологических взаимодействий» [6, с.197]. Методика организации диалога, выработанная в рамках «педагогика взаимодействий», основана на триединстве функций, которые обеспечивают как эффективность обучения – передачи знаний, так и воспитания – формирования личностного отношения к духовно-нравственным, гражданским, этическим и эстетическим ценностям:

1. Конкретно-познавательная функция.
2. Коммуникативно-развивающая функция.
3. Социально-ориентационная функция [5].

А.А. Марголис, В.В. Рубцов, М.В. Телегин разработали обширный материал «стимульных» (проблемных) текстов, которые являются средством организации воспитательного диалога. В труде М.В. Телегина «Рождение диалога: книга о педагогическом общении» [11] описана не только история диалогического подхода в педагогике, но и представлены теоретические аспекты проектирования «стимульных» (проблемных) текстов, тематические философско-мировоззренческие новеллы для размышления и бесед, которые могут быть полезны современным педагогам в практической деятельности. Стимульный текст содержит философско-мировоззренческую проблему, которая побуждает детей к размышлению, соотнесению описанных ситуаций с личным опытом, выражению своей точки зрения, своего способа решения данной проблемной ситуации.

А.А. Марголис, В.В. Рубцов, М.В. Телегин выделяют два кардинально отличающихся друг от друга типа психологических моделей учебного диалога: сократический – открытый и творческий диалог, дидактический – позитивно-манипуляционный, в котором педагог руководит направлением развития спонтанных понятий детей [9]. В контексте идей этих авторов представилось по-новому взглянуть на наследие Я.Корчака, В.А.Сухомлинского, тексты которых порождают разные формы внутреннего и внешнего воспитательного диалога на разных уровнях: педагог – воспитанник, воспитанник – воспитанник, педагог – педагог и т.д. На наш взгляд, именно в воспитательных системах Я. Корчака и В.А. Сухомлинского преодолевается разница теоретических подходов к диалогичности воспитания зарубежной и отечественной педагогики. В их системах диалог предстает как очень тонкая

материя, овладение которой позволяет не только выстроить взаимодействие, но достичь взаимопонимания с феноменом «детский мир».

Анализ педагогического наследия Я. Корчака и В.А. Сухомлинского позволил выделить условия диалогичности воспитания. Во-первых, со-бытие педагогов и воспитанников – наличие общих интересов, увлечений, устремлений, совместной многогранной деятельности, духовной общности. Во-вторых, равноправие – равенство позиций педагога и воспитанника, означающее, что педагог признает активную роль ребенка в его воспитании, т.е. его субъектность. В-третьих, содержательность – наполнение смыслами жизни воспитанника, которое, по В.А. Сухомлинскому, проявляется в богатстве действенного отношения ребенка к окружающему миру, в наличии духовных, интеллектуальных, трудовых связей в коллективе, раскрывающих его способности и задатки [10, с. 247]; по Я. Корчаку – в заполнении свободного времени ребенка так, «чтобы череда его дней выстраивалась в логической взаимосвязи, от вечера через сегодня к завтра, составляла многокрасочное содержание жизни» [7]. В-четвертых, высокий уровень эмоциональной культуры педагога, выражающийся в чуткости и сопереживании душевным состояниям ребенка. Сопереживание в этих системах выступает основой познания особенностей внутреннего мира воспитанника – ценностей, идей, установок, которые являются определяющими при организации воспитательного диалога.

Выводы

В изучении воспитательного диалога исследователи опираются на междисциплинарный и интеграционный подходы. Анализ зарубежных и отечественных исследований свидетельствует о единстве ученых в том, что диалогические отношения являются необходимым условием воспитания личности. Общепризнанными проявлениями диалогичности воспитания являются равноправие, уважение, доверие, сотрудничество участников. Проявлением субъектности в виде активности воспитанников, организации событий на основе содержательной совместной деятельности, эмоциональной культуры педагога, использования стимульных текстов, способствующих успешной социализации и самореализации воспитанников, не ограничивается диалогичность воспитания. Сопереживание, проникновение в состояние друг друга, способность поставить себя на место другого, духовная и душевная поддержка – вот те духовно-ценностные основания, которые делают более понятными позиции участников в диалоге. На наш взгляд, именно этих отличительных характеристик не хватает в диалоге подрастающему поколению в нашей стране, которая долгое время примеряла на себя западные ценности и теории, значимость которых для изучения диалогичности мы не отрицаем. Дефицит духовности породил виртуальную зависимость, эгоистическое и потребительское отношение к жизни, девиантные проявления, равнодушие к социальным проблемам со стороны современных детей и молодежи. Духовно-ценностная составляющая не находит полного отражения в современных теоретических подходах к диалогичности воспитания и практически не находит отражения в воспитательно-образовательной практике построения воспитательного диалога.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Проблемы поэтики Достоевского. Киев: Next, 1995. 511с.
2. Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995. 464 с.
3. Гвалдин А.Ю. Психолого-педагогические подходы к диалогичности в воспитании //

Наука и общество в эпоху технологий и коммуникаций: Материалы Международной научно-практической конференции. 2016. С. 636–641.

4. Захараш Т.Б. Ребенок в мире и мир глазами ребенка // Труды конференции. Мир глазами ребенка. Ростов-н/Д., 2002. С. 3–6.
5. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий: теория и практика: монография. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2014. 164 с.
6. Коротаева Е.В. «Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве»: научная школа Е.В. Коротаевой // Педагогическое образование в России. 2016. №2. С. 195–199.
7. Корчак Я. Как любить ребенка. М.: Книга, 1980. 482 с.
8. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-центр, 2015.
9. Рубцов В.В., Марголис А.А., Телегин М.В. Психологическое исследование генезиса и развития житейских понятий в условиях учебного диалога (первый этап) // Психологическая наука и образование. 2007. №2. С. 61–72.
10. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5 т. К.: Рад.школа, 1979. Т. 1. 686 с.
11. Телегин М.В. Рождение диалога: книга о педагогическом общении. М.: Алвиан, 2009. 224 с.
12. Braunmühl E. von. Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weiheim; Basel, 1975.
13. Freire P. Pedagogy of the Oppressed ; M.B. Ramos (transl.); N.Y.: The Continuum International Publishing Group Inc, 2005.
14. Lillebostad, S. (2014), 'Some observations on commitment and dialogue', Art, Design & Communication in Higher Education 13: 1, pp. 89–94.
15. McClure, G. & Vasconcelos, E. F. de S. (2011). From "I am" to "We could be": Creating dialogic learning communities in ESOL teacher education. Pedagogies: An International Journal, 6(2), pp. 104–122.
16. Soares, C. F. E.; Luckner, E. M.; Scarpelli, C. G. Paulo Freire's work and the dialogue with the interculturality. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, v. 5, pp. 1720–1726, 2014.
17. Stewart T.T. & McClure G. (2013) Freyre, Bakhtin, and Collaborative pedagogy: A Dialogue with students and mentors. International Journal for Dialogical Science, 7(1), pp. 91–108.
18. Stewart T.T. (2010) A dialogue pedagogy: Looking to Mikhail Bakhtin for alternatives to standards period teaching practices. Critical Education, 1(6), pp. 1–20.

References

1. Bahtin M.M. *Problemy tvorchestva Dostoevskogo. Problemy poetiki Dostoevskogo* [Problems of Dostoevsky's work. Problems of Dostoevsky's Poetics]. Kiev: Next, 1995. 511p.
2. Buber M. *Dva obraza very* [Two Types of Faith]. Moscow: Respublika, 1995. 464 p.
3. Gvaldin A.Y. Psihologo-pedagogicheskie podhody k dialogichnosti v vospitanii [Psychological and pedagogical approaches to dialogism in the education]. *Nauka i obshchestvo v epokhu tekhnologii i kommunikacii: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii* [Science and Society in the era of technology and communications: proceedings of the International Conference], 2016, pp. 636–641.
4. Zaharash T.B. Rebenok v mire i mir glazami rebenka [The child in the world and the world through the eyes of a child]. *Trudy konferencii. Mir glazami rebenka* [The world through the eyes of a child]. Rostov-na-Donu, 2002, pp. 3–6.
5. Korotaeva E.V. *Pedagogika vzaimodeistvii: teoriia i praktika: monografiia* [Pedagogic interaction: theory and practice]. Moscow; Berlin: Direkt-Media, 2014. 164 p.
6. Korotaeva E.V. "Pedagogika vzaimodeistvii v obrazovatel'nom prostranstve": nauchnaia shkola E.V. Korotaevoi [Pedagogic interaction in the educational space: scientific school of E.V. Korotaeva]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2016, no. 2, pp. 195–199.
7. Korchak Ia. *Kak ljubit' rebenka* [How to love a child]. Moscow: Kniga, 1980. 482 p.
8. Psihologiya obshheniia [Psychology of communication]. *Enciklopedicheskii slovar'*; *obshhei*

red. A.A. Bodal'ova [Psychology of communication. Encyclopedic dictionary; commonly. Ed. A.A. Bodalev]. Moscow: Kogito-centr, 2015.

9. Rubcov V.V., Margolis A.A., Telegin M.V. Psihologicheskoe issledovanie genezisa i razvitiia zhiteiskih ponjatii v usloviiah uchebnogo dialoga (pervyi etap) [The psychological study of the genesis and development of everyday concepts in terms of educational dialogue]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2007, no. 2, pp. 61–72.

10. Suhomlinskii V.A. *Izbrannye proizvedeniia: v 5-ti t.* [Selected works: in five volumes]. Kiev: Rad. shkola, 1979. T. 1. 686 p.

11. Telegin M.V. *Rozhdenie dialoga: kniga o pedagogicheskom obshhenii* [Birth of dialogue: book of pedagogical communication]. Moscow: Alvian, 2009. 224 p.

12. Braunmühl E. von. *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung.* Weiheim; Basel, 1975.

13. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*; N.Y.: The Continuum International Publishing Group Inc, 2005.

14. Lillebostad, S. (2014), 'Some observations on commitment and dialogue', *Art, Design & Communication in Higher Education* 13: 1, pp. 89–94.

15. McClure, G. & Vasconcelos, E. F. de S. (2011). From "I am" to "We could be": Creating dialogic learning communities in ESOL teacher education. *Pedagogies: An International Journal*, 6(2), pp. 104–122.

16. Soares, C. F. E.; Luckner, E. M.; Scarpelli, C. G. Paulo Freire's work and the dialogue with the interculturality. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, v. 5, pp. 1720–1726, 2014.

17. Stewart T.T. & McClure G. (2013) Freire, Bakhtin, and Collaborative pedagogy: A Dialogue with students and mentors. *International Journal for Dialogical Science*, 7(1), pp. 91–108.

18. Stewart T.T. (2010) A dialogue pedagogy: Looking to Mikhail Bakhtin for alternatives to standards period teaching practices. *Critical Education*, 1(6), pp. 1–20.

Примечание. Статья подготовлена под руководством доктора педагогических наук, доцента Т.Б. Оганяна.

Гвалдин А.Ю. Теоретические подходы к диалогичности воспитания // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 143–149.

For citation: Gvaldin A.Y. Theoretical approaches to the dialogical education. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 143–149.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-22
УДК 37.01

© Громцев С. А., Шутикова М.И., 2017

Громцев Сергей Александрович
Аспирант, Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: dso8@mail.ru

Gromtsev Sergey Aleksandrovich
Post graduate student, Cherepovets State
University (Cherepovets).
E-mail: dso8@mail.ru

Шутикова Маргарита Ивановна
Доктор педагогических наук, профессор,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: raisins_7@mail.ru

Shutikova Margarita Ivanovna
Doctor of Education, Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia).
E-mail: raisins_7@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПРИМЕНЕНИЯ
СЕМАНТИЧЕСКОГО
КОНСТРУКТОРА В ОБУЧЕНИИ
ИНФОРМАТИКЕ**

**METHODICAL ASPECTS
OF SEMANTIC LINKS
CONSTRUCTOR USE
IN TEACHING INFORMATICS**

Аннотация. В статье представлено описание и использование конструктора семантических связей, реализованного в виде трехмерной компьютерной графики с использованием web-технологий, на основе дидактической модели на примере задания из курса информатики основной школы, где конструирование семантических сетей производится в срезах сквозных направлений: «Информация и информационные процессы», «Моделирование и формализация», «Информационные основы управления».

Abstract. The article presents a description and use of the semantic links constructor implemented in the form of computer 3D-graphics using web-based technologies, based on the didactic model as exemplified in Computer Science task in general education school where the construction of semantic networks is performed in sections through the following domains: "Information and Information processes", "Modeling and formalization", "Information management framework".

Ключевые слова. Семантическая сеть, конструктор знаний, информационные технологии, семантические связи, базы данных, трехмерная графика, дидактическая модель.

Key words. The Semantic Web, knowledge designer, information technology, semantic links, databases, three-dimensional graphics, didactic model.

Введение

В интеллектуально насыщенной и быстро развивающейся высокотехнологичной среде, в условиях избытка информации, объемы которой уже превышают возможности человека по ее восприятию, необходимы новые подходы в обучении не только предметам информационно-технологического порядка, но и гуманитарным. Образовательный процесс нуждается в новых образовательных технологиях, обеспечивающих подготовку обучающихся к жизни в современном обществе, которое называют информационным.

Увеличение скорости прироста информации развивает когнитивную деятельность человека, а в практическом плане отражает способность к осуществлению процессов познания. Следовательно, ведущей целью современного образования должно стать формирование информационной компетентности обучающихся.

Основная часть

В связи с появлением новых направлений в науке рождается и новый понятийный аппарат. Так, термин «когнитивный» (от латинского слова *cognitio* – знание, познание), означающий «познавательный», «имеющий отношение к познанию», появился в 1960-х гг. прошлого века в связи с возникновением новой парадигмы в психологических исследованиях (когнитивной психологии, когнитивистики), где особое внимание уделяется традиционным познавательным процессам: восприятию, вниманию, памяти, воображению и мышлению. Однако, когнитивный подход принципиально отличается тем, что все эти процессы рассматриваются как составляющие общего процесса информационного обмена между человеком и средой.

В новых условиях необходимо создавать и новые технологии обучения – когнитивные, т.е. пути, приемы, способы, позволяющие обеспечить эффективное понимание обучающимися реального мира, успешную адаптацию к жизни в информационно-перенасыщенной среде и интеллектуальное развитие. Например, с помощью специальной системы заданий, обеспечивающих логическую переработку информации.

Особенностью когнитивной технологии являются специфические задания, применяемые для управления учебной деятельностью. Основная цель в подаче информации состоит в такой организации познавательной деятельности учащихся, которая обеспечивала бы понимание ими изучаемой информации. Достижению этой цели способствует определенная структура занятий: входной контроль, изучение новой информации, моделирование новых знаний, текущий контроль, диагностика и коррекция, система домашних заданий.

Магистральной линией развития информатики в общеобразовательной школе является *непрерывный курс*, поскольку освоение фундаментальной триады «информационные процессы – моделирование и формализация – информационные основы управления» требуют значительных сил и времени. В качестве такой основы в непрерывном курсе информатики выбрана система содержательных линий, которые распадаются на три сквозных направления: «Информация и информационные процессы», «Моделирование и формализация», «Информационные основы управления». Эти три направления задают стержень непрерывного курса. Эти же три направления являются основными в Федеральном компоненте общеобразовательного стандарта.

Весь мир состоит из объектов, процессов и связей между ними, для изучения которых необходимо строить модели. Комплекс объектов, процессов и связей составляют систему, которая также является объектом в другой системе. Основным критерием развития является умение различать входные данные, но для того, чтобы их запомнить и оперировать ими в дальнейшем, необходимо присвоить объектам (моделям) ярлык. Под ярлыком понимается, в первую очередь, название, которое может быть в форме слова, жеста или знака, по которому в общении можно идентифицировать объект. В образовании основную роль играет процесс познания, который отражает закономерность связей между объектами, процессами, системами.

Абстрагируя систему познания, можно выделить основные элементы:

1. Память – ячейки памяти.
2. Объекты – образ и представление, которые хранятся в ячейках памяти.
3. Ярлык – название, заголовок, ссылка на объект в ячейке памяти.
4. Семантические связи – общий признак двух объектов, который объединяет их по какому-либо критерию.

Любое предметное знание – это комплекс объектов с корректным названием и связями с другими объектами. Основная характеристика этой совокупности заключается в отражении реальной действительности и закономерности.

Конструктор семантических связей, реализованный на основе трехмерной графики интегрированной в WEB-технологии, предоставляет возможность передвижения в трехмерном пространстве и создания трехмерных объектов, которые в дальнейшем могут быть отображены в системе «объект – связь». Среди основных возможностей семантического конструктора необходимо отметить наличие компоновщика заданий с функцией проверки правильности выполнения. Доступ к конструктору осуществляется через браузер по сети интернет с возможностью мультипользовательского доступа.

В использовании конструктора семантических связей, как инструмента для моделирования знаний необходимо описать данные элементы. Память реализована в виде трехмерного пространства; объекты – в виде сфер, размещающихся в трехмерном пространстве; ярлыки – в виде названий над объектами, что является его идентификацией; связи – в виде линий между объектами, где имеется возможность подписать данную связь (рис. 1):

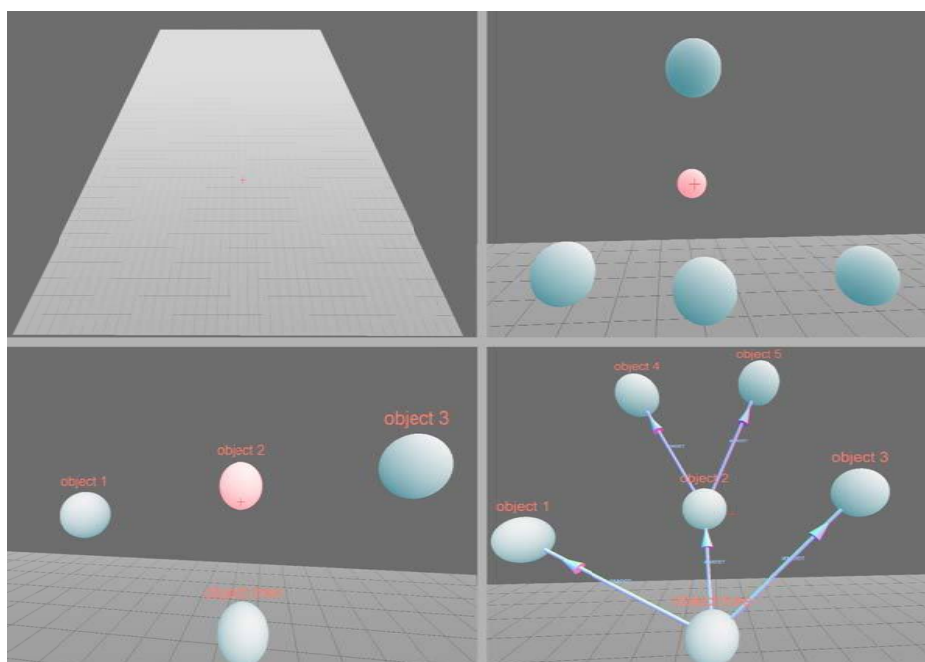


Рис. 1. Платформа в трехмерном пространстве, модель безымянного объекта, ярлыки объектов и связи между объектами

Если проставить связи между элементами архитектуры Фон-Неймана и персонального компьютера по отдельности в двухмерной плоскости и изобразить эти элементы в трехмерном пространстве, это будет выглядеть так (рис. 2):

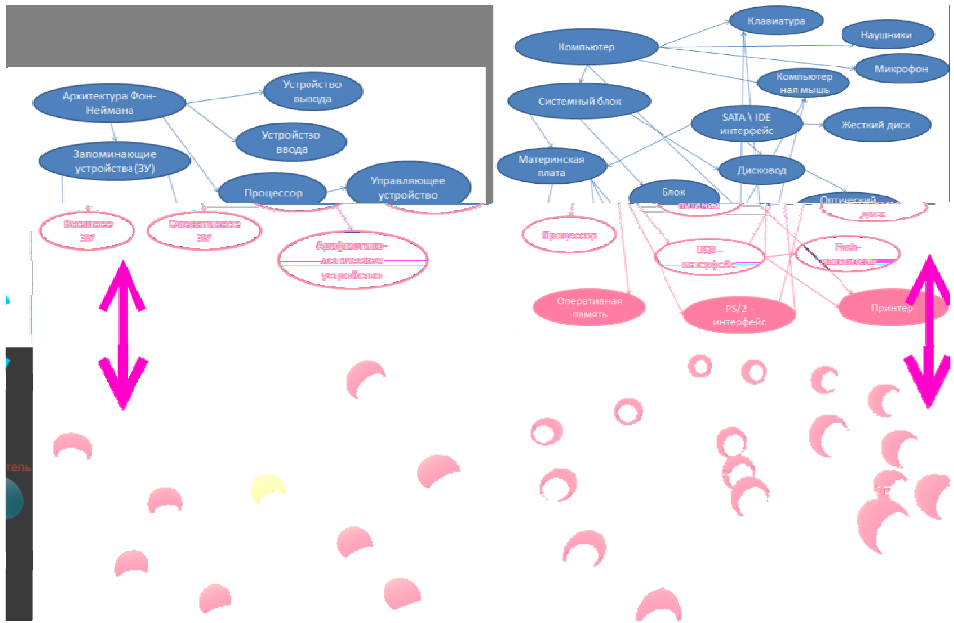


Рис. 2. Элементы архитектуры Фон-Неймана и персонального компьютера в трехмерном пространстве и в двухмерной плоскости со связями

Особенность задания и самого конструктора семантических сетей заключается в возможности объединить схемы: архитектуры Фон-Неймана и персонального компьютера.

С помощью готовой инструментальной базы имеет место разработка методически обоснованных заданий следующего вида:

1. Обучаемому формулируется задание: «Расставить связи между объектами».
2. Предоставляются заранее созданные объекты без связей, где обучаемый представляет только связи между предоставленными объектами (рис. 3).

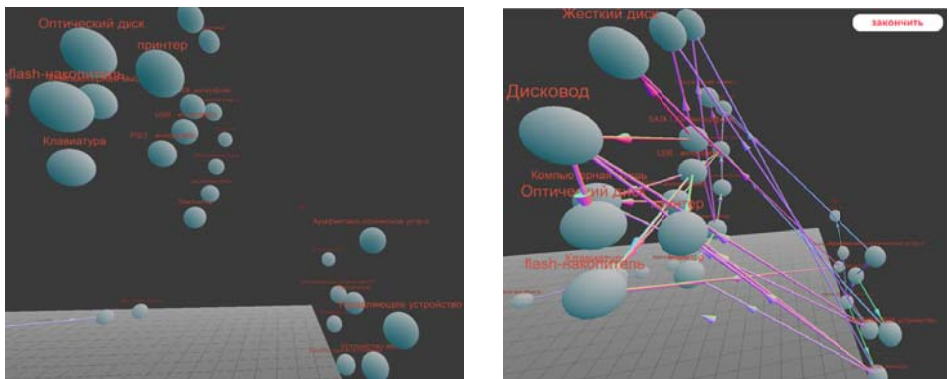


Рис. 3. Элементы персонального компьютера и архитектуры Фон-Неймана в семантическом конструкторе и их связи в семантическом конструкторе

3. Далее обучаемый нажимает кнопку «Закончить», и система считает процент правильности выполнения задания (рис. 4).

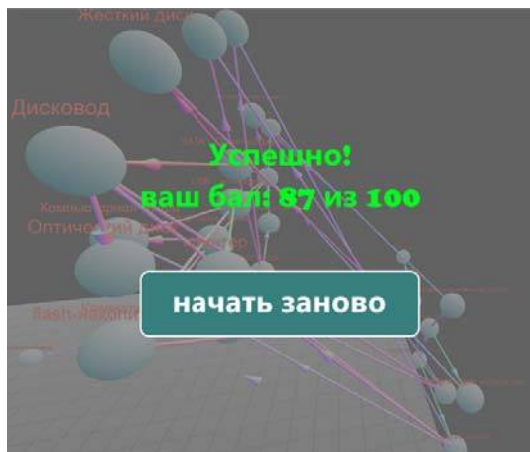


Рис. 4. Окончание задания, вывод результата

Выводы

В когнитивной технологии особое место занимает обучающая и контролирующая с использованием компьютера программа. Альтернативой электронной версии заданий и тестов является, в данном случае, работа с семантическим конструктором в разрезе построения связей и проверка правильности выполнения заданий.

С помощью описанных когнитивных приемов можно достичь понимания обучающимися структуры и содержания изучаемой информации. Формирование информационной компетенции в различных областях знаний в рамках учебной программы по информатике позволяет получить качественные знания и по другим предметам школьного обучения.

Литература

1. Кузмин А.Я., Василенко А.А. Анализ естественно языковых объектов и представлений знаний // Восточно-европейский журнал передовых технологий. Технологический центр (Харьков). 2010. Т. 6. №2 (48). С. 60–64. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20394954> (Дата обращения: 23.05.2015)
2. Пятова Е. А. Потенциал использования метода классификации слов для создания текстов // Филологический класс. Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург). 2014. №2(36). С. 27–29. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21819491> (Дата обращения: 23.05.2015)
3. Шутикова М.И. Межпредметные возможности информатики. // Вестник череповецкого государственного университета. Череповецкий государственный университет (Череповец). 2011. Т. 4. №35-3. С. 202–205. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17885502> (Дата обращения: 19.12.2016)
4. Шутикова М.И., Лабутин В.Б., Дзамыхов А.Х. Факторы, влияющие на состав и структуру понятия «Инженерно-технологическая культура» // Мир науки, культуры, образования (Горно-Алтайск). 2016. №3 (58). С. 140–143. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26745694> (Дата обращения: 19.12.2016)

References

1. Kuzemin AIa, Vasilenko AA Analiz estestvenno iazykovykh ob"ektov i predstavlenie znanii [Analysis of natural language and knowledge representation of objects]. *Vostochno-evropejskii zhurnal peredovykh tekhnologii. Tekhnologicheskii tsentr (KHar'kov)* [Eastern European Journal of advanced technologies. Technology Centre (Kharkiv), 2010, T. 6, no. 2 (48), pp. 60–64. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20394954> (reference date: 23/05/2015)
2. Piatov EA Potentsial ispol'zovaniia metoda klassifikatsii slov dlia sozdaniia tekstov [Potential use of the method of classification of words to create a text]. *Filologicheskii klass. Ural'skii gosudarstvennyj pedagogicheskii universitet* [Philological class. Ural State Pedagogical University] (Ekaterinburg), 2014, no. 2 (36), pp. 27–29. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21819491> (reference date: 23/05/2015)
3. Shutikova MI Mezhpredmetnye vozmozhnosti informatiki [Interdisciplinary Informatics opportunities]. *Cherepovetskii gosudarstvennyi universitet* [Bulletin of Cherepovets State University], 2011, T. 4, no. 35-3, pp. 202–205. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17885502> (reference date: 12/19/2016)
4. Shutikova MI, Labutin VB Dzamyhov AN Faktory, vliiaushchie na sostav i strukturu poniatii «Inzhenerno-tekhnologicheskaiia kul'tura» [Factors influencing the composition and structure of the concept of “Engineering and Technology Culture”]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia* [The world of science, culture and education], 2016, no. 3 (58), pp. 140–143. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26745694> (reference date: 12/19/2016)

Громцев С. А., Шутикова М.И. Методические аспекты применения семантического конструктора в обучении информатике // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 150–155.

For citation: Gromtsev S.A., Shutikova M. I. Methodical aspects of semantic links constructor use in teaching informatics. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 150–155.

© Лебедева Н.В., 2017

Лебедева Наталья Васильевна

Кандидат психологических наук, доцент,
Институт дополнительного
профессионального образования
работников социальной сферы
Департамента труда и социальной защиты
населения города Москвы (Москва, Россия)
E-mail: Lebedeva1512@yandex.ru

Lebedeva Natalya Vasilyevna

PhD in Psychology, Associate Professor,
Institute of further vocational education for
social workers, Department of labor and social
protection of the population of Moscow
(Moscow, Russia)
E-mail: Lebedeva1512@yandex.ru

**ДИВЕРСИФИКАЦИЯ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ
СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В
РАМКАХ АНДРАГОГИЧЕСКОГО
ПОДХОДА**

**DIVERSIFICATION OF FURTHER
VOCATIONAL EDUCATION FOR
SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE
IN THE FRAMEWORK OF
ANDRAGOGICAL APPROACH**

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы диверсификации системы дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы с учетом андрагогического подхода. На примере института дополнительного профессионального образования работников социальной сферы города Москвы представлено обеспечение диверсификации как расширение форм обучения, образовательных технологий, разработка новых дополнительных профессиональных программ, осуществление которых происходит в рамках андрагогического подхода

Abstract. The article concerns topical issues of diversification of the system of further vocational education for specialists of social sphere taking into account andragogical approach. Using the example of Institute of further vocational education for social workers of Moscow the author represented provision of diversification as the expansion of forms of education, educational technologies, development of new additional vocational programs, the implementation of which occurs within andragogical approach

Ключевые слова. Диверсификация, дополнительное профессиональное образование, специалист социальной сферы, андрагогика.

Key words. Diversification, further vocational education, specialist of social sphere, andragogy.

Введение

Динамичные социально-экономические преобразования российского общества и экономики диктуют необходимость постоянного повышения профессионализма специалистов социальной сферы. Требования к профессиональной компетентности предполагают расширение системы знаний, умений и навыков, необходимых как для эффективной профессиональной деятельности, так и для жизнедеятельности в целом.

Введение в действие с 1 января 2017 г. ФЗ-№ 238 «О независимой оценке квалификации», а также реализация профессиональных стандартов в социальной сфере актуализируют развитие дополнительного профессионального образования, способ-

ного обеспечить переподготовку и повышение квалификации специалистов социальной сферы.

Однако, в настоящее время возникла объективная необходимость преобразования дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) специалистов социальной сферы, отвечающего запросам рынка труда, а также личности самого специалиста.

Цель данной работы состоит в том, чтобы выявить основные тенденции модернизации ДПО специалистов социальной сферы и необходимость диверсификации системы ДПО на основе андрагогического подхода как принципа инновационного структурирования системы ДПО, обеспечивающей возможность вариативности образовательных услуг и программ, типов, видов и форм.

Основная часть

Термин «диверсификация» применительно к образованию стал применяться в конце 60 – начале 70-х гг. прошлого века, когда возникла необходимость реформирования образовательных систем. Данным термином обозначались разнообразие, разностороннее развитие, расширение видов образовательных услуг.

Термин диверсификация в образовании «означает переход от многоуровневой структуры образования к многообразию уровней форм получения образования. Она призвана расширить возможность самореализации личности. В профессиональном образовании наметилось два основных пути диверсификации: многоступенчатая и многоуровневая подготовка кадров» [8, с. 153]. Результатом диверсификации образовательной системы является гуманистическая личность, подготовленная к профессиональной деятельности, имеющая сформированные познавательные запросы и духовные потребности, способная самостоятельно их удовлетворять; это достигается за счет развития социокультурных адаптивных возможностей человека на протяжении всей его жизни посредством приобретения и освоения знаний, умений и навыков, в том числе профессиональных, в системе формального, неформального образования и самообразования» [7, с. 14].

Ганичева А.Н. рассматривает диверсификацию современного образования как принцип инновационного структурирования системы образования, обеспечивающей возможность вариативности образовательных услуг и программ, типов, видов и форм образовательных организаций. Сегодня рынок образовательных услуг требует от ДПО многоуровневой и многоступенчатой профессиональной подготовки [2, с. 21].

Багин В.В. отмечает, что обеспечить диверсификацию системы ДПО могут такие средства, как создание открытой образовательной системы, организация новых видов образовательных услуг в сфере ДПО, расширение числа сфер деятельности на рынке образовательных услуг, глубокая трансформация образовательных технологий и образовательной структуры, кардинальное изменение имиджа образовательного учреждения ДПО и гибкая реакция на изменение спроса на рынке труда и рынке образовательных услуг [1, с. 66].

Автор подчеркивает, что «в плане становления и дальнейшего развития системы ДПО диверсификация – это не только система, но и процесс и результат ее создания, реализованные в постоянно обновляющемся и расширяющемся спектре образовательных программ и образовательных структур, которые характеризуются непрерывностью, многоуровневостью, многопрофильностью, расширением поля образовательной и профессиональной деятельности. Диверсификация как процесс состоит в постоянном динамичном расширении спектра образовательных программ, реализуемых в системе ДПО на разных уровнях и в различных формах с использованием

современных технологий и ориентированных на развитие новых направлений, специальностей, отвечающих требованиям сегодняшнего дня, в гибком перестраивании образовательных структур в соответствии с запросами рынка образовательных услуг. Диверсификация как результат определяет модернизацию системы ДПО, ее организационную и структурную перестройку» [1, с. 69].

В свою очередь, все выше перечисленное необходимо осуществлять с учетом андрагогического подхода. Андрагогика, как наука об обучении взрослых, составляет фундамент, на котором строится учебно-образовательный процесс ДПО. Змеев С.И. – основоположник отечественной андрагогики выделяет основные положения, которыми руководствуется современная андрагогика:

- главенство самостоятельного обучения, когда именно самостоятельная деятельность обучающихся становится основным видом учебной деятельности;
- организация совместной работы, связанной с планированием, реализацией и оценением процесса обучения;
- опора на опыт обучающегося, который применяется как источник обучения;
- индивидуализация обучения: каждый обучающийся совместно с преподавателем, а в некоторых случаях и со своими коллегами создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности каждого;
- системность обучения, предполагающая соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов;
- контекстность обучения – в соответствии с этим принципом, обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентированные на выполнение им социальных ролей, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (усилий);
- актуализация результатов обучения, предполагающая безотлагательное применение на практике приобретенных знаний, умений, навыков, качеств;
- элективность обучения, означающее предоставление определенной свободы при выборе целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения и оценивания результатов;
- развитие образовательных потребностей – согласно этому принципу, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения того минимума, без освоения которого невозможно достижение поставленной цели, а процесс обучения строится в целях формирования новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели [3, с. 43].

Любые направления диверсификации ДПО специалистов социальной сферы должны учитывать представленные положения андрагогики.

Опыт работы Института дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ИДПО ДТСЗН) показывает, что для осуществления модернизации ДПО необходим андрагогический подход. Прежде всего во главе угла учебно-образовательного процесса стоит слушатель ДПО. Поскольку для взрослого человека обучение становится одним из способов саморегуляции в профессии или в жизни в целом, он всегда хочет знать, для чего ему учиться именно этот материал. Таким образом, в отличие от ребенка, его смысловые установки и мотивация обучения гораздо более осознанны и отличаются четкостью.

Потребность совершенствовать свой профессиональный уровень появляется у специалистов социальной сферы в процессе решения проблем, возникающих в их жизни, в общественной и трудовой деятельности. Слушатель ДПО оценивает полученные знания, сопоставляя их со своими практическими запросами. Личностной значимостью знаний определяется мотивированность познавательной деятельности взрослого, ее активность и целенаправленность.

В процессе обучения специалист социальной сферы как взрослый человек стремится занять активную позицию. С одной стороны, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое содержание обучения (причем иногда довольно негативно, вплоть до полного отказа от предлагаемой информации). В отличие от ребенка слушатель ДПО обычно не склонен имитировать интерес и включенность в учебное занятие, если таковые отсутствуют. Напротив, зачастую он стремится публично выразить свое несогласие или протест преподавателю и аудитории. С другой стороны, выступая сегодня в роли потребителя образовательных услуг, слушатель заинтересован в качестве получаемого «товара» и занимает позицию требовательного и критически настроенного клиента.

Имея определенный опыт в образовании, специалист социальной сферы способен сам оценить и выбрать способ и формы обучения, поэтому преподавателю ДПО необходима ориентация на восприятие и самовосприятие слушателя в ситуации его обучения. Слушатель предпочитает такую организацию учебно-образовательного процесса, в которой другими людьми будет востребован его опыт и отношения. Не меньше, чем учебная информация, взрослому человеку бывают интересны преподаватели и коллеги по учебной группе в личностном и индивидуальном плане. Поэтому обучение в ДПО специалистов социальной сферы предполагает атмосферу партнерства, взаимопомощи и поддержки [4, с. 169].

В настоящее время в ИДПО происходит замена традиционного академического обучения новой учебно-образовательной системой, способной моделировать и воспроизводить в сфере образования практико-ориентированный подход. Это выражается в активном внедрении интерактивных форм обучения. Помимо традиционных лекций в ИДПО все большую часть обучения занимают семинары, практикумы, тренинги, деловые игры, квесты и мн. др.

Отдельно необходимо выделить кейсы, которые используются во всех образовательных программах. Сегодня решение ситуационных задач из профессиональной деятельности специалистов социальной сферы позволяет в учебных аудиториях моделировать практические ситуации из области социальной работы. По своей целевой направленности кейсы, используемые в учебно-образовательном процессе ИЛПО, условно можно разделить на три содержательных типа:

1. Кейсы, иллюстрирующие проблему, концепцию или решение в целом. Как правило, подобные «иллюстративные» кейсы используются на учебных занятиях по всем дисциплинам учебного плана в качестве введения в обсуждаемую проблему.

2. Кейсы, обучающие анализу и оценке ситуации, выполняющие функцию овладения нормами социальной работы и правилами профессиональной деятельности. К этому типу относятся кейсы, направленные на овладение специалистами социальной сферы такими необходимыми практическими знаниями, как слушание, наблюдение, диагностика, прогнозирование и др. Для этой цели наиболее эффективными являются видеосюжеты, отражающие реальные ситуации с участием специалиста социальной сферы.

3. Кейсы, обучающие решению проблемы и принятию решений, выполняющие функцию формирования у специалистов социальной сферы профессиональных умений и развития оперативного мышления специалиста.

Рассмотренные формы и типы кейсов обеспечивают возможность использования данного метода для достижения различных образовательных целей во всех формах обучения ИДПО. Для этого необходимо не только правильно создавать и постоянно обновлять банк специально подготовленных обучающих кейсов, но и правильно использовать эти материалы в учебном процессе.

Необходимо отметить, что оценка знаний в формате тестирования также активно использует решение ситуационных задач. Разработан тренажер ИДПО – система целенаправленной подготовки и тренировки слушателей при многократном выполнении как тестовых заданий на знание нормативно-правовых основ в области социальной сферы, так и необходимых знаний, умений и навыков для осуществления профессиональной деятельности. Главное отличие данного тренажера состоит в том, что более половины тестовых заданий – это кейсы, разработанные в соответствии с моделью профессиональных стандартов социальной сферы.

Введение профессиональных стандартов в социальной сфере ставят перед ДПО задачи разработки новых дополнительных профессиональных программ переподготовки и повышения квалификации с учетом формирования профессиональных компетенций, согласно данным стандартам.

Диверсификация ДПО специалистов социальной сферы предполагает постоянное расширение спектра образовательных программ. Так, в 2016–2017 уч.г. в ИДПО впервые реализуются дополнительные программы переподготовки с присвоением квалификации (объемом 680 часов) «Социальная работа и развитие организации системы социальной защиты населения», «Управление персоналом в организациях социальной сферы», «Социально-педагогическая и социально-психологическая деятельность с семьей и детьми в организациях социальной сферы». Разработаны с учетом профессиональных стандартов новые программы переподготовки: «Социальная реабилитация инвалидов», «Управление государственными закупками» (объемом 540 часов), курсы повышения квалификации: «Социальное сопровождение в деятельности учреждений социального обслуживания», «Профессиональное мастерство специалистов социальной сферы в области семьи и детства» и мн. др.

На постоянной основе разрабатываются и реализуются семинары-практикумы «Качество социальных услуг: пути и средства обеспечения», «Специалист социальной организации в условиях перемен. Готовность к изменениям», «Бенчмаркинг в организациях социального обслуживания», «Аутизм: диагностика и социально-педагогическое сопровождение» и др.

Проведение всех дополнительных профессиональных программ в ДПО специалистов социальной сферы осуществляется с учетом андрагогического подхода к обучению. Андрагогический подход в ДПО позволяет учитывать мотивационные потребности слушателей, так как мотивы образовательной деятельности у специалистов социальной сферы содержат практическую составляющую с получением конкретного опыта и непосредственным воплощением его в свою профессиональную деятельность в самой ближайшей перспективе.

Выводы

Исследования с целью выявления особенностей обучения специалистов социальной сферы в ДПО, проведенные на базе ИДПО, показывают, что:

- специалисты социальной сферы проходят обучение в системе ДПО с целью повышения своего профессионального уровня, а именно: совершенствования навыков профессиональной деятельности, приобретения и пополнения практических знаний в области социальной работы, знакомства с инновационными технологиями социального обслуживания населения;

- слушатели ИДПО, для которых вопросы социально-экономического характера являются актуальными, желают по окончании обучения получить некую стабильность в виде сохранения рабочего места, а также повышения заработной платы и возможности карьерного роста;

- обучение слушателей в ИДПО способствует профессионально-личностному развитию специалистов социальной сферы [5, с. 22].

Опыт учебно-образовательной деятельности ИДПО свидетельствует о том, что андрагогический подход в обучении специалистов социальной сферы позволяет организовывать и реализовывать образовательный процесс с наибольшей результативностью.

ДПО отрасли труда и социальной защиты населения сегодня является двигателем, способным постоянно активизировать профессионально-личностное развитие специалистов социальной сферы [6, с. 7].

Таким образом, с учетом проведенного анализа можно утверждать, что сегодня диверсификация ДПО специалистов социальной сферы крайне актуальна и необходима, а все многообразие новых видов, типов, форм, вариативность дополнительных профессиональных программ, образовательных технологий должны осуществляться в рамках андрагогического подхода, позволяющего результативно выстраивать ДПО с учетом специфики взрослой аудитории, а именно: специалистов социальной сферы.

Литература

1. Багин В.В. Диверсификация как механизм реализации стратегий развития системы дополнительного профессионального образования // *Интеграция образования*. 2006. № 2. С. 66–72.
2. Ганичева А.Н. Диверсификация образовательных услуг и рынок образовательных услуг столицы: результаты мониторинга // *Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: Материалы II Международной научно-практической конференции*. Минск, 27–28 ноября 2014. С. 20–26.
3. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: Пер СЭ, 2007. 272 с.
4. Лебедева Н.В. Андрагогический подход к образовательным технологиям в системе переподготовки и повышения квалификации // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2013. № 4. Т. 1. С. 168–171.
5. Лебедева Н.В. Дополнительное профессиональное образование специалистов социальной сферы: андрагогические основы обучения // *Профессиональное образование*. Столица. 2016. № 12. С. 20–22.
6. Лебедева Н.В. Роль дополнительного образования в профессионально-личностном развитии специалистов по социальной работе. Уфа: Инфинити, 2015. 225 с.
7. Мангер Т.Э. Диверсификация системы непрерывного образования в социо-культурной сфере: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008.
8. Общая и профессиональная педагогика. Брянск: Брян. гос. ун-т, 2003. Кн. 1. 174 с.

References

1. Bagin V. Diversifikatsiia kak mekhanizm realizatsii strategii razvitiia sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniia [Diversification as a mechanism of realization of strategy of development of system of additional professional education]. *Integratsiia obrazovaniia* [Integration of education], 2006, no. 2, pp. 66–72.
2. Ganicheva A.N. Diversifikatsiia obrazovatel'nykh uslug i rynek obrazovatel'nykh uslug stolitsy: rezul'taty monitoringa [Diversification of educational services and the educational services market of the capital: the results of the monitoring]. *Sovremennye tendentsii v dopolnitel'nom obrazova-*

nii vzroslykh: Materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Current trends in further education of adults: proceedings of the II international scientific-practical conference]. Minsk, November 27–28, 2014, pp. 20–26.

3. Kites S.I. *Andragogika: osnovy teorii, istorii i tekhnologii obuchenii vzroslykh* [Andragogy: fundamentals of theory, history and technology of adult learning]. Moscow: Per SE, 2007, 272 p.

4. Lebedeva N.In. *Andragogicheskii podkhod k obrazovatel'nyim tekhnologiam v sisteme perepodgotovki i povysheniia kvalifikatsii* [Andragogical approach to educational technologies in the system of retraining and improvement of qualification]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets state University], 2013, no. 4, Vol. 1, pp. 168–171.

5. Lebedeva N.In. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie spetsialistov sotsial'noi sfery: andragogicheskie osnovy obuchenii* [Additional professional education of specialists of social sphere: andragogical foundations of teaching]. *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa* [Professional education. Capital], 2016, no. 12, pp. 20–22.

6. Lebedeva N.In. *Rol' dopolnitel'nogo obrazovaniia v professional'no-lichnostnom razvitii spetsialistov po sotsial'noi rabote* [The role of additional education in vocational and personal development experts in social work]. Ufa: infiniti, 2015, 225 p.

7. Munger T.E. *Diversifikatsiia sistemy nepreryvnogo obrazovaniia v sotsio-kul'turnoi sfere: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Diversification of the system of continuous education in socio-cultural sphere: author's abstract. Dr. dis.]. Moscow, 2008.

8. *Obshchaia i professional'naia pedagogika* [General and vocational pedagogy]. Bryansk: Bryansk State University, 2003. V. 1, 174 p.

Лебедева Н.В. Диверсификация дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы в рамках андрагогического подхода // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2017. №2(77). С. 156–162.

For citation: Lebedeva N.V. Diversification of further vocational education for specialists of social sphere in the framework of andragogical approach. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 156–162.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-24
УДК 373.24

© Першина Т.В., Арсенова М.А., Тимошина Е.И., 2017

Першина Татьяна Валентиновна

Кандидат педагогических наук,
доцент, Череповецкий
государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: pershina69@list.ru

Арсенова Марина Алексеевна

Кандидат педагогических наук,
доцент, Череповецкий
государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: y0sh@yandex.ru

Тимошина Елена Игоревна

Кандидат педагогических наук,
доцент, Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: timoshina1965@yandex.ru

Pershina Tatyana Valentinovna

PhD (Pedagogy), associate professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: pershina69@list.ru

Arsenova Marina Alekseevna

PhD (Pedagogy), associate professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: y0sh@yandex.ru

Timoshina Elena Igorevna

PhD (Pedagogy), associate professor,
Cherepovets state university
(Cherepovets, Russia)
Email: timoshina1965@yandex.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
СЕМЬИ В НРАВСТВЕННОМ
ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА-
ДОШКОЛЬНИКА**

**PEDAGOGICAL SUPPORT
OF THE FAMILY IN MORAL
EDUCATION OF PRESCHOOL
CHILD**

Аннотация. В статье раскрывается прикладной аспект нравственного воспитания детей дошкольного возраста – организация педагогической поддержки семьи в формировании основ нравственности у ребенка. Представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие необходимость оказания помощи семье в нравственном воспитании ребенка-дошкольника. С учетом основных положений концепции педагогической поддержки определены теоретико-технологические основы педагогической поддержки семьи как новой стратегии взаимодействия детского сада и семьи в нравственном воспитании детей дошкольного возраста.

Ключевые слова. Нравственное воспитание, педагогическая поддержка, педагогическая поддержка семьи в нравственном воспитании.

Abstract. The article describes the engineering aspect of moral education in preschool educational institution – the organization of pedagogical support of the family in the formation of the moral personality. It presents the results of empirical studies confirming the need to assist the family in the moral education of the preschool child. Taking into account the main ideas of the concept of pedagogical support, theoretical-technological bases of pedagogical support of the family as a new strategy of interaction between kindergarten and family in the moral education of preschool children are defined.

Key words. Moral education, pedagogical support, pedagogical support of the family in moral education.

Введение

В настоящее время российское общество остро переживает кризис нравственных идеалов и ценностей. Поэтому ключевой задачей государственной образовательной

политики признается нравственное воспитание (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025).

Основы нравственной личности закладываются в раннем и дошкольном возрасте. Определяющее значение в становлении нравственности ребенка играет среда, в которой он развивается и растет [2]. Для дошкольника это, прежде всего, семья и детский сад. В дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) нравственное воспитание рассматривается как целостный процесс формирования и развития нравственной личности, структурными компонентами которого выступают нравственное просвещение, формирование нравственных представлений, развитие нравственных чувств, формирование навыков и привычек нравственного поведения [3].

Сложность процесса нравственного воспитания состоит в том, что целенаправленные воспитательные воздействия преломляются через призму имеющегося у ребенка первичного нравственного опыта, который формируется в семье. В условиях семьи нравственное воспитание характеризуется стихийностью, отсутствием организационной четкости, отрывочностью психолого-педагогических знаний родителей. Эти недостатки семейного воспитания в ряде семей обостряются деформацией традиционных нравственных ориентиров. Поэтому эффективность нравственного воспитания во многом зависит от согласованной позиции дошкольного учреждения и семьи, что в свою очередь актуализирует педагогическую поддержку как новую стратегию взаимодействия педагогов с родителями, основанную на признании последних равноправными субъектами образовательных отношений.

В данной статье представим авторское видение теоретико-технологических основ педагогической поддержки семьи в нравственном воспитании ребенка дошкольного возраста.

Основная часть

С целью обоснования необходимости педагогической поддержки семьи в нравственном воспитании ребенка-дошкольника обратимся к результатам эмпирического исследования, проведенного под нашим руководством на базе одного из дошкольных образовательных учреждений г.Череповца.

В исследовании приняли участие 90 человек, из них детей в возрасте от 5 до 7 лет – 43 человека, родителей – 43 человека, педагогов – 4 человека.

Эмпирическое исследование включало два этапа, содержанием которых явилось:

1 этап – диагностика нравственной воспитанности детей старшего дошкольного возраста;

2 этап – диагностика педагогической компетентности родителей в нравственном воспитании детей дошкольного возраста.

На первом этапе диагностика носила комплексный характер и заключалась в изучении компонентов нравственной воспитанности:

– когнитивный (осознанность представлений о нравственных нормах, соответствие возрасту);

– поведенческий (нравственная направленность дошкольника во взаимодействии со сверстниками);

– эмоциональный (характер проявления эмпатических реакций и поведения у детей).

Был использован комплекс диагностических методик: беседа «Изучение представлений детей о содержании нравственных понятий»; методика «Изучение представлений детей о нравственно-волевых качествах» (С.А. Козлова); методика «Сделаем вместе» (Р.Р. Калинина); опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина).

Обработка результатов диагностики предполагала дифференциацию уровней нравственной воспитанности (низкий, средний, высокий) в соответствии с критерийными характеристиками компонентов нравственной воспитанности.

Содержанием эмпирического исследования когнитивного компонента стало изучение представлений старших дошкольников о нравственных качествах человека [4]. По результатам диагностики сделан вывод о том, что обобщенные этические представления у детей старшего дошкольного возраста еще не сформированы. Дети на конкретных примерах иллюстрируют представления о правдивости, справедливости, смелости, скромности, вежливости, трудолюбию, отзывчивости и т.п. («Правдивый – тот, кто не берет чужих вещей, всегда говорит правду», «Справедливая воспитательница потому, что она ухаживает за всеми», «Добрый – тот, кто со всеми дружит, всем делится»).

Анализируя результаты изучения поведенческого компонента нравственной воспитанности, установили, что в группе респондентов доминирует средний уровень отрицательной направленности во взаимодействии дошкольников со сверстниками (57 %); низкий уровень отрицательной нравственной направленности выявлен у 39 % воспитанников; высокий уровень представлен в меньшей степени (4 %). В группе прослеживается довольно высокий процент по низкому уровню положительной нравственной направленности (52 %); у 17 % детей наблюдается средний уровень и у 31 % – высокий уровень положительной нравственной направленности во взаимодействии со сверстниками.

Анализируя результаты по эмоциональному компоненту нравственной воспитанности, выявили, что у старших дошкольников преобладает средний уровень эмпатии с доминированием смешанного типа ее проявления. На основе сравнительного анализа индивидуальных результатов по всем компонентам сделали вывод о том, что в исследуемых группах нравственная воспитанность детей находится преимущественно на среднем уровне. При этом наименее сформирован поведенческий компонент нравственной воспитанности.

Целью второго этапа эмпирического исследования было выявление уровня педагогической компетентности родителей в вопросах нравственного воспитания ребенка дошкольного возраста. В качестве критериев сформированности компонентов педагогической компетентности родителей опирались на следующие параметры: осознание важности нравственного воспитания ребенка (ценностно-смысловой компонент); наличие знаний в области нравственного воспитания ребенка в семье (когнитивный компонент); умения в области организации нравственного воспитания ребенка в семье, владение методами семейного воспитания (поведенческий компонент). Обработка результатов производилась индивидуально по каждому компоненту с последующей дифференциацией уровней педагогической компетентности родителей (низкий, средний, высокий).

Исследование показало доминирование среднего уровня компетентности родителей в нравственном воспитании дошкольников. Родители понимают необходимость нравственного воспитания, осознают ответственность за воспитание нравственной личности; обладают определенными знаниями в области семейного воспитания, но знания отрывочные, недостаточно осмысленные; не всегда умеют применять свои знания в практике семейного воспитания, их воспитательные умения нуждаются в развитии. При этом потребность в педагогической поддержке у родителей проявляется ситуативно.

Эмпирическое исследование позволило выявить определенные расхождения между результатами диагностики нравственной воспитанности детей и результатами диагностики педагогической компетентности родителей. Так, родители считают себя

достаточно компетентными в вопросах нравственного воспитания ребенка, тогда как уровень нравственной воспитанности детей не является высоким. Следовательно, возникает необходимость формировать у родителей адекватные представления о нравственном воспитании дошкольников в семье, стимулировать родительскую рефлексию, осуществляя педагогическую поддержку семьи в нравственном воспитании ребенка.

Для определения готовности педагогического коллектива ДОУ осуществлять педагогическую поддержку семьи в нравственном воспитании дошкольников провели анкетирование воспитателей по самооценке профессиональной компетентности в организации взаимодействия с семьей. По результатам самооценки средний балл в группе респондентов составил 4,7 из 5 возможных, что следует расценивать как благоприятный фактор для организации в ДОУ целенаправленной педагогической поддержки семьи. В то же время воспитатели констатировали отсутствие в ДОУ системы педагогического образования родителей по вопросам нравственного воспитания ребенка и в этой связи отметили необходимость программно-методического обеспечения педагогической поддержки семьи в нравственном воспитании детей дошкольного возраста. Таким образом, эмпирическое исследование подтвердило актуальность проблемы педагогической поддержки семьи в нравственном воспитании ребенка-дошкольника.

Педагогическая поддержка как особая сфера педагогической деятельности возникла сравнительно недавно. Основные концептуальные положения педагогической поддержки разработаны в трудах О.С. Газмана и его последователей: Е.А. Александровой, В.П. Бердыхановой, Ф.И. Кевля, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина.

Важно отметить, что первоначально феномен «педагогическая поддержка» рассматривался как процесс создания условий для самореализации личности воспитанника [1]. Поэтому авторы концепции педагогической поддержки объектом внимания педагога считали личность воспитанника. Сегодня содержание педагогической поддержки расширяется. В качестве объекта и субъекта педагогической поддержки рассматривается не только воспитанник, но и семья, что особенно важно в работе с дошкольниками, для которых семья является основным воспитательным институтом. Об этом свидетельствует Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, в соответствии с которым обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи признается важной задачей дошкольного образования.

В контексте организации процесса нравственного воспитания в ДОУ суть педагогической поддержки состоит в том, чтобы помочь семье преодолеть препятствия и трудности в нравственном воспитании ребенка, ориентируясь на имеющиеся реальные и потенциальные воспитательные возможности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий родителей по формированию основ нравственности у ребенка.

Цель педагогической поддержки заключается в оказании индивидуально-дифференцированной помощи семье в нравственном воспитании ребенка дошкольного возраста.

Задачи педагогической поддержки следует рассмотреть в зависимости от их субъектной ориентации: задачи, ориентированные на ребенка; задачи, ориентированные на семью воспитанника.

В системе педагогической поддержки семьи работа с детьми определяется следующим комплексом задач, сформулированных с учетом содержательных компонентов нравственного воспитания детей в дошкольном возрасте:

1. Изучение когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов нравственной воспитанности ребенка дошкольного возраста.

2. Формирование у детей нравственных представлений, нравственных чувств, навыков и привычек нравственного поведения.

Работа с родителями в системе педагогической поддержки обусловлена комплексом задач, сформулированных с учетом компонентного состава педагогической поддержки семьи в воспитании ребенка:

1. Изучение педагогической компетентности родителей по критериям:

- осознание важности нравственного воспитания ребенка;
- наличие знаний в области нравственного воспитания ребенка в семье;
- владение методами семейного воспитания, умения в области организации нравственного воспитания ребенка в семье.

2. Организация педагогического образования родителей, включающего в себя:

- повышение педагогической компетентности родителей в вопросах нравственного воспитания дошкольника;
- стимулирование родительской рефлексии в вопросах нравственного воспитания ребенка;
- вовлечение родителей в образовательный процесс ДОУ.

Опираясь на концепцию О.С. Газмана [1], считаем, что педагогическая поддержка семьи состоит из следующей последовательности этапов, в совокупности образующих алгоритм педагогической поддержки родителей в нравственном воспитании ребенка:

- диагностический (сбор диагностической информации о ребенке и его семье);
- поисковый (определение характера проблем в воспитании ребенка, путей и способов их устранения);
- договорный (определение содержания и объема педагогической помощи семье с учетом принципов целесообразности, необходимости и достаточности; планирование совместно-разделенной деятельности педагогов и родителей);
- организационно-деятельностный (оказание помощи семье в воспитании ребенка в системе форм педагогического образования родителей с учетом принципов сотрудничества, субъектности, проблемности, адресности);
- рефлексивный (обсуждение с родителями успехов и неудач предыдущих этапов, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения в семейном воспитании).

По характеру проблем (затруднений) в нравственном воспитании детей и степени их осознания родителями педагогическая поддержка семьи может носить превентивный (профилактический) или оперативный (срочный) характер.

Превентивная педагогическая поддержка направлена на предотвращение или профилактику нежелательных (с педагогической точки зрения) проблем, которые могут негативно повлиять на воспитание ребенка в семье. Содержание превентивной педагогической поддержки, ориентированной на ребенка, составляет организованная образовательная деятельность в направлении нравственного просвещения, формирования нравственных представлений, чувств, навыков и привычек нравственного поведения.

В отношении родителей содержание превентивной педагогической поддержки составляет:

- установление преемственности и единства требований ДОУ и семьи в процессе нравственного воспитания детей;

- психолого-педагогическое просвещение родителей по вопросам нравственного воспитания ребенка в семье;
- консультирование родителей по проблемам нравственного воспитания;
- расширение опыта семейного воспитания, педагогических возможностей, интересов, запросов, личностных особенностей родителей как носителей нравственных ценностей и норм.

Таким образом, превентивная педагогическая поддержка направлена на преодоление потенциальных проблем и осуществляется в отношении всех детей (нравственное воспитание в ДОУ) и родителей воспитанников (педагогическое образование родителей в ДОУ). Преимущественно превентивная помощь осуществляется в формах группового взаимодействия.

Оперативная педагогическая поддержка востребована в ситуации явно выраженных проблем в реализации семьей воспитательной функции. Ее содержание и объем определяются глубиной проблемы и степенью ее осознания родителями. Этот вид педагогической поддержки должен быть педагогически целесообразно дозирован. Поэтому оперативная педагогическая поддержка семье осуществляется в логике индивидуального взаимодействия с ребенком и родителями. Ее конкретное содержание определяется в зависимости от характера проблем семейного воспитания, следствием которых, как правило, становятся нарушения в нравственной сфере ребенка.

Выводы

Таким образом, педагогическая поддержка семьи в нравственном воспитании ребенка дошкольного возраста обладает гибкостью и вариативностью. Она имеет единую концептуальную и технологическую основу, но предполагает тактическое многообразие способов реализации. Воспитатель проектирует и организует педагогическую поддержку семьи, изучая воспитательные возможности родителей как носителей нравственных ценностей и норм, учитывая характер затруднений в реализации семьей воспитательной функции, анализируя обстоятельства возникновения нарушений в нравственном развитии ребенка, а также те условия, которые способны обеспечить динамику воспитательной позиции родителей в формировании основ нравственности у ребенка, расширение опыта семейного воспитания в достижении значимых целей нравственного воспитания ребенка-дошкольника.

Литература

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. М., 1996. С. 10–37.
2. Иванова Н.В. Детская субкультура как средство формирования ценностно-смысловой сферы ребенка-дошкольника // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2. №4. С. 48–52.
3. Калинина Р.Р. Становление нравственности в дошкольном возрасте и социальное окружение: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 193 с.
4. Паутова А.М., Першина Т.В. Изучение представлений о нравственных качествах у детей старшего дошкольного возраста // Наука и образование: новое время. 2016. № 2. С. 214–219.

References

1. Gazman O.S. Pedagogika svobody: put' v humanisticheskuiu tsivilizatsiiu XX veka [Pedagogy of freedom: a path to the humanistic civilization of the XXI century]. *Novyye tsennosti obrazovaniia*. [New values of education. Vol. 6.]. Moscow, 1996, vol. 6, pp. 10–37.
2. Ivanova N.V. Detskaia subkultura kak sredstvo formirovaniia tsennostno-smyslovoy sfery rebenka-doshkolnika [Children's subculture as a means of formation of value-semantic sphere of pre-

school child]. *Iaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Iaroslavl Pedagogical Herald], 2012, no. 4, pp. 48–52.

3. Kalinina R.R. *Stanovleniie nravstvennosti v doshkolnom vozraste i sotsialnoie okruzheniie: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Stanovleniie nravstvennosti v vozraste doshkolnom i sotsialnoie okruzheniie: Dr. dis.]. St-Petersburg, 1998. 193 p.

4. Pautova A.M., Pershina T.V. *Izucheniie predstavlenii o nravstvennykh kachestvakh u detei starshego doshkolnogo vozrasta* [The study of the representations of moral qualities in children of senior preschool age]. *Nauka i obrazovaniie: novoie vremia* [Science and education in new times], 2016, no. 2, pp. 214–219.

Першина Т.В., Арсенова М.А., Тимошина Е.И. Педагогическая поддержка семьи в нравственном воспитании ребенка-дошкольника // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 163–169.

For citation: Pershina T.V., Arsenova M.A., Timoshina E.I. Pedagogical support of the family in moral education of preschool child. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 163–169.

© Усова А.В., Яшалова Н.Н., Ильясов А.А., Рубан Д.А., 2017

Усова Анна Вадимовна

Кандидат психологических наук,
доцент, Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: annvadim75@yandex.ru

Usova Anna Vadimovna

PhD in Psychology,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: annvadim75@yandex.ru

Яшалова Наталья Николаевна

Доктор экономических наук,
доцент, Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: natalij2005@mail.ru

Yashalova Natalia Nikolaevna

Doctor of Economics,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: natalij2005@mail.ru

Ильясов Аддан Аладинович

Кандидат психологических наук,
доцент, Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: annvadim75@yandex.ru

Ilyasov Addan Aladinovich

PhD in Psychology,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: annvadim75@yandex.ru

Рубан Дмитрий Александрович

Кандидат геолого-минералогических наук,
доцент Высшей школы бизнеса,
Южный федеральный университет
(Ростов-на-Дону, Россия)
E-mail: ruban-d@mail.ru

Ruban Dmitry Aleksandrovitch

PhD in Geology and Mineralogy, associate
professor of Higher School of Business,
Southern Federal University (HSB SFU)
(Rostov-on-Don)
E-mail: ruban-d@mail.ru

**ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ
МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ**

**DEVELOPMENT STUDENTS'
EDUCATIONAL MOTIVATION**

Аннотация. В статье дается теоретический обзор зарубежных исследований мотивации. Рассмотрены вопросы выбора студентов, преодоления трудностей, изменения неблагоприятных для учебной деятельности мотивационных убеждений, влияния среды обучения, педагогов и сверстников на мотивацию студентов. Так же мы выделили отдельный блок целеполагания, взаимосвязанный с мотивационной сферой.

Abstract. The article contains theoretical overview of international research on motivation. The issues of students' selection, overcoming difficulties, changing motivational beliefs adverse to learning activities, impact of learning environment, teachers and peers on students' motivation, quantity and quality of efforts invested by students into their education are considered in the article. We have also identified a single unit of goal-setting related to the motivational sphere.

Ключевые слова. Мотивация, мотивационные убеждения, пример педагогов, влияние сверстников, целеполагание.

Key words. Motivation, motivational beliefs, professors' behavioral patterns, peers' pressure, goal orientation.

Введение

Учебная мотивация студентов – это одна из наиболее актуальных проблем современной педагогики, так как правильно сформированная учебная мотивация в

значительной мере определяет успешность обучения. Концептуальные вопросы мотивации человека рассматриваются, начиная с середины XX в., в трудах как отечественных (Рубинштейн С.Л., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н.), так и зарубежных (Франкл В., Хекхаузен Х., МакКелланд Д.) ученых. Детальное рассмотрение различных аспектов мотивации, мотивационных побуждений, ценностно-смысловых образований продолжается и в настоящее время (Вилюнас В.К., Ананьев Б.Г., Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Эллиот А.Дж., Вермир Н, Майер М.Л.). Проблемам формирования и развития учебной мотивации посвящены работы Марковой А.К., Талызиной Н.Ф., Стипека Д.Дж., Влодковски Р.Дж, Пинтриха П.Р. и мн. др.

Терминологические особенности рассмотрения мотивации и мотивационных компонентов таковы, что в отечественных исследованиях под мотивацией (в т.ч. и учебной) понимается совокупность факторов, механизмов и процессов, направленных на удовлетворение потребностей, а её смысловое содержание раскрывается как субъективная трансформация объективной действительности (Вилюнас В.К., Леонтьев А.Н., Сосновский Б.А. и др.), в то время как зарубежные ученые (Аркес Г.Р., Гарски И.П., Аткинсон Дж.В. и др.) предлагают трактовку мотивации как побуждения к действию в целом, поэтому при описании субъективных аспектов формирования и развития мотивационного комплекса личности термин «мотивация» в привычном для отечественных исследователей контексте практически не используется, а мотивация деятельности, в том числе и учебной, определяется как мотивационные убеждения.

Авторы данного исследования, не вдаваясь в сравнительный анализ отечественных и зарубежных теорий, считают необходимым акцентировать внимание на этой терминологической особенности, так как целью предлагаемой статьи является обзор зарубежных исследований в области учебной мотивации студентов.

Задачи нашей работы будут заключаться в том, чтобы на основе анализа зарубежных исследований: 1) рассмотреть виды мотивационных убеждений, способствующих либо препятствующих успешному обучению; 2) выявить способы целеполагания, направленные на формирование целей обучения, конгруэнтных личным целям студента; 3) сформулировать психолого-педагогические рекомендации преподавателям для работы по повышению мотивации к обучению у всех групп студентов.

Основная часть

Большинство исследований мотивации сосредоточены на тех студентах, которые являются успешными в учёбе. Однако успешные студенты отличаются от своих менее успешных сверстников во многих отношениях. Например, они часто имеют четкие идеи о том, что они хотят и не хотят достичь в жизни. Кроме того, они воспринимают многие учебные дисциплины как соответствующие их собственным желаниям, потребностям, личным целям обучения и потребности, и поэтому позитивно реагируют на учебную ситуацию.

Безусловно, существует связь между мотивацией и результатами обучения. Вместе с тем, однозначно, что мотивационная сфера не является застывшей и неизменной, она постоянно изменяется и формируется под воздействием разных факторов, в том числе и таких, как становление личности, достижение личностной зрелости. (Гатри Дж.Т., Соломон А., Элиот А.Дж.) Также ряд исследований утверждает, что развитию учебной мотивации будут способствовать такие факторы, как личность педагога, качество учебных процедур, климат в учебной группе (Вентцель К.Р., Соломон А., Райан А.М.).

Это очень важно для формирования мотивационной сферы студентов, так как молодежь и её психологические потребности постоянно меняются. Они меняются не

только в зависимости от их развития знаний и опыта, но и в связи с их новыми теориями самоуправления по отношению к своей жизни. На основе анализа существующей литературы могут быть выделены следующие аспекты развития учебной мотивационной сферы студентов.

Первый из них – мотивационные убеждения, которые создают благоприятный (неблагоприятный) контекст для обучения.

В реальной учебной ситуации познавательный контекст постоянно меняется, потому что студенты часто попадают в незнакомые учебные ситуации. Это может создать неопределенность и стать вызовом для некоторых учащихся. Студенты пытаются придать смысл учебной ситуации, обратившись к своим мотивационным убеждениям. Мотивационные убеждения – это мнения, суждения и ценности, которые студенты составляют об объектах, событиях. Исследователи выделяют убеждения, которые студенты используют для придания значения учебной ситуации [2]. Мотивационные убеждения также относятся к мнению студента об эффективности обучения и методики преподавания. Среди убеждений внутреннего контроля можно выделить убеждения самоэффективности [7]. Это убеждения, мнения, которые студенты проводят о способности по отношению к определенной дисциплине. Результатом таких убеждений является ожидание успеха или провала конкретных действий. Исследования показали, что подобные мотивационные убеждения есть прямой результат опыта обучения, наблюдения за процессом обучения, устные заявления учителей, родителей или сверстников и социальные сопоставления [12]. Мотивационные убеждения выступают в качестве рамки, которые удерживают мышление, чувства и действия студентов в той или иной учебной сфере. Следует отметить, что убеждения студентов могут быть в основном благоприятными (оптимистические) или неблагоприятными (пессимистические), обеспечивая тем самым положительный или отрицательный контекст обучения. Однажды сформированные, благоприятные и неблагоприятные мотивационные убеждения с трудом поддаются изменению [9].

У большинства студентов уже сформированы благоприятные либо неблагоприятные мотивационные убеждения ещё до того, как они пришли на студенческую скамью. Понимание этого позволит развить их благоприятные мотивационные убеждения и побудить их пересмотреть неблагоприятные убеждения. Кроме этого, применение игровых технологий позволит преодолеть негативное влияние подобных убеждений на учёбу и участие в студенческой жизни [11], позволит оказать помощь студентам в создании благоприятных мотивационных убеждений и разоблачении неблагоприятных.

Неблагоприятные мотивационные убеждения препятствуют обучению. Часть студентов мотивирована на избегание неудач, а не на достижение успеха. Но результаты исследований показывают, что страх неудачи не приводит автоматически к пассивности или избеганию каких-то действий [7]. Это означает, что студент может быть заинтересован в дисциплинах, на которые распространяются положительные мотивационные убеждения, и наоборот, независимо от роли этих дисциплин в его профессиональном развитии. Студенты ищут различные причины своих успехов и неудач в изучении тех или иных дисциплин, и не всегда эти выводы соответствуют действительности. Они просто могут заявить, что не способны выполнить данную учебную задачу на хорошем уровне.

Но, несмотря на истинность или мнимость причин, объясняющих успех или неудачу, фактор успеха оказывает однозначное влияние на формирование самооценки учащегося [10]. Одной из наиболее частых причин неудач является признание своей неспособности в данной области. Другой часто используемой причиной является недостаточное количество усилий, затраченных на изучение дисциплины, невезение,

неадекватные стратегии использования и особенности самой задачи (например, проблема слишком запутанная) [10].

Учащиеся, которые считают, что их «провалы» вызваны недостаточными способностями, склонны ожидать повторение неудачи. Эти студенты приобретают опыт негативных мыслей и чувств, который будет связан с определенной дисциплиной. Негативные мысли, которые неоднократно возникают по поводу одного и того же предмета, становятся причиной негативных ожиданий в подобных ситуациях обучения. Таким образом, весь блок подобных дисциплин может быть отнесён к категории «слишком трудно» или «угроза». Как только эти неблагоприятные мотивационные убеждения стали частью мотивационной сферы студента, они будут активированы снова и снова, вызывая сомнение и тревогу [11]. Неблагоприятные убеждения препятствуют процессу обучения, потому что они направляют внимание учеников прочь от самой деятельности обучения вместо повышения усилий для её освоения. Хотя понимание причинно-следственных связей изменений с возрастом, убеждения студентов о причине их успехи и неудачи в конкретном блоке наук очень устойчивы [5].

Студенты, которые заявляют, что они никогда не смогут завершить задачу успешно, сигнализируют вам, что они не воспринимают связь между их действиями и позитивными результатами [13].

Для решения этой проблемы могут быть даны следующие психолого-педагогические рекомендации: для таких студентов необходимо помочь им сформировать или восстановить позитивную связь путем создания ситуаций обучения, где они могут добиться успеха. Однако этого не достаточно, чтобы подобная связь стала жизнеспособной. Необходимо, чтобы студенты поняли, почему план действий оказался правильным и что они могут предпринять для дальнейшего повышения их результативности. Нужно прямо обратить внимание студентов на связь между действиями и результатами действий, задавая вопросы: «Что вы сделали, чтобы получить это решение? Как вы узнали, что стратегия, которую вы использовали, эффективна? Эту стратегию можно использовать также для решения следующей проблемы? Почему можно или почему нельзя?» [1]. Как ни парадоксально, студенты, у которых сформированы неблагоприятные мотивационные убеждения, не заинтересованы в такой процессно-ориентированной обратной связи. Они только хотят знать, является ли их ответ правильным, или то, являются ли они на правильном пути. Поэтому на первом этапе целесообразно сделать фокус на том, что они уже освоили, например: «Вы рассчитали это правильно. Это лучше, чем вчера». А еще лучше отметить сильные стороны их решения. Такая обратная связь, ориентированная на процесс, дает им чувство прогресса, который дает им ощущение позитивного ученика. И лишь на следующем этапе подталкивать студента к анализу наиболее и наименее успешных стратегий деятельности.

Благоприятные мотивационные убеждения, которые облегчают процесс обучения. Студенты, которые ценят саму деятельность обучения, в меньшей степени зависят от поощрения, стимулирования, вознаграждения. Студенты более заинтересованы в выполнении мероприятий, для которых они думают, что они обладают необходимой компетенцией или что они для них обладают практической ценностью [8]. Студенты, которые ценят новые навыки, создают благоприятные мотивационные убеждения. Особенно это хорошо тем, что такие студенты заинтересованы в возможности практиковать свои навыки [4]. Однако надо отделять подобные мотивационные убеждения от простого принятия учебных целей. Многие студенты добросовестно выполняют задачи, которые они не ценят, просто потому, что они ожидают некоторый вид вознаграждения (например, высокую отметку, «автомат», возмож-

ность досрочной сдачи зачёта). Студенты, которые готовы выполнять задачи обучения исключительно ради получения награды от других, или для того, чтобы избежать какого-либо наказания, не являются мотивированными на учёбу [8]. Деятельность обычно считается мотивированной, если внешнее вознаграждение не является необходимым для студентов, чтобы начать и продолжать эту деятельность. Благоприятные мотивационные убеждения прилагается к самой деятельности [5]. Студенты, которые мотивированы непосредственно на учёбу, сообщают, что они не должны прикладывать чрезмерные усилия и учеба для них интересна. При возникновении трудностей студенты не будут отказываться от продолжения учёбы, так как усложнение учебных задач для них само по себе является мотивирующим фактором. К сожалению, не все студенты мотивированы на учёбу, и мы также должны заинтересовывать тех учащихся, которые не имеют подобной мотивации.

В качестве психолого-педагогических рекомендаций для работы необходимо отметить важность понимания, что общий климат и способ взаимодействия со студентами также будет способствовать или препятствовать их мотивации. Педагогу необходимо сделать значимыми задачи и мероприятия для разных групп студентов, ориентируясь на ценность задач и потенциальных предложений в других областях [11]. Чтобы помочь студентам развивать благоприятные мотивационные убеждения, необходимо формулировать учебные задачи так, чтобы они имели практическую направленность на текущие интересы и цели будущей карьеры. Можно показать видео, вырезки из газет, или рассказать историю, подчеркнув важность и функциональную актуальность нового содержания и навыков. Можно спросить студентов, которые уже мотивированы на учебу, чтобы объяснить, почему они ценят эти новые навыки. Кроме того, можно попросить ваших студентов взять интервью у своих родителей, других учителей в школе или студентов старших курсов, чтобы узнать, когда новые знания и навыки бывают востребованы. Эта деятельность будет повышать внимание и стимулировать любопытство учащихся. Это уже половина мотивации. Вторая половина мотивации заключается в том, насколько интересен предмет [14]. Это важно, чтобы дисциплина способствовала развитию потенциала студентов. Учащимся становится скучно, когда решение проблем слишком легкое. Широта учебных задач позволяет студентам адаптировать содержание деятельности под их собственные психологические потребности, дает им чувство самостоятельности и самоопределения. Отказ им в этом праве будет интерпретироваться как внешнее давление для выполнения.

*Для решения следующей задачи нашей работы рассмотрим проблему **целесолагания** в ходе учебной деятельности. Студенты, которые формируют учебную задачу совместно с педагогом и включают в неё собственные причины для изучения дисциплины, имеют принципиальные отличия в качестве целесолагания по сравнению со студентами, которые просто принимают цели преподавателя в соответствии с ожиданиями учителя. Однозначно доказано, что для целей, согласованных совместно, больше шансов быть достигнутыми, так как они отражают интересы обеих сторон и поддерживаются совместными намерениями приложить усилия по их достижению [3]. В хорошо организованном учебном процессе цель обучения означает выбор такой мотивации, которая максимизирует успешность учебного процесса. Успешность в данном случае определяется готовностью студента активно участвовать в процессе усвоения знаний и игнорировать факторы, которые не соответствуют учебной задаче и отвлекают от обучения. Например, при изучении иностранного языка студенты неохотно используют словари, предпочитают использовать переводить не слова, а фразы при помощи электронных переводчиков. Однако, при организации переписки в традиционном формате или в социальных сетях, когда студенты лично заинтересо-*

ваны в правильности формулировок передаваемых мыслей, они отказываются от «лентяйских» стратегий и активно пользуются традиционно грамматической и лексической информацией. Это сразу привносит необходимый образовательный эффект. Таким образом, студент превращается из пассивного участника учебы в активного, только благодаря изменению процесса целеполагания. Более того, студенты, которые имеют в учебных целях личный интерес, требуют меньшей поддержки и опеки, проявляют более высокую степень ответственности и самостоятельности [6]. Кроме этого, достижение личных целей подогревает интерес к дисциплине, повышая уверенность студентов в их способностях для решения учебных задач.

Понятно, что в учебном контексте основной целью преподавания является реализация учебного плана. Основная проблема заключается в том, что большинство учителей переоценивают свою способность самостоятельно устанавливать высокомотивирующие учебные цели. Вряд ли студентов заинтересует речь о значимости и ценности задач обучения. Педагоги часто могут успешно мотивировать студентов на внеучебную, общественную деятельность, но обычно не имеют ни малейшего понятия о том, как они могут включить личные мотивы студентов в учебную мотивацию. Тем не менее, это очень важно, чтобы заложить надёжную основу для дальнейшего обучения и развить интерес [14]. *В качестве психолого-педагогических рекомендаций* можно предложить преподавателю обратиться к аудитории и попросить самих студентов остановиться и задуматься о том, почему задача конкретного обучения важна, актуальна, интересна, скучна, сложна, трудна или легка. Почему они уверены (или сомневаются) в необходимости каких-либо навыков для решения задачи, и каковы причины их сомнений или уверенности? После завершения задания можно задать эти вопросы снова. Попросить их своими словами сформулировать, насколько изменилась их оценка задачи и почему. Разобрать, какие компетенции понадобились для решения этой задачи и какие навыки были наиболее актуальны. Это позволит организовать свободное обсуждение результатов обучения, сравнить свои и другие мнения, вовлечь студентов в процесс оценки не только результатов, но и целей обучения, а также позволит лучше понять мотивацию студентов. Это поможет понять, почему некоторые темы интересны для одних студентов и скучны для других и даст возможность лучше спланировать работу преподавателя.

Вместе с тем вопросы мотивации студентов не могут быть решены в отрыве от конкретного вуза, его преподавателей и учащихся. Так, опыт преподавания авторов статьи в вузах с высокими пороговыми значениями ЕГЭ показывает, что среди студентов, подавляющее большинство из которых оказываются лучшими, резко преобладают те, кому интересен процесс обучения. Интерес к изучаемому предмету оказывается выше у студентов, демонстрирующих чуть меньшие успехи в обучении. Однако этот фактор принесет пользу только в том случае, если студент не разочаровывается в получаемой специальности по ходу обучения. Любопытно отметить, что многие лучшие студенты являются изначально не определившимися с будущей профессией, а потому риск разочарования у них оказывается существенно более высоким. Более того, если студент получает удовлетворение от процесса обучения, то ему более интересным оказывается именно академическая, а не практическая сторона обучения. Опыт практикоориентированного обучения показывает, что действительно лучшие студенты чаще теряют к нему интерес, чем к классическому обучению.

Еще один аспект рассматриваемой проблематики связан с ответственностью и организованностью студентов. Безответственное отношение и массовые пропуски занятий не позволят преподавателям мотивировать студентов. Причиной же их служит зачастую разочарованность студентом образовательной программой и/или не-

добросовестным отношением отдельных преподавателей к выполнению своих обязанностей. Особые проблемы создает совмещение обучения в вузе с работой, что полностью дезорганизует распорядок дня, смещает приоритеты, провоцирует у студента безответственность (как в вузе, так и по месту работы). В этой связи показателен опыт некоторых зарубежных университетов, вводящих жесткие лимиты на подработки и тем более полноценную трудовую деятельность студентов во время учебных семестров. Следовательно, руководитель образовательной программы и задействованные в ней преподаватели должны прилагать максимум усилий к повышению ответственности и организованности студентов. Осуществление контроля за посещаемостью со стороны администрации вуза вовсе не является пережитком прошлого, а служит эффективным, хотя и косвенным инструментом повышения мотивации студентов за счет подталкивания их к концентрации на учебном процессе.

Выводы

В выполненном теоретическом обзоре указывается, что успешное преподавание обязательно подразумевает учет и развитие учебной мотивации студентов. Изложенная в статье информация позволяет получить представление о причинах, почему студенты недостаточно мотивированы, чтобы успешно учиться.

Проблемы мотивационной сферы можно разделить на две группы: первая относится к мотивационным убеждениям, благоприятным для учебной деятельности, объясняет, что движет выбором студентов (Ковингтон М.В, Стипек Д.Дж.; Тернер Дж.С., Мейер Д.К, Вермир Н, Букертс М., Сиджерс Г., Райан А.М., Гин М.Х., Мидгли С.), что заставляет их преодолевать трудности (Пинтрих П.Р., Скиннер Е.А., Стипек Д.Дж., Вермир Н., Майер М.Л.).

Вторая группа проблем заключается в том, как преодолевать неблагоприятные для учебной деятельности мотивационные убеждения: как мотивация студентов зависит от примера педагогов и поведения сверстников (Гатри Дж.Т., Соломон А., Райан А.М., Деси Е.Л., Стипек Д.Дж.), какое влияние на мотивацию оказывает среда обучения, каково количество и качество усилий, которые учащиеся вкладывают в свое обучение (Тернер Дж.С., Мейер Д.К., Влодковски Р.Дж, Джейнс Дж.Х., Скиннер Е.А., Элиот А.Дж.).

Также в изученных нами работах был выделен отдельный блок целеполагания, как наиболее тесно взаимосвязанный с мотивационной сферой (Букертс М., Немивитра М., Тернер Дж.С., Мейер Д.К., Вермир Н., Букертс М., Сиджерс Г.).

В статье обобщены и изложены некоторые психолого-педагогические рекомендации, которые могут оказать помощь преподавателю в формировании мотивационных убеждений студентов, построении стратегии их учебной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося. Помимо повышения качества преподавания, учет и использование приемов, рекомендованных в данной статье, позволит укрепить и развить навыки самостоятельного обучения у студентов. Однако данные рекомендации нуждаются в адаптации к условиям конкретного курса, группы, так как их использование основывается на знании индивидуальных мнений и ценностей студентов и того, как выявленные у них мотивационные убеждения влияют на обучение. Знание личностных особенностей студентов, их мотивационных убеждений поможет педагогу создать оптимальную среду обучения.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. 288 с.
2. Асмолов А.Г., Братусь Б.С. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979. №4. С. 35–46.

3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990. 288 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М. 1982. 504 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребности. Мотивы. Эмоции. М., 1971. 40 с.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1981. 110 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.
8. Сосновский Б.А. Мотив и смысл. М., 1983. 199 с.
9. Тальзина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1984. 345 с.
10. Arkes H. R., Garske I. P. 1982. Psychological theories of motivation. Monterey.
11. Atkinson J. W. 1957. Motivational determinants of risk-taking behavior // *Psychol. rev.* V. 64. N 6 (part 1).
12. Boekaerts M. 2001. Pro-active coping: meeting challenges and achieving goals. In: Frydenberg E., ed. *Beyond coping: meeting goals, visions and challenges*. Oxford, UK, Oxford University Press.
13. Covington M.V. 1992. Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform. Cambridge, UK; New York, Cambridge University Press.
14. Elliot A.J. 1999. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist* (Mahwah, NJ), vol. 34, no. 3, pp. 169–89.
15. Guthrie J.T.; Solomon A. 1997. Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational psychologist* (Mahwah, NJ), vol. 32, no. 2, pp. 95–103.
16. Maehr M.L. 1984. Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. In: Ames R.E.; Ames C., eds. *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*, pp. 115–44. San Diego, CA, Academic Press.
17. Niemivirta M. 1999. Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International journal of educational research* (Oxford, UK), vol. 31, p. 499–513.
18. Pintrich P.R. 2001. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M.
19. Ryan, R.M.; Deci, E.L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* (Washington, DC), vol. 55, pp. 68–78.
20. Ryan A.M.; Gheen M.H.; Midgley C. 1998. Why some students avoid asking for help: an examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' socioemotional role, and the classroom goal structure. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), vol. 90, no. 3, pp. 528–35.
21. Skinner E.A. 1995. Perceived control, motivation and coping. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
22. Stipek D.J. 1988. Motivation to learn: from theory to practice. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
23. Turner J.C.; Meyer D.K. 1998. Integrating classroom context into motivation theory and research: rationales, methods, and implications. In: Urdan, T.; Maehr, M.; Pintrich, P., eds. *Advances in motivation and achievement: a research annual, vol. 11*, pp. 87–121. Greenwich, CT, JAI Press.
24. Vermeer H.; Boekaerts M.; Seegers G. 2000. Motivational and gender differences: sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), vol. 92, no. 2, pp. 308–15.
25. Wlodkowski R.J.; Jaynes J.H. 1990. Eager to learn. San Francisco, CA, Jossey Bass Publishers.

References

1. Ananyev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniia* [Human being as an object of cognition]. St-Peterburg, 2001. 288 p.
2. Asmolov A.G., Bratus B.S. O nekotorykh perspektivakh issledovaniia smislovih obrazovani lichnosti [About some prospects in the study of semantic entities of the personality]. *Voprosi psikhologii* [Questions of psychology]. Moscow, 1979, no. 5, pp. 35–46.
3. Vilyunas V.K. *Psihologicheskie mehanizmi motivacii cheloveka* [Psychological mechanisms of personal motivation]. Moscow, 1990. 288 p.
4. Vigotski L.S. *Sobranie sochineni v 6 t. T.2* [Collected works in 6 volumes], 1992, vol. 2. 504 p.
5. Leont'ev A.N. *Potrebnosti. Motivy. Emocii* [Needs. Motives. Emotions]. Moscow, 1971. 40 p.

6. Markova A.K. *Formirovanie motivazii ucheniia v shkol'nom vozraste* [The formation of learning motivation in school age]. Moscow, 1981. 110 p.
7. Rubinshtein S.L. *Osnovi obshei psikhologii* [Fundamentals of General psychology]. St-Peterburg, 2000. 712 p.
8. Sosnovski B.A. *Motiv i smisl* [Motive and meaning]. Moscow, 1983. 199 p.
9. Talizina N.F. *Upravlenie prozessom usvoeniia znanii* [Managing of the process of learning]. Moscow, 1984. 345 p.
10. Arkes H.R., Garske I.P. *Psychological theories of motivation. Monterey*. 1982.
11. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychol. rev.* 1957, vol. 64, no. 6 (part 1).
12. Boekaerts M. Pro-active coping: meeting challenges and achieving goals. In: Frydenberg E., ed. *Beyond coping: meeting goals, visions and challenges*. Oxford, UK, Oxford University Press, 2001.
13. Covington M.V. *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, UK; New York, Cambridge University Press, 1992.
14. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist* (Mahwah NJ), 1999, vol. 34, no. 3, pp. 169–89.
15. Guthrie, J.T.; Solomon, A. Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational psychologist* (Mahwah, NJ), 1997, vol. 32, no. 2, p. 95–103.
16. Maehr M.L. Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. In: Ames R.E.; Ames C., eds. *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*, pp. 115–44. San Diego, CA, Academic Press, 1984.
17. Niemivirta M. Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International journal of educational research* (Oxford, UK), 1999, vol. 31, p. 499–513.
18. Pintrich P.R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *Boekaerts M*, 2001.
19. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* (Washington DC), 2000, vol. 55, pp. 68–78.
20. Ryan A.M., Gheen M.H., Midgley C. Why some students avoid asking for help: an examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' socialemotional role, and the classroom goal structure. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), 1998, vol. 90, no. 3, p. 528–35.
21. Skinner E.A. *Perceived control, motivation and coping*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1995.
22. Stipek D.J. *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1988.
23. Turner J.C., Meyer D.K. Integrating classroom context into motivation theory and research: rationales, methods, and implications. In: Urdan, T.; Maehr, M.; Pintrich, P., eds. *Advances in motivation and achievement: a research annual*, 1998, vol. 11, p. 87–121. Greenwich, CT, JAI Press.
24. Vermeer H., Boekaerts M., Seegers G. Motivational and gender differences: sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), 2000, vol. 92, no. 2, pp. 308–15.
25. Wlodkowski R.J., Jaynes J.H. *Eager to learn*. San Francisco, CA, Jossey Bass Publishers, 1990.

Усова А.В., Яшалова Н.Н., Ильясов А.А., Рубан Д.А. Прикладные аспекты развития учебной мотивации студентов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 170–178.

For citation: Usova A.V., Yashalova N.N., Ilyasov A.A., Ruban D.A. Applied aspects of development students' educational motivation. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 170–178.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-26
УДК 37.013.46

© Хрипункова О.В., 2017

Хрипункова Ольга Вячеславовна

Старший преподаватель,
Липецкий государственный
педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского
(Липецк, Россия)
E-mail: OlgaH_82@mail.ru

Khripunkova Olga Vyacheslavovna

Senior lecturer,
Lipetsk state pedagogical University
named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky
(Lipetsk, Russia)
E-mail: OlgaH_82@mail.ru

**ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЕ
АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ
ВОСПИТАТЕЛЬНО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ЛЕЧЕБНО-
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В
УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО
САНАТОРИЯ**

**HISTORICAL AND
PHILOSOPHICAL ASPECTS OF
INTEGRATION OF EDUCATIONAL
AND THERAPEUTIC WORK IN A
CHILDREN'S HEALTH RETREAT**

Аннотация. В статье систематизируются, анализируются и комментируются историко-философские аспекты интеграции воспитательно-образовательной и лечебно-оздоровительной работы в условиях детского санатория.

Личный вклад автора статьи в разработку проблемы изучения состоит в проведении многофакторного анализа и синтеза общетеоретических понятий об интеграции, интегрированном обучении, проанализирована педагогическая интеграция как категория интегрированного обучения, ее философские положения в историко-педагогическом аспекте.

Ключевые слова. Интеграция, воспитательно-образовательная и лечебно-оздоровительная работа, детский санаторий.

Abstract. The article systematized, analyzed and commented on the historical and philosophical aspects of integration of educational and therapeutic work in a children's health retreat.

Personal contribution of the author to the research on the issue lies in conducting multivariate analysis and synthesis of theoretical ideas about integration and integrated learning. Pedagogical integration is considered as a category of integrated education in its philosophical foundations in historical-pedagogical aspect.

Key words. Integration of educational and educational, medical and health work, children's sanatorium.

Введение

Изучение интеграции воспитательно-образовательной и лечебно-оздоровительной работы в условиях детского санатория – сложнейший многогранный феномен, изучение которого на данный момент осуществлялось в различных аспектах, но пока еще недостаточно изучено в нашем регионе, в частности, в городе Липецке. Рассматривая процесс интеграции в философском аспекте, мы опирались на сравнительный анализ, представленный в научных трудах (М.В. Лазарева) [5].

Вслед за авторами, мы считаем, что историко-философские аспекты интеграции воспитательно-образовательной и лечебно-оздоровительной работы в условиях детского санатория не были предметом особых педагогических исследований.

Цель работы состоит в проведении многофакторного анализа и синтеза общетеоретических понятий об интеграции, интеграции воспитательно-образовательной и лечебно-оздоровительной работы с детьми в историко-педагогическом аспекте.

Наиболее полно понятие об интеграции разработано в фундаментальных науках, в XVII в. его часто употребляли в математике для обозначения строго определенных операций. В XIX в. «интеграция» стала восприниматься как диалектически противоположная, и это послужило предметом научных исследований. Эти понятия оказались в наибольшей степени востребованными для дачи характеристики происходящих процессов, в целом ряде областей материальной и духовной жизни социума. Начиная со второй половины XX в. появилась характерная тенденция к взаимопроникновению с последующим приспособлением терминов в разнообразных науках, рассматриваемый термин «интеграция» преимущественно использовался для объяснения процесса такими науками, как философия и экономика и др. В настоящее время понятие «интеграция» довольно свободно используется и в педагогических науках.

Основная часть

В стремлении раскрыть сущность различных дефиниций в первоочередном порядке следует прибегать к терминологическим методам и сделать попытку рассмотрения понятия «интеграция» с позиции толкования его сущности. Интеграция – это восполнение, т.е. целое. Однозначно, что речь идет о целом, которое было разделено и утратило свою начальную целостность, но в последствие возобновило свою начальную структуру из-за взаимоработы между элементами и частями внутри этого целого. Опорой для данного рассуждения служат диалектические положения об отношении частей и целого, такое понимание целостности невозможно свести к простому суммированию частей; согласно трактованию, она должна пониматься как взаимодействие ее составляющих. В философии «целостность» интерпретируется как «...суммированная характеристика объектов, владеющих не простой внутренней структурой (личность, общество, биологическая популяция), как неделимость составляющих в разнообразии их взаимоотношений» [2, с. 118].

Но суть интеграции не сводится только к рассмотрению ее как неделимости. Чтобы добиться наиболее подробного раскрытия особенностей интеграции, мы рассмотрели цепочку определений интеграции в справочных источниках. Объединять научные знания начали еще древние философы – Платон, Аристотель (в виде первичных натурфилософских представлений, догадок). Так, в трудах Платона «Протагор» [7, с. 461], «Филеб» [7, с. 9], «Государство» [7, с. 189] и др. приводятся рассуждения о соотношении части и целого и сформулирован важный принцип целостности: целое не сводимо к простой сумме частей. Позже эту проблему пытались решить с различных позиций Г. Гегель, Д.И. Менделеев, Л. Берталанфи, Г. Спенсер, Э. Йенш, И. Кант, А. Эйнштейн и другие выдающиеся ученые.

По утверждению Г. Спенсера, интеграция – это состояние распыленности. Определенное внимание проблеме интеграции уделяли и уделяют представители науки прошлого и современности: В.А. Амбарцумян, А.И. Берн, Н.И. Вавилов, А.Н. Колмогоров, И.П. Павлов, И.И. Шмальгаузен и др. Многообразные стороны проблемы интеграции рассматривались в статьях и монографиях, диссертациях Б.М. Кедрова, П.В. Конника, С.Т. Мелихина и др.

По утверждению ученых, «комплекс» и «синтез» считаются главными в педагогике. В научных трудах «интегрированное занятие» и «комплексное занятие» тождественны. В связи с этим рассмотрим понятие «комплекс». В словаре дано следующее определение: «Комплекс (от лат. *complexus* – связь, сочетание) в психоло-

гии, в самом общем смысле определенные соединения отдельных психических процессов в некое единое. В более узком смысле – совокупность неоднородных психических элементов, объединенных единым аффектом» [9, с. 272].

В научных трудах «комплекс» означает «соединение», таким образом, доли комплекса сравнительно автономны. Каждый элемент в структуре комплекса имеет свое место и связан с другими и выполняет предназначенную функцию.

Рассмотрим понятие «синтез», также нашедшее широкое отражение в философской, искусствоведческой, педагогической литературе (М.С. Каган, В.В. Ванслов, А.Я. Зись, И.И. Иоффе, Б.С. Мейлах, Р.М. Чумичева и др.). В научных трудах термин «синтез» появился в психологии и применяется в философии, педагогике и т.д. В отечественной литературе термин «синтез» трактуется как блок различных элементов. В этом значении синтез противопоставлен анализу (разложению предмета на его составляющие), с которым он неразрывно соединен» [9, с. 583].

По утверждению Н.И. Кондакова термин «Синтез – это мысленное сочетание долей объекта, раздробленного в процессе анализа» [4, с. 473]. Термин «синтез» относят к искусственному понятию, к субъективному фактору. Р.М. Чумичева рассматривает творения философов и дает понятие термину «синтез»: в первом случае это – процесс взаимодействия, во втором случае это – развитие синтетического образования [11]. Сопоставляя термины «комплекс» и «синтез», мы понимаем, что синтез – более многообразнее, чем комплекс.

Интеграция содержит в себе процесс формирования цельности со всевозможными объединениями частей. В научных трудах А.Д. Урсула интеграция означает блок той или иной части как цельной совокупности. М.Г. Чепиков утверждает, что интеграция есть углубление знаний в определенно сформировавшихся формах познания» [10, с. 276]. В философской литературе проблема интеграции исследована в различных аспектах, выделены отдельные формы интеграции (Н.П. Депенчук, А.Д. Урсул и др.).

Н.П. Депенчук считает, что комплекс – это одна из форм интеграции. А.Д. Урсул, поддерживая данную точку зрения, отмечает, что целостный процесс развития претерпевает пять уровней: совокупность, совокупность объединения элементов по схожему признаку; комплексность как начальная форма синтеза; упорядоченность отношения порядка между элементами; организация процесса возникновения новых признаков между элементами, отсутствовавших раньше; система возникновения целостности путем нарастания связей, выступающих наиболее абсолютной формой синтеза объединяемых компонентов [8, с. 79–94].

В научных трудах О.М. Сичивица анализирует характер междисциплинарных связей. То есть интеграция формируется до выработки всеобщих применений. Всевозможные уровни единства требуют соответствующего уровня конкретности. Примером может служить следующее: были созданы такие науки, как физическая химия, а позднее химическая физика; в молекулярной биологии участвуют химия (биологическая и биоорганическая) и т.д. Все эти формы интеграции наук возникли и совершенствовались последовательно одна за другой и одна из другой [2], [5].

Существуют и другие понятия уровней интеграции в философии. Ученым Б.А. Ахлибинским разработаны три уровня интеграции:

- взаимосвязь между ранее независимыми признаками, явлениями;
- взаимосвязь изменяющихся интегративных явлений;
- новые образования, представляющие собой целостность [1, с. 65].

В научных трудах термин «интеграция» свидетельствует о том, что итогом интегративных процессов является некая целостность, взаимодействие.

Автор статьи при проведении многофакторного анализа и синтеза общетеоретических понятий об интеграции в историко-педагогическом аспекте актуализировал понимание того, что вопрос об интеграции воспитательно-образовательной и лечебно-оздоровительной работы в условиях детского санатория актуален. В связи с этим считаем необходимым рассмотреть данную проблему и степень ее научной разработанности.

Санаторно-курортные здравницы начали свою работу во времена правления Петра I. По указу царя в 1717 г. осуществлялись поисковые работы по исследованию и эксплуатации «ключевых минеральных вод». Но детские санатории появились двумя веками позже. Одной из первых попыток к осуществлению интеграции образования и лечения ребенка, по мнению исследователей истоков интегрированного подхода к этой проблеме, относится создание первого детского санатория в России под Санкт-Петербургом в 1870 г. выдающимся русским врачом-педиатром Карлом Андреевичем Раухфусом. Именно в этом учреждении впервые актуализировалась медико-педагогическая работа.

В своих трудах Н.И. Пирогов как крупнейший ученый своего времени, обладавший глубокими знаниями не только в медицине, но и педагогике, был последовательным сторонником профилактической направленности медицины и народного просвещения. Именно он автор слов, ставших афоризмом: «Я верю в гигиену» [6]. Предположения ученого подтвердились: именно в текущий социально-экономический период развития России медико-педагогический подход, содержащий превентивную деятельность, комплексное воспитание и развитие личности стали наиболее актуальными не только в здравоохранении, но и в сфере образования. Важность медико-педагогического образования – заслуга Н.И. Пирогова. В связи с этим ученый рекомендовал медицинскому сообществу того времени пытаться установить тесные связи со школой и таким образом объединить образование фельдшеров с образованием учителей [6].

По утверждению В.П. Кашенко, синтез медицины и педагогики дает возможность изучать ребенка всесторонне с учетом его особенностей [3, с. 52]. В России вопрос об интеграции медицинского и педагогического образования аргументировано подняли Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, С.П. Боткин, П.Ф. Лесгафт и др. В настоящее время детский санаторий – это узкоспециализированное медико-педагогическое учреждение, внутри которого лечебный и воспитательно-образовательный процессы осуществляется в тесной взаимосвязи.

К сожалению, как показал анализ диссертационных исследований, проблема исследований интеграции обучения, лечения и воспитания детей в условиях санаторного типа редко была предметом педагогического исследования. На настоящий момент известны некоторые публикации по этой теме. Из наиболее перспективных трудов можно выделить разработки Н.А. и А.Е. Барановых, где описаны и обоснованы функции детских оздоровительных учреждений, показана воспитательная работа. В детском санатории с кратковременным пребыванием детей работа педагогов осуществляется значительно тяжелее, так как происходит постоянная смена детского и взрослого коллектива. В связи с этим затруднена интеграция учебного, воспитательного процессов и оздоровительных мероприятий. Для решения этой весомой проблемы требуются научно-методические подходы и практические рекомендации. Именно на этом стоит сосредоточить пристальное внимание.

Для нашего исследования считаем существенным выделение большинством авторов трех основных функций воспитательно-образовательной работы санатория: защиты, коррекции и компенсации. Данные функции в различных их взаимосвязях и отдельных ракурсах рассматривались в исследованиях последних десятилетий

В.А. Бондаренко (2005), Г.М. Грядунова (2004), Н.Б. Губина (2009), Е.В. Котомина (2004), Н.Е. Николаев (2006), С.Г. Степанец (2007), С.В. Стригов (2004), Т.В. Сурнина (2009), Н.А. Чарыкова (2001), Л.А. Челпанова (2004) и др. Осуществление учебно-воспитательного процесса в детском санатории (в круглогодичном санатории) изучал С.В. Стригов (2004).

Интересными представляются исследования, рассматривающие особенности среды и факторы, способствующие оздоровлению детей (Н.А. Агаджанян, Б.Н. Алмазов, М.М. Безруких, В.Н. Беженев, В.А. Бондаренко, Р.А. Зобов, В.Г. Зуев, Т.В. Карасева, В.Н. Келасьев, А.Г. Коган, В.П. Петленко, И.Н. Полунин, Г.М. Соловьев и др.). Научный вклад в область образования был внесен выдающимися учеными: Д.А. Андреевой, Б.А. Ефимовой, Л.М. Ростовской, Н.А. Савотиной и другими, которые исследовали общие подходы к адаптации в жизни ребенка.

Проблемы социально-психологической адаптации разрабатывали отечественные и зарубежные ученые: А.А. Балл, Ф.Б. Березин, Л.И. Божович, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, И.А. Малашихина, А.А. Налчаджян, В.А. Петровский, Ж. Пиаже, Т.В. Снегирева, З. Фрейд, Э. Эриксон и др. Социокультурная адаптация являлась предметом изучения Л.И. Васехи, К.Г. Попова, Л.Л. Шпаки и др.

Отдельные стороны осуществления учебно-воспитательной работы с больными детьми изучены в диссертационных исследованиях Н.А. Барановой, В.П. Быкова, В.К. Волкова, С.Н. Денега, Т.А. Карандаевой, И.А. Коробейниковой, В.В. Котоминой, В.Н. Лебедева, В.Я. Осенниковой, Г.П. Плетневой, И.В. Севастьяновой, Л.А. Челпановой и некоторых других. В большинстве из них речь идет об адаптации конкретной категории детей с соматическим ослабленным здоровьем в специфике школ интернатного типа.

На сегодняшний день обоснованы разнообразные подходы и методики к осуществлению учебной деятельности детей в сфере лечебной педагогики (А.А. Дубровский), коррекционной педагогики (Н.Н. Малофеев), реабилитационной педагогики (Н.П. Вайзман).

Подводя итог вышеизложенному, с уверенностью можно сказать, что в настоящий момент пришло время модифицировать виды профессиональной деятельности медицинского и педагогического работника в направлении современной интеграции воспитательно-образовательной и лечебно-оздоровительной работы в условиях детского санатория.

Выводы

Обобщив вышеизложенный материал, можно утверждать, что на данный момент сложилась целая система определенных взглядов и подходов в определении состояния и развития интеграции воспитательно-образовательной и лечебно-оздоровительной работы в условиях детского санатория.

Таким образом, интеграция воспитательно-образовательной и лечебно-оздоровительной работы в условиях детского санатория предполагает включение педагогического персонала в социальное взаимодействие с медицинским персоналом. Это позволяет обеспечить единое оздоровительно-воспитательное пространство и сформировать профессиональную компетентность персонала детского оздоровительного учреждения.

Литература

1. Ахлибинский Б.А. Категориальный аспект понятия интеграции // Диалектика как основа интеграции научного знания. Ленинград: ЛГУ, 1989. С. 50–66.

2. Введение в философию. М.: Политиздат, 1989. Т. 1.
3. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. М.: Педагогика, 1994.
4. Кондаков Н.И. Логический словарь. М.: Наука, 1971.
5. Лазарева М.В. Интегрированное обучение детей в дошкольных образовательных учреждениях: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010.
6. Педагогические идеи Н.И. Пирогова. Красовский. 1965 г. // Собрание сочинений. Н.И. Пирогов. М., 1957–62г.
7. Платон. Собр. соч.: В 4 т. 1990. Т. 3–4.
8. Урсул А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. М.: Наука, 1981.
9. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1989.
10. Чепиков М.Г. Интеграция науки. М.: Мысль, 1975.
11. Чумичева Р.М. Взаимодействие искусств в формировании личности старших дошкольников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д., 1995.

References

1. Ahlibinskii V.A. Kategorial'nyi aspekt poniatia integracii [Categorical aspect of the concept of integration]. *Dialektika kak osnova integracii nauchnogo znaniia* [Dialectics as the basis for the integration of scientific knowledge]. Leningrad: LGU, 1989, pp. 50–66.
2. *Vvedenie v filosofiiu* [Introduction to Philosophy]. Moscow: Politizdat, 1989. Т. 1.
3. Kashhenko V.P. *Pedagogicheskaja korrekciia: Ispravlenie nedostatkov haraktera u detei i podrostkov* [Pedagogical correction: correction of character deficiencies in children and adolescents]. Moscow: Pedagogika, 1994.
4. Kondakov N.I. *Logicheskii slovar'* [Logic Dictionary]. Moscow: Nauka, 1971.
5. Lazareva M.V. *Integrirovannoe obuchenie detei v doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniiakh: dis. ... d-ra ped. Nauk* [Integrated education of children in pre-school educational institutions: Dr. dis.]. Moscow, 2010.
6. Pedagogicheskie idei N.I. Pirogova. Krasovskii. 1965 g. [Pedagogical ideas of N.I. Pirogov. Krasovsky. 1965]. *Sobranie sochinenii. N.I. Pirogov* [Collected works. N.I. Pirogov]. Moscow, 1957–62g.
7. Platon. *Sobr. soch.*: V 4 t. [Collected Works], 1990. Т. 3–4.
8. Ursul A.D. *Filosofiiia i integrativno-obshhenauchnye process* [Philosophy and integrative-general scientific processes]. Moscow: Nauka, 1981.
9. *Filosofskii enciklopedicheskii slovar'* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sov. Enciklopediia, 1989.
10. Chepikov M.G. *Integraciia nauki* [Integration of science]. Moscow: Mysl', 1975.
11. Chumicheva R.M. *Vzaimodeistvie iskusstv v formirovanii lichnosti starshih doshkol'nikov: avtoref. dis... d-ra ped. Nauk* [The interaction of the arts in the formation of the personality of senior preschoolers: Dr. dis.]. Rostov n/D., 1995.

Хрипункова О.В. Историко-философские аспекты интеграции воспитательно-образовательной и лечебно-оздоровительной работы в условиях детского санатория // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 179–184.

For citation: Khripunkova O.V. Historical- philosophical aspects of integration of educational and therapeutic work in a children's sanatorium. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 179–184.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-27
УДК 378

© Цветкова М.А., 2017

Цветкова Мария Александровна
Аспирант, Костромской государственной
университет (Кострома, Россия)
E-mail: mari-tsvetkova@bk.ru

Tsvetkova Maria Aleksandrovna
Post graduate student, Kostroma State
University (Kostroma, Russia)
E-mail: mari-tsvetkova@bk.ru

**К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ
СУЩНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО
САМОУПРАВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ
ВУЗА**

**THE PROBLEM OF
UNDERSTANDING THE ESSENCE
OF THE STUDENT GOVERNMENT
IN CONDITIONS OF HIGH SCHOOL**

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию феномена «студенческое самоуправление», рассмотрению целей и принципов его деятельности, актуальности развития данной формы воспитательной работы в высшей школе. Особое внимание уделено характеристике органа студенческого самоуправления Института педагогики и психологии Костромского государственного университета - Координационному совету, его структурным единицам. Данный пример органа студенческого самоуправления является эффективным механизмом формирования субъектной позиции обучающихся, их самостоятельности и социальной ответственности на всех уровнях образования.

Abstract. The article is focused on theoretical essence of the phenomenon of "student government", review of the purposes and principles of its activities, the relevance of the development of this form of educational work in higher school. Special attention is paid to the characterization of the student government of the Institute of pedagogy and psychology of the Kostroma state University - Coordination Council, and its structural units. This example of student government is an effective mechanism of formation of subjective position of students, their independence and social responsibility at all levels of education.

Ключевые слова. Студенческое самоуправление, соуправление, самоорганизация, функции студенческого самоуправления, Координационный совет, целенаправленность, объединения, воспитательный процесс, деятельность студентов, субъектная позиция.

Key words. Student government, co-management, self-organization, the function of the student government, the Coordinating Council, focus, associations, educational process, student activities, subject position.

Введение

В настоящее время можно зафиксировать значительное внимание со стороны государства и общества к вопросам профессионального становления и подготовки обучающихся, обладающих следующими личностными и социально-значимыми компетенциями: умение грамотно решать задачи профессиональной деятельности, работать в команде, умение нести ответственность за принятые действия, способность к поиску нестандартных решений, имеющих высокий уровень социальной мобильности, инициативности и др.

В связи с этим актуальность приобретает развитие на новой демократической основе студенческих объединений и организаций, деятельность которых позволит: обеспечить удовлетворение образовательных, профессиональных потребностей молодежи и социального заказа государства и общества; сформировать у обучающихся профессиональные компетенции в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (например, по ФГОС ВО направления подготовки «Социальная работа» студент должен быть «способен организовывать различные

виды деятельности» (ОПК-5)) [4] и социально-значимые качества личности обучающегося.

Одним из наиболее эффективных механизмов профессионального становления обучающихся, на наш взгляд, является студенческое самоуправление. В течение многих лет проблеме организации самоуправления уделяется большое внимание: результаты исследований отражены в работах С.Н. Белоусова, А.С. Белошицкого, В.Д. Иванова, Ю.Г. Илларионовой, В.А. Караковского, В.О. Королевой, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, М.И. Рожкова, В.А. Середы; И.А. Витин, Л. Маленкова, Н.Н. Никитина, П.С. Павлиди, С.Д. Поляков, С. Слободяник обосновали технологии и подходы к организации студенческого самоуправления.

Студенческое самоуправление как одна из форм воспитательной работы может позволить эффективно включить обучающихся всех уровней образования в социально-значимую деятельность, создать условия для формирования их субъектной позиции относительно своего личностного и профессионального становления. Как отмечает И.Ф. Ежукова, «именно в организации вузовского самоуправления обучающийся оказывается в условиях, максимально приближенных к реальной управленческой практике, к деятельности творческой, инновационной, моделирующей в основных чертах деятельность по реорганизации и преобразованию учебно-воспитательного процесса, всей социальной среды в собственном вузе» [1, с. 3]. В рамках деятельности студенческого самоуправления, как отмечает, М.А. Чистякова, осуществляется «самодеятельная реализация осмысленной демократической позиции студента по отношению к социуму, своей профессиональной подготовке, условиям труда [11, с. 260].

Анализ научной литературы позволяет судить о имеющемся воспитательном и образовательном потенциале студенческого самоуправления в профессиональном становлении личности. Именно поэтому перед нами стоит задача теоретически обосновать и раскрыть сущность данного феномена, представить опыт организации деятельности органов студенческого самоуправления на примере Координационного совета Института педагогики и психологии Костромского государственного университета.

Основная часть

В универсальном энциклопедическом словаре управление трактуется как «функция организации систем различной природы (в том числе социальных), обеспечивающая сохранение структуры, поддержание режима деятельности, реализацию определенных программ и действий» [10, с. 1350].

Понятие «самоуправление» можно считать междисциплинарным, изучаемым разными науками: философией, политологией, экономикой, социологией, психологией, педагогикой и др. Следует отметить общий подход к интерпретации данного понятия: большинством исследователей самоуправление понимается как «самостоятельность какой-либо организованной социальной общности в управлении собственными делами» [8, с. 356].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по данной тематике [6], [5], [2], [9] показывает, что существуют различные подходы к определению понятия самоуправления в зависимости от содержания, форм, особенностей развития и направлений деятельности его органов. Самоуправление рассматривается исследователями: как специфический вид деятельности (Л.И. Новикова), метод формирования коллектива (В.М. Коротов), принцип деятельности общественных организаций и средство воспитания общественников (Н.М. Изосимов), способ организации жизнедеятельности ученических коллективов (М.И. Рожков).

По нашему мнению, студенческое самоуправление представляет собой: во-первых, неотъемлемую часть единой системы внеаудиторного, научно-исследовательского и образовательного процессов; во-вторых, имеет конкретные формы организации социально-ориентированной деятельности – собрание, совет обучающихся для реализации активности, формирования их субъектности в учебной, проектной и творческой деятельности; в-третьих, выступает в качестве ресурса совместной деятельности администрации образовательного учреждения и обучающихся по поиску и принятию решений в вопросах управления вузом.

Согласно Концепции развития студенческого самоуправления в Российской Федерации целями студенческого самоуправления являются:

1. Защита и представление прав и интересов студентов.
2. Содействие студентам в решении образовательных, социально-бытовых и прочих вопросов, затрагивающих студентов.
3. Создание условий для развития чувства социальной ответственности молодежи, участие в решении актуальных проблем Российского общества.
4. Сохранение и развитие демократических традиций студенчества.
5. Содействие органам управления в решении образовательных и научных задач, организации образовательного и воспитательного процессов, а также досуга и быта студентов [3].

Полноценное активное социальное развитие личности будущего специалиста может быть обеспечено деятельностью коллективной самоорганизации, в частности, органами самоуправления при реализации следующих принципов:

- 1) рассмотрение студенческого самоуправления как одной из формы воспитательной работы и молодежной политики в целом;
- 2) применение разнообразных форм студенческого самоуправления на всех уровнях образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура);
- 3) взаимодействие органов студенческого самоуправления с администрацией вуза.

Опираясь на мнение В.В. Овчинникова, можно выделить отличительные черты студенческого самоуправления:

- 1) самостоятельность субъектов студенческого самоуправления в управлении собственными делами;
- 2) самостоятельный выбор органом студенческого самоуправления целей деятельности и путей их реализации;
- 3) наличие коллективного управления, участие всех членов студенческого самоуправления в его деятельности [7].

С целью обоснования понятия студенческого самоуправления рассмотрим структуру Координационного совета как органа студенческого самоуправления Института педагогики и психологии Костромского государственного университета. Координационный совет начал свою деятельность в 2001 году, когда был создан Институт педагогики и психологии, а официальное оформление произошло в 2008 году, в момент утверждения Положения о его деятельности. За все годы своего существования орган студенческого самоуправления опирается на традиции, которые были заложены студентами-активистами факультетов-предшественников (историко-педагогического и социально-педагогического факультетов).

Координационный совет ИПП строит свою деятельность на основе следующих принципов:

- системности, которая проявляется в совокупности элементов, находящихся в определенных отношениях и связях между собой и образующих определенную

целостность, единство (эффективное взаимодействие студенческих объединений внутри Координационного совета);

– автономности, которая предполагает относительную независимость Координационного совета в постановке целей и задач деятельности, разработке ее основных направлений. У Координационного совета есть возможность формировать независимую и самостоятельную позицию в выборе мотивации деятельности, ее целей, средств достижения, стиля осуществления;

– связи с внешней средой, выражающиеся во взаимодействии с администрацией, кафедрами и службами Института, с социальными партнерами города, области. Координационный совет имеет долгосрочные контакты в различных областях деятельности (организация социальных акций, проведение научных исследований, мастер-классов, семинаров с учреждениями образования, дополнительного образования, социальной защиты населения г. Костромы и Костромской области, организация молодежного образовательного форума «Патриот» (г. Кострома), всероссийского форума «Будущие интеллектуальные лидеры России» (г. Ярославль), сотрудничество с образовательным центром «Сириус» (г. Сочи) и др.);

– самостоятельности, которая предполагает творческую активность в осуществлении управленческих функций (планировании деятельности на уровне института, университета, организации, мотивировании участников, контроле и руководстве), доведении до исполнения принятых решений;

– целенаправленности, выражающейся в способности Координационного совета ставить цели собственной деятельности и развития, соотносить их с ключевыми целями Костромского государственного университета.

Главной особенностью Координационного совета является то, что в рамках его деятельности эффективно осуществляется функция самоорганизации, так как члены студенческого самоуправления выступают в роли главных организаторов мероприятий различного характера (научно-исследовательского, творческого, образовательного) и уровня (институт, университет, город, регион), приобретая навыки эффективного общения, организаторской и социально-значимой деятельности, формируя профессиональные компетенции. Кроме того, в соответствии с курсом обучения меняется и позиция студента: так, студенты 1 курса являются исполнителями воспитательной программы «Палитра фестивалей», студенты 2 курса выступают организаторами различных мероприятий Фестивалей, студенты 3–4 курсов, магистранты и аспиранты представляют методическое объединение, координируя деятельность организаторов.

На данный момент систему Координационного совета образуют:

- объединение культуртов;
- объединение профторгов – профсоюзное бюро;
- объединение старост – старостат;
- методическое объединение;
- объединение организаторов Фестивалей;
- объединение кураторов «Школы профессионального вожакого»;
- объединение кураторов 1 курса;
- хореографическое объединение;
- вокальное объединение;
- пресс-центр;
- временные объединения, которые работают в течение фестиваля «Студенческая весна» в феврале–апреле каждого года (объединение администраторов программ, объединение актеров, объединение оформителей и т.п.).

Соответственно, каждая структура Координационного совета выполняет определенную функцию.

Социально-правовое направление, в рамках которого осуществляется представительство и защита индивидуальных и коллективных социально-экономических и иных, связанных с обучением, прав и интересов студентов – направление деятельности профсоюзного бюро Института. Профорги академических групп обеспечивают студентов правовой и социальной информацией, контролируют соблюдение законодательных и иных нормативных правовых актов, затрагивающих права, льготы, условия учебы и быта, охраны труда, здоровья, окружающей среды, общественного питания и медицинского обслуживания.

Учебно-организационное направление курируют преимущественно старосты академических групп Института. Главная задача работы старост – организация взаимодействия студентов с кафедрами, учебным отделом, администрацией Института и Университета по вопросам, связанным с образовательным процессом. Старосты содействуют организации научных конференций, участию студентов в конкурсах, смотрах курсовых работ, олимпиадах по предметам, встречах с научными деятелями, отслеживают текущую успеваемость и результаты экзаменационных сессий, совместно с администрацией Института организуют стипендиальную комиссию.

Ключевое место в рамках деятельности Координационного совета занимает культурно-досуговое направление и социально-значимая деятельность. В реализации данных направлений участвуют все объединения Института без исключения, но ведущую роль играют объединения культуртов, методическое объединение, объединение организаторов, вокальное и хореографическое объединения. Вся их деятельность направлена на проведение традиционных фестивалей в рамках комплексной воспитательной программы «Палитра фестивалей» (Фестиваль профессионалов, или день ИПП (сентябрь), Фестиваль лета (октябрь), Фестиваль творчества (ноябрь), Фестиваль социальных акций (декабрь), Фестиваль спорта (февраль), Фестиваль науки (Март), Фестиваль «Студенческая весна» (апрель), на организацию праздников в соответствии с календарными датами (1 сентября, Новый год, День учителя, День народного единства и др.), на участие в мероприятиях, проектах различных уровней.

Методическое объединение – ключевая структурная единица Координационного совета, целью деятельности которого является разработка программы деятельности органа студенческого самоуправления совместно с директором Института педагогики и психологии и социально-педагогической службой (можно говорить не только о самоуправлении студентов в рамках деятельности Координационного совета, но и о соуправлении, так как на лицо взаимодействие трех сторон при решении любых вопросов), оказание консультативной помощи студентам второго курса при организации программ «Палитры фестивалей», структурирование методических материалов (разработок, буклетов, программ) в архив. В течение учебного года методист может осуществлять свою деятельность в нескольких направлениях: курирование постоянного творческого объединения, курирование временного творческого объединения в рамках Фестиваля «Студенческая весна», курирование группы-организатора 2 курса в рамках «Палитры фестивалей», курирование мероприятий и проектов на уровне университета, города, региона.

Объединение кураторов «Школы профессионального вожака» и преподаватели Института педагогики и психологии в течение нескольких лет выполняют социальный заказ региона – подготовку педагогов-организаторов временных детских коллективов загородных оздоровительных центров Костромской области. Ежегодно студенты 1–2 курсов получают профессиональные теоретические и практические

основы на занятиях по педагогическим наукам от преподавателей и на мастер-классах от кураторов «Школы профессионального вожаго», которые обобщают и передают собственный опыт анимационной деятельности. В каникулярное время студенты Института 2–4 курсов, магистранты, аспиранты осуществляют профессиональную деятельность в роли аниматоров, вожатых, воспитателей, методистов, педагогов дополнительного образования на базах оздоровительных центров. На протяжении нескольких лет «Школа профессионального вожаго» реализуется не только на территории Костромского региона, но ее представители активно сотрудничают с центрами других областей (Ярославкой, Московской).

Пресс-центр – это объединение, цель деятельности которого в информационном обеспечении студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей о событиях Института педагогики и психологии и Костромского государственного университета в целом. Руководитель, редакторы, фотографы занимаются фото-/ видеосопровождением ключевых событий института и университета, городских, областных, межрегиональных, федеральных мероприятий на базе института, созданием афиш и пресс-релизов, рекламирующих события института и университета, оформлением информационных стендов и официальной страницы института педагогики и психологии в социальной сети «Вконтакте».

Благодаря кураторам 1 курса (объединение студентов старших курсов с целью успешной адаптации студентов 1 курса к условиям вуза), которые совместно с социально-педагогической службой и директором Института ежегодно организуют инструктивно-методические сборы 1 курса в начале учебного года. Цель сбора – формирование положительного мотивационно-ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности. Итогом сборов становится освоение студентами 1 курса технологий организаторской работы, демонстрация умений работать в команде, определение эффективности собственных действий, формирование органов самоуправления внутри академических групп (старост, культургов, профоргов). Кураторы в течение учебного года курируют свои группы, оказывая помощь в учебной деятельности, в подготовке к мероприятиям института и университета. В процессе внеаудиторной деятельности студенты 1 курса становятся не объектами воспитательной работы, а ее субъектами; на 2 курсе выполняют роль организатора, входят в состав объединений по своему выбору, осознавая личный вклад в социально-значимую деятельность института, увеличивая поведенческую активность.

Деятельность всех объединений внутри Координационного совета как органа студенческого самоуправления предполагает активное участие студентов в подготовке, принятии и реализации управленческих решений, касающихся жизнедеятельности учебного заведения, защите прав и интересов обучающихся, включение студентов в различные виды социально-значимой деятельности.

Анализ опыта деятельности Координационного совета ИПП позволил нам сделать следующие выводы. Студенческое самоуправление обеспечивает предоставление обучающимся варианты включения в различные виды социально-значимой деятельности (образовательную, научно-исследовательскую, социально-педагогическую) на основании самостоятельного и осознанного выбора роли (наблюдатель – участник – организатор-руководитель проекта). Поэтапная смена позиции обучающегося – члена студенческого самоуправления – в процессе осуществляемой деятельности позволяет оптимизировать организацию социального опыта. Кроме того, участие в деятельности Координационного совета ИПП стимулирует осмысление обучающимися результатов собственного участия, соотнесение их с поставленными целями и достигнутыми результатами, что оказывает влияние на личностные и профессиональные стратегии жизнедеятельности.

Данные выводы сделаны нами благодаря проведенным исследованиям на основе комплекса диагностических методик: тест-опросник «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» (Ю.М. Орлов), опросник мотивации одобрения (Д. Краун, Д. Марлоу), опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин).

Респондентская группа составила 100 студентов первого (50 чел.) и третьего (50 чел.) курса Института педагогики и психологии. Выбор периодичности диагностики определен рядом причин: студенты первого курса – молодые люди, адаптирующиеся к условиям и особенностям образовательного и воспитательного процесса, являющиеся наблюдателями деятельности студенческого самоуправления; студенты 3 курса уже адаптированы к системе отношений и деятельности в условиях института, являясь полноценными субъектами (участниками, организаторами, руководителями того или иного направления) в рамках деятельности студенческого самоуправления.

В ходе опытно-экспериментальной работы были получены следующие результаты:

1. Обработка и интерпретация результатов опроса потребности в достижении цели показывает, что у студентов 3 курса выше готовность представить себя перед другими как полностью соответствующим социальным нормам (16 баллов – средний балл уровня мотивации достижения у студентов 3 курса (повышенный уровень потребности в достижении), 9 баллов – средний балл у студентов 1 курса (пониженная потребность в достижении). В процессе наблюдения за студентами 3 курса в рамках деятельности студенческого самоуправления можно отметить их отличительные качества личности: стремление сделать дело лучше, чем раньше, способность внедрять в собственную работу инновационные формы и методы, готовность принимать постороннюю помощь и оказывать ее другим, стремление испытать чувство успеха за любой результат работы.

2. Анализируя коммуникативные и организаторские способности, можно сделать вывод, что студенты 1 курса стремятся взаимодействовать с окружающими их людьми, не ограничивают круг своих знакомств, однако, не все из опрошенных готовы к общению, предпочитают избегать принятия самостоятельных решений и отстаивать своё мнение, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, теряются перед большой аудиторией, потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью во многих делах, соответственно, коммуникативные и организаторские склонности необходимо развивать и совершенствовать (средний уровень коммуникативных умений, показатель 0,62; ниже среднего уровень организаторских способностей, средний показатель 0,59).

3. У студентов 3 курса высокий уровень коммуникативных умений (средний показатель 0,7) и высокий уровень организаторских способностей (средний показатель 0,74). Интерпретируя данные показатели, необходимо отметить, что студенты с данными показателями не теряются в новой, не привычной для себя, обстановке, быстро находят друзей и единомышленников при организации коллективной деятельности и постоянно стремятся расширить круг своих социальных контактов, проявляют инициативу в общении, занимаются общественной деятельностью с энтузиазмом, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации.

4. Говоря о научно-исследовательском и общественно-значимом направлениях, то в процессе деятельности в рамках студенческого самоуправления студенты старших курсов (3-4), магистранты и аспиранты также развивают и проявляют свои организаторские, проектные, творческие способности. Об этом говорят высокие результаты: участие и победы во Всероссийской студенческой олимпиаде по социаль-

ной работе, всероссийском конкурсе исследовательских работ «Социальная радуга», областном конкурсе «Смотр молодежного самоуправления» и др. Ежегодно студенты, магистранты, аспиранты Института педагогики и психологии становятся лауреатами премии государственной поддержки талантливой молодежи в рамках реализации национального проекта «Образование». Студенты взаимодействуют с внешними партнерами института, выступают в роли педагогов-организаторов загородных детских оздоровительных центров Костромской, Ярославской, Московских областей, являются руководителями, методистами авторских лагерей, принимают участие в организации образовательных форумов областного (молодежный образовательный форум «Патриот», г. Кострома), всероссийского уровней («Будущие интеллектуальные лидеры России», г. Ярославль) и профильных смен образовательного центра «Сириус» (г. Сочи).

Выводы

Таким образом, студенческое самоуправление можно рассматривать как один из структурных компонентов воспитательного и образовательного процессов, который создает условия для развития активности, ответственности, формирования субъектности студентов в учебной, научно-исследовательской общественной, профессиональной, творческой деятельности, что на сегодняшний день является приоритетным направлением деятельности вуза. В Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета в течение многих лет осуществляет свою деятельность Координационный совет как орган студенческого самоуправления, который создан в целях обеспечения реальной возможности участия студентов в прогнозировании, планировании, организации, исполнении и анализе учебной, научной и социально-педагогической деятельности Института; формирования гражданской культуры, активной гражданской позиции студентов; содействие развитию их социальной зрелости, формирования у студентов умений и навыков самоуправления, подготовка их к компетентному и ответственному участию в жизни общества. Деятельность Координационного совета, в первую очередь, ориентирована на изменение позиции студента от пассивного объекта воздействия до активного участника развития и преобразования собственной личности, отношений с окружающим миром. Кроме того, можно выделить функции, которые реализуются органом студенческого самоуправления:

1. Формирование общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций (участие в деятельности объединений кураторов «Школы профессионального вожака», методическое объединение, объединения культуртов, творческие объединения).

2. Изменение системы личностных смыслов и активности личности в процессе сотрудничества со студентами и преподавателями (объединение кураторов первого курса, объединение организаторов Фестивалей).

3. Развитие самоконтроля, самоактивизации личности (участие во всех объединениях Координационного совета).

4. Взаимодействие учебной и внеаудиторной деятельности (участие во всех объединениях Координационного совета).

Литература

1. Ежукова И.Ф. Подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 22 с.

2. Изосимов Н.М. Ученическое самоуправление в средней школе как средство воспитания общественной активности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1964. 19 с.
3. Концепция развития студенческого самоуправления в Российской Федерации // Официальные документы в образовании. 2005. №25. С. 39–47.
4. Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. URL: <http://www.fgosvo.ru>
5. Коротов В.М. Самоуправление школьников. М., 1981.
6. Новикова Л.И. Самоуправление в школьном коллективе. М.: Просвещение, 1988. 190 с.
7. Овчинников В.В. Студенческое самоуправление в России: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2007. 24 с.
8. Радченко Л. А. Ученическое самоуправление как условие развития правосознания школьников // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4 (33). С. 355–358.
9. Рожков М.И. Развитие самоуправления в детских коллективах. М.: ВЛАДОС, 2002. 160 с.
10. Универсальный энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. 1551 с.
11. Чистякова М.А. Потенциал студенческих педагогических отрядов в подготовке инновационных кадров // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2011. № 2. С. 257–260.

References

1. Ezhukova I.F. *Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k professional'noi deiatel'nosti: avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Preparation of students to professional activity: Dr. dis.]. Moscow, 2009. 22 p.
2. Izosimov N.M. *Uchenicheskoe samoupravlenie v srednei shkole kak sredstvo vospitaniia obshchestvennoi aktivnosti uchashchihsia: avtoref. dis. kand.ped.nauk* [Student government in high school as a means of educating the public activity of students: Dr. dis.]. Leningrad, 1964. 19 p.
3. *Konceptiia razvitiia studencheskogo samoupravleniia v Rossiiskoi Federacii* [The concept of development of student self-government in the Russian Federation]. *Oficial'nye dokumenty v obrazovanii* [Official documents in education], 2005, no. 25, pp. 39–47.
4. *Koordinacionnyi sovet uchebno-metodicheskikh obedinenii i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshei shkoly* [Coordinating Council of educational-methodical associations and scientific and methodical councils of the higher school]. Available at: <http://www.fgosvo.ru>
5. Korotov V.M. *Samoupravlenie shkol'nikov* [Students self-government]. Moscow, 1981.
6. Novikova, L.I. *Samoupravlenie v shkol'nom kollektive*[Self-government in a school team]. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 190 p.
7. Ovchinnikov V.V. *Studencheskoe samoupravlenie v Rossii: sociologicheskii analiz: avtoref. dis. ... kand. sociol. Nauk* [Student self-government in Russia: sociological analysis: Dr. dis.]. Moscow, 2007. 24 p.
8. Radchenko L. A. *Uchenicheskoe samoupravlenie kak uslovie razvitiia pravosoznaniia shkol'nikov* [Student government as a condition of development of legal consciousness of students] *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo institute biznesa* [Business. Education. Right. Bulletin of the Volgograd Institute of Business], 2015, № 4 (33), pp. 355–358.
9. Rozhkov M.I. *Razvitie samoupravlenie v detskih kolektivaav* [The development of self-management in children's groups]. Moscow, 2002. 160 p.
10. *Universal'nyi ehnciklopedicheskii slovar'* [Universal encyclopedic dictionary]. Moscow, Bol'shaia Rossiiskaia ehnciklopediia, 1999. 1551 p.
11. Chistiakova M.A. *Potencial studencheskih pedagogicheskikh otriadov v podgotovke innovacionnyh kadrov* [The potential of student tutor teams in the preparation of the innovative staff]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo institute biznesa* [Business. Education. Right. Bulletin of the Volgograd Institute of Business], 2011, no. 2, pp. 257–260.

Примечание. Работа выполнена под руководством доктора педагогических наук, профессора Н.Ф. Басова.

Цветкова М.А. К проблеме понимания сущности студенческого самоуправления в условиях вуза // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 185–194.

For citation: Tsvetkova M.A. The problem of understanding the essence of the student government in conditions of high school. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 185–194.

DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-28
УДК 37.013.42

© Югова О.В., 2017

Югова Олеся Вячеславовна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Московский городской педагогический
университет (Москва, Россия)
E-mail: lesushka@inbox.ru

Yugova Olesya Vyacheslavovna

PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Moscow City Pedagogical University
(Moscow, Russia)
E-mail: lesushka@inbox.ru

**СПЕЦИФИКА РОДИТЕЛЬСКОЙ
ПОЗИЦИИ И СЕМЬИ РЕБЕНКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**SPECIFIC CHARACTER OF
PARENTAL POSITION AND FAMILY
OF CHILDREN WITH RESTRICTED
OPPORTUNITIES OF HEALTH**

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей современной семьи, воспитывающей детей раннего и младшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, потребностей родителей в коррекционно-педагогических технологиях развития детей. В процессе психолого-педагогического консультирования автором выявлены и описаны стартовые позиции родителей по отношению к своему ребенку с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract. The article is focused on studying specific features of modern family, which raises children of an early and preschool age with restricted opportunities of health, and parental needs for pedagogical technologies of their children development. The author revealed and described starting positions of parents in relation to the child with special needs during the process of psychological and pedagogical consultation.

Ключевые слова. Дети с ограниченными возможностями здоровья, семья ребенка с отклонениями в развитии, психолого-педагогическое консультирование, родительские позиции, анкетирование, ранняя помощь.

Key words. Children with restricted opportunities of health, family of children with developmental disorders, psychological and pedagogical consultation, parental positions, questioning, early intervention.

Введение

Семья, являясь первичной ячейкой общества, выполняет различные функции, среди которых одной из главных является воспитание детей. Семья имеет огромное, часто решающее, влияние на формирование личности ребенка. В раннем и дошкольном возрасте культурное влияние семьи на развитие ребенка является преобладающим (А.В. Запорожец, И.С. Кон, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова). По мнению Т.А. Куликовой [1], каждая семья обладает большими или меньшими воспитательными возможностями, или воспитательным потенциалом. Под воспитательным потенциалом семьи современные ученые понимают характеристики, отражающие разные условия и факторы жизнедеятельности семьи, определяющие ее воспитательные предпосылки: ее тип, структуру, материальную обеспеченность, место проживания, психологический микроклимат, традиции и обычаи, уровень культуры и образования родителей и др. При этом все факторы необходимо рассматривать в совокупности, а не изолированно друг от друга.

Выделяются следующие подходы к оказанию помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ: социально-правовой, медицинский, психолого-педагогический. Наряду с этим многие исследователи стали рассматривать консультирование как отдельный

и самостоятельный вид помощи семье, воспитывающей ребенка раннего и дошкольного возраста с отклонениями в развитии (З.М. Дунаева, С.Д. Забрамная, Г.А. Мишина, В.В. Сабуров, Е.А. Стребелева и др.).

Система воздействий и способов обращения родителей с ребенком обозначается разными исследователями как «семейное воспитание» (А.Г. Селевко, Г.К. Селевко), «стиль воспитания» (Ю.В. Баскина, О.А. Карабанова), «тип воспитания» (А.И. Захаров, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий), «родительские позиции» (Т.В. Архиреева, А.Я. Варга, А.В. Разумова, Н.Ю. Синягина, А.С. Спиваковская, В.В. Столин). Родительские позиции рассматриваются как реальная направленность родителей в воспитательной деятельности, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с ним. При этом родительские позиции реализуются в тех или иных способах воздействий, в характере обращения с ребенком и в установившихся отношениях родителей с ребенком (А.С. Спиваковская [5]). Доказано, что родительские позиции оказывают как конструктивное, так и деструктивное влияние на формирование личности ребенка.

В результате рождения ребенка с отклонениями в развитии отношения внутри семьи, а также контакты с окружающим социумом искажаются. Причины нарушений связаны с психологическими особенностями проблемного ребенка, а также с большой эмоциональной нагрузкой, которую несут члены его семьи в связи с длительно действующим стрессом. Многие родители в сложившейся ситуации оказываются беспомощными. В.В. Ткачева [6] характеризует их положение в подобной ситуации как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик. Процесс преодоления кризисного состояния протекает своеобразно в каждой семье. Одни родители полностью справляются с новой жизненной ситуацией, другие застревают на этапе осознания удара, остаются в социальной изоляции, нуждаясь в поддержке специалистов. И.Ю. Левченко и В.В. Ткачева [3] указывают, что качественные изменения в жизни семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, проявляются на различных уровнях: психологическом, социальном и соматическом.

Комплексная психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка с ОВЗ в раннем возрасте позволяет выявить предикторы возможной дисгармонии во внутрисемейных и детско-родительских отношениях, предупредить неблагоприятный вариант их развития, тем самым оказать гармонизирующее воздействие на социальную ситуацию развития ребенка (С.Б. Лазуренко [2]).

Главная направленность системы ранней помощи – комплексный междисциплинарный подход к образованию, социализации и реабилитации детей с ОВЗ. Необходимо объединение усилий всех специалистов (медиков, специальных педагогов, психологов, социальных работников), которые должны быть направлены не на помощь семьи, а на развитие ее собственного потенциала (О.Г. Приходько [4]).

Основная часть

Экспериментальное исследование было направлено на: изучение индивидуально-типологических особенностей развития детей раннего и младшего дошкольного возраста с ОВЗ; определение потребностей родителей в коррекционно-педагогических технологиях для воспитания и обучения детей; выявление позиции родителей по отношению к своему ребенку. Оно проводилось на базе ФГНУ ИКП РАО, в лаборатории «Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии» ГБОУ ВПО МГПУ и в службе ранней помощи ДОУ № 1388 ЮЗАО г. Москвы с 2006 по 2012 гг. Всего в исследовании приняло участие 147 детей (раннего возраста – 82 ребенка, младшего дошкольного – 65 детей) с ОВЗ и их родители. Нами был разработан поэтапный план построения исследования.

Первый (ознакомительный) этап был посвящен знакомству и установлению контакта специального педагога с родителями. Наиболее важным было достижение необходимого уровня доверия и взаимопонимания между ними. На этом этапе проводилась первичная беседа с родителями, в ходе которой уточнялся возраст ребенка, жалобы родителей, вид ожидаемой помощи от консультации. В ходе беседы с родителями специалист проявлял искреннюю заинтересованность в проблемах семьи в целом и ребенка в частности. В первую встречу слова и действия родителей открыто не оценивались. Родителям объясняли цели и задачи консультирования, формировали установку на совместное взаимодействие ребенка с педагогом. Мы проявляли осторожность при прогнозировании дальнейшего развития ребенка, избегали безапелляционных утверждений об его образовательном маршруте.

На втором этапе изучалась документация о ребенке: анализ истории его развития, сбор анамнестических данных, знакомство с результатами обследования ребенка в медицинских учреждениях (результаты клинических и психолого-педагогических исследований, характеристики из образовательных и заключения медицинских учреждений); проводилось анкетирование родителей, уточнялись условия воспитания, сведения о микроклимате в семье; собиралась информация социологического характера о семье; осуществлялось знакомство с историей семьи, уточнялся ее состав. Анкетирование родителей проходило в форме письменного опроса по специально разработанной нами форме-анкете. Целью анкетирования был сбор более полной информации об условиях жизни и воспитания каждого ребенка в семье. На этом этапе формировалось первичное представление о проблемах ребенка и его семьи (Ребенок отстает в развитии? Уточнить диагноз. Что делать дальше: отставлять дома или определить в образовательное учреждение? В какое образовательное учреждение его лучше определить?).

Третий этап включал в себя психолого-педагогическое, в том числе логопедическое обследование ребенка, а также прогнозирование его возможностей в коррекционном обучении. Первичное психолого-педагогическое обследование ребенка было направлено на оценку уровня познавательного развития, ведущей деятельности, выявление его специфических образовательных потребностей. Комплексная психолого-педагогическая диагностика включала: выявление индивидуальных особенностей познавательного, социального, речевого, двигательного развития ребенка, а также оценку адекватности его поведения, эмоционально-волевой сферы, характера взаимоотношений с родителями и окружающими; определение характера и степени выраженности нарушений в развитии ребенка.

Четвертый этап был направлен на изучение особенностей современной семьи и ее потребности в коррекционно-педагогических технологиях воспитания и обучения детей раннего и младшего дошкольного возраста с ОВЗ (анализ анкет и беседа). Проводилось изучение родительских позиций по отношению к воспитанию своего ребенка. Сначала проводилась беседа специалиста со всеми членами семьи, пришедшими на консультацию, выяснялись проблемы, которые их волновали. Особое внимание уделялось индивидуальной беседе с матерью и ближайшими родственниками ребенка, во время которой уточнялись и конкретизировались ответы на вопросы анкеты. Этот этап был посвящен обсуждению с родителями реальных проблем, которые были выявлены нами в процессе психолого-педагогического изучения ребенка и его семьи. Специальный педагог уточнял проблему, а при необходимости ее переформулировал. На этом этапе задача консультирования заключалась в том, чтобы обратить внимание родителей на действительно значимые и существенные стороны проблемы. В этом обсуждении использовалась тактика «малых шагов», использовались в качестве доказательства объективности своей позиции результаты

диагностического изучения, постепенно изменялся взгляд родителей на проблемы в развитии их ребенка. Этот этап был самым сложным. В большинстве случаев переубедить родителей и изменить их мнение удавалось не сразу; в некоторых случаях мнение родителей оставалось прежним. В этих случаях выбиралось компромиссное решение, родителям давалась возможность оценить предлагаемый способ решения проблем не сразу, а обсудить предложения дома в течение определенного времени.

В итоге консультирования нами были определены способы решения основных проблем семей, пришедших на консультацию с детьми с ОВЗ: определение для ребенка образовательного маршрута (правильный выбор программы обучения и вида специального (коррекционного) образовательного учреждения); разработка индивидуальной программы развития ребенка на основе объективной оценки его состояния; разработка рекомендаций к условиям воспитания ребенка в семье, обучение родителей педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребенком; помощь каждому члену семьи в установлении адекватных взаимоотношений между членами семьи, формирование на этой основе благоприятного психологического климата для всей семьи. При этом учитывалось состояние родителей (жалобы, растерянность, подавленность, наличие или отсутствие поиска путей решения проблем). В различных случаях специальный педагог по-разному строил беседу с родителями: одним требовались активное сочувствие и эмоциональная поддержка («Мы знаем, что это очень тяжело, но мы постараемся вам помочь»); другим была нужна точная профессиональная информация о состоянии психофизического здоровья ребенка; помощь в составлении плана дальнейших действий по оказанию помощи ребенку. Наилучшим результатом первичной консультации был такой, при котором родители, прислушавшись к нашим рекомендациям, почувствовав возможность получения реальной поддержки, возвращались к нам за помощью повторно.

В заключительной беседе педагог заново формулировал семейные проблемы и существующие трудности семьи и указывал способы их решения. Новый взгляд на проблемы формировался постепенно: у некоторых родителей сначала возникала неудовлетворенность от результатов консультирования, особенно если их позиция подвергалась сомнению. В этих случаях проводились дополнительные мероприятия по работе с ребенком и его родителями.

В ходе экспериментального исследования были получены следующие данные.

- *Структура семьи.* Дети, участвовавшие в эксперименте, воспитывались как в полных, так и в неполных семьях (это позволило нам уточнить характеристики каждой семьи и определить ее воспитательный потенциал в зависимости от структуры). У дошкольников преобладали неполные семьи (66 %), в отличие от детей раннего возраста (44 %). В полных семьях только в 29 % случаев воспитанием ребенка занимались оба родителя. В то же время воспитанием 36 % детей в условиях полной семьи занимались только матери. Примерно в трети семей, независимо от их структуры, детей непосредственно воспитанием бабушки и дедушки (32 %).

- *Уровень дохода в семье.* Мы просили родителей оценить свое финансовое положение и высказать мнение относительно возможности получения платных образовательных и медицинских услуг. Установлено, что семьи с низким (8 %), а иногда и с удовлетворительным (67 %) доходом не могли оплатить реабилитационно-восстановительные мероприятия, необходимые их ребенку. При этом только 25 % респондентов признали уровень своего дохода хорошим (16 %) или высоким (9 %).

- *Образовательный уровень и профессиональный статус родителей.* Изучение этих аспектов имело целью определение их развивающего потенциала. Образовательный уровень женщин оказался несколько выше, чем мужчин (высшее образова-

ние имели 74 % женщин и 67 % мужчин). Доля неработающих матерей детей раннего возраста составила 72 %, дошкольного – только 44 %.

- *Возраст родителей на момент рождения ребенка.* Возраст родителей на момент рождения ребенка значительно варьировался. В диагностическом плане важен был возраст матери. Почти половина матерей были позднородящими (у 47 % - первый ребенок после 30 лет). Изучение анамнестических данных показало, что именно у них чаще возникали проблемы в пренатальном, интранатальном и постнатальном периодах.

- *Течение беременности и родов.* У большинства матерей (71 %) наблюдалась патология течения беременности. Причем, 59 % женщин указали, что беременность была с патологией, а другие (12 %), выделив пункт, что она проходила без патологии, ниже написали, что имели место токсикозы, болезни матери, нервные перегрузки и они испытывали воздействие других вредоносных факторов, т.е. на самом деле и в их случае беременность нельзя было назвать благополучной. Процент патологии родов (62 %) был указан меньше, чем патология беременности. Однако это было лишь субъективным мнением женщин. Учитывая патологическое течение беременности и результаты обследования, а также данные медицинской документации, число родов с патологией на самом деле было значительно больше.

- *Наличие других детей в семье.* Более половины обследуемых детей росли с братьями и сестрами. У 14 % детей сибсы были младше них, у 28 % – старше, а в 4 % случаев являлись близнецами. Там, где ребенок являлся единственным в семье (54 %), родителям не с кем было сравнивать ход его развития, им труднее было самостоятельно заметить отклонения в развитии своего ребенка. В тех случаях, когда обследуемый ребенок имел брата или сестру, родители видели различия между темпом в развитии у своих детей, поэтому они в более раннем возрасте обращались за помощью к специалистам. В некоторых семьях, где рос старший ребенок с теми или иными отклонениями, родители гораздо более внимательно относились к развитию младших (последующих) детей и рано обращались за квалифицированной медико-психолого-педагогической помощью, даже в случаях незначительных отклонений.

- *Посещение ребенком образовательного (или другого) учреждения.* Среди всех обследованных детей были те, кто посещали те или иные детские учреждения: из них только небольшое число детей (24 %) получали помощь в коррекционных учреждениях, 20 % – посещали массовые образовательные учреждения. Вместе с тем, среди детей, пришедших на консультацию, было достаточно много (56 %) и таких, которые не посещали никаких образовательных учреждений. Однако результаты психолого-педагогического обследования указывали на то, что в медико-психолого-педагогической помощи нуждались все проконсультированные дети.

- *Направление на консультацию.* Многие дети (38 %) были направлены на консультацию специалистами различных медицинских или образовательных учреждений (педиатром, неврологом, логопедом, дефектологом, психологом и др.). Эти направления во многом связаны с тем, что дети воспитывались в учреждениях, где им не оказывалась адекватная коррекционная помощь. Многие родители не знали, на что стоит обращать внимание в развитии их ребенка и куда следует обратиться за квалифицированной помощью. Только 25 % родителей приняли самостоятельное решение о получении консультации у специалиста.

- *Цель (причина) обращения за консультативной помощью к специалистам.* Большинству родителей (85 %) требовалась помощь и рекомендации, касающиеся развития их детей. Для некоторых из них (8 %) состояние здоровья и особенности развития ребенка (диагноз) не были новостью, они просили порекомендовать хоро-

шого специалиста для систематических занятий с ребенком. Часть семей, в силу низкой материальной обеспеченности или отсутствия по месту их жительства специалистов и соответствующих учреждений, хотели получить индивидуальную программу коррекционно-развивающего обучения и воспитания для ребенка и в дальнейшем заниматься по ней самостоятельно (12 %). Некоторые из них (6 %) просили о медицинском лечении. Родители детей со сложной структурой нарушений и другими тяжелыми расстройствами надеялись на помощь специалистов в улучшении состояния и в социальной адаптации детей (14 %). Однако часть родителей (15 %) вообще не понимали, зачем их направили на консультацию.

• *Оценка родителями своих воспитательских способностей.* Оценивая свои возможности, родители не ставили себе низкие баллы (меньше 5), но и не решались на максимальный балл – 10. Чаще всего они оценивали свои воспитательские способности как средние. Часть родителей (21 %) не захотели или не смогли оценить себя.

• *Позиция родителей по отношению к ребенку.* Анализ данных показал, что «крайних» позиций почти не было. Совсем пессимистичных ответов («Мой ребенок болен, ему ничто не поможет») не было. Большинство (47 %) родителей считали своих детей здоровыми, но имеющими особенности развития, что было не всегда объективным. Как правило, такие родители завышали возможности своих детей и оценивали их состояние не вполне адекватно. Дети родителей, которые ответили «Мой ребенок болен и нуждается в постоянной опеке» (15 %), имели тяжелую двигательную патологию, сложную структуру нарушений, выраженную умственную отсталость. Наибольшую готовность к сотрудничеству со специальным педагогом проявили родители, которые ответили «Мой ребенок болен и имеет свои проблемы в развитии» (28 %).

В результате изучения родительских позиций (в процессе бесед с родителями, их анкетирования, наблюдения за ними до и во время психолого-педагогического обследования их детей) выявлены следующие стартовые **родительские позиции**:

1. *Активная позиция (21 %).* Родители с активной позицией уже владели определенными знаниями о нарушениях развития и проблемах своих детей. Большинство из них обратились за консультацией к специалистам самостоятельно. Эти родители отличались адекватностью реакций, заинтересованностью и вовлеченностью в совместный процесс психолого-педагогической помощи их ребенку. Они принимали его таким, какой он есть, были позитивно настроены, внимательны и терпеливы, осознавали свою ответственность за воспитание своего ребенка. Родители адекватно и реально оценивали перспективы развития ребенка и пытались определить свою роль в общем процессе его воспитания и обучения.

2. *Условно активная позиция (46 %).* Родители с условно активной позицией были несколько подавлены и не проявляли активного интереса к сотрудничеству со специальным педагогом. Их знания о проблемах ребенка были поверхностными, несистематизированными. Они осуществляли воспитание своего ребенка бессистемно, считая своей главной задачей обеспечение комфортного быта. На консультацию дети были направлены специалистами других учреждений, в которые обращались родители с целью получения психолого-педагогического заключения. Многие родители не видели необходимости обращения к специальному педагогу. Допуская возможность оказания ребенку коррекционно-педагогической помощи, они часто не понимали, в чем она заключается. Родителям хотелось гарантированных результатов и благоприятных перспектив развития ребенка при их минимальном участии, поскольку считали это задачей специалистов.

3. *Пассивная позиция (33 %)*. Родители с пассивной позицией отличались отсутствием знаний об особенностях развития и характере нарушений их детей. Для этих семей факт рождения проблемного ребенка оказался особенно травматичным и труднопреодолимым. Нами были выделены две группы родителей с данной позицией. Одни не желали признавать истинного положения вещей, ссылались на некомпетентность специалистов, были не согласны с диагнозом, ничего не хотели от консультации. Другие же, напротив, принимали мнение специального педагога, но не принимали самого ребенка (в их обращении с ребенком наблюдалась резкая смена настроений, недовольство, отсутствие гибкости, многочисленные придирки, они не могли создать условия для эмоционального благополучия ребенка). Эти родители хотели, чтобы их избавили от личного участия в реабилитационной работе, перекладывая ее на специалистов образовательных и медицинских учреждений. Многие родители были не способны адекватно оценить состояние своего ребенка и обеспечить коррекционную направленность образовательно-воспитательного процесса. Они не знали, как и чем с ним заниматься, какие методики применять, какие игрушки и развивающие игры приобретать. Основное внимание в семье уделялось физическому и соматическому здоровью ребенка, а познавательное, речевое и эмоциональное развитие недооценивали. Для многих родителей было характерно отношение к своему ребенку как к объекту ухода, и только в 30 % отмечалось ситуативно-деловое общение ребенка со взрослым. В то же время известно, что родительская позиция по отношению к ребенку непосредственно влияет на эффективность коррекционно-развивающего обучения.

Следует подчеркнуть, что позиция родителей не зависела от структуры и степени выраженности нарушений развития их ребенка; от структуры семьи, в которой воспитывался ребенок; от того, посещал ли ребенок образовательное учреждение. Вместе с тем, отмечалась определенная связь между позицией родителей и возрастом ребенка; возрастом самих родителей; тем, кто занимался воспитанием ребенка; уровнем материального благополучия семьи; наличием других детей в семье. Активность родителей, на наш взгляд, находилась в прямой взаимосвязи с тем, что они хотели от консультации; кто их направил к специальному педагогу. Наибольшее влияние на формирование родительских позиций оказывали их личностные качества, морально-этический, общекультурный и педагогический уровень.

Выводы

В ходе анализа результатов психолого-педагогического изучения детей с ОВЗ и потребностей их семей в специальном образовании мы пришли к следующим выводам:

1. Дети раннего и младшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии имели разноуровневые вариативные сочетания нарушений в развитии речевых, познавательных и двигательных функций; у всех детей имели место отклонения в речевом развитии, при этом у большинства из них они не были ведущими и сочетались с отклонениями в познавательном и/или двигательном развитии; по результатам обследования дети были условно разделены на 4 группы, в зависимости от структуры нарушений по основным линиям развития.

2. По собственной инициативе за консультацией к специальному педагогу обратились только 25 % семей. У большинства детей появились вторичные отклонения в развитии и был упущен сенситивный период в становлении возрастных психологических новообразований в связи с поздним обращением к специалистам (к концу раннего и в дошкольном возрасте).

3. Запрос родителей на образовательные услуги в большинстве случаев не совпадал с реальной ситуацией и проблемами ребенка. Как правило, родители главным образом беспокоились о двигательном и речевом развитии, в то же время развитие познавательной и социальной сферы находилось за пределами их внимания и интересов. Неверно сформулированный запрос вызывал трудности при разработке стратегии психолого-педагогического сопровождения и нуждался в корректировке.

4. Такие факторы, как социально-экономическое благополучие семьи ребенка, высокий образовательный статус его родителей, наличие sibсов, здоровье матери и внимательное к нему отношение, благоприятное течение беременности и родов, общение ребенка со сверстниками, позиция родителей по отношению к своему ребенку и своевременное обращение за помощью к специалистам с адекватным запросом, обеспечивали благоприятные условия психолого-педагогического сопровождения и дальнейшего развития ребенка. Применение методов дисперсионного анализа с использованием программы STATISTICA позволило с высоким уровнем достоверности ($p < 0,01$) подтвердить влияние сочетания указанных факторов на показатели развития ребенка.

5. С достаточным высоким уровнем достоверности ($p < 0,05$) установлено, что стартовая родительская позиция не зависела от структуры и степени выраженности нарушений развития их ребенка; от структуры семьи, в которой воспитывался ребенок; от того, посещал ли он образовательное учреждение. Вместе с тем, была выявлена статистически значимая связь между позицией родителей и возрастом ребенка; возрастом самих родителей; тем, кто занимался воспитанием ребенка; уровнем материального благополучия семьи; наличием других детей в семье. Активность родителей находилась в прямой взаимосвязи с их ожиданиями от консультации; от того, кто их направил к специальному педагогу. Наибольшее влияние на формирование стартовых родительских позиций оказывали их общекультурный, в том числе педагогический уровень, личностные качества.

Литература

1. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Академия, 1999. 232 с.
2. Лазуренко С.Б. Психическое развитие детей с нарушениями здоровья в раннем возрасте. М.: ЛОГОМАГ, 2014. 266 с.
3. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
4. Приходько О.Г. Система ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. С. 179–183.
5. Спиваковская А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций // Семья и формирование личности. М., 1981. 24 с.
6. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование. М.: Книголюб, 2008. 144 с.

References

1. Kulikova T.A. *Semeinaia pedagogika i domashnee vospitanie* [Family pedagogy and home education]. Moscow, 1999. 232 p.
2. Lazurenko S.B. *Psikhicheskoe razvitie detei s narusheniiami zdorov'ia v rannem vozraste* [The Mental development of children with disabilities at an early age. Monograph]. Moscow, 2014. 266 p.

3. Levchenko I.Iu., Tkacheva V.V. *Psikhologicheskaja pomoshch' sem'e, vospityvaiushchei rebenka s otkloneniami v razvitanii* [Psychological assistance to families raising children with developmental disabilities]. Moscow, 2008. 239 p.
4. Prihod'ko O.G. Sistema rannei kompleksnoi pomoshchi detiam s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia i ikh roditeliam [A system of early comprehensive assistance to children with disabilities and their parents]. *Osoby deti v obshchestve: sbornik nauchnykh dokladov i tezisov vystuplenii uchastnikov I Vserossiiskogo s'ezda defektologov. 26–28 oktiabria 2015 g.* [Children with Special needs in society: collection of scientific reports and theses of speeches of participants of the I all-Russian Congress of pathologists. 26–28 October 2015]. Moscow, 2015, pp. 179–183.
5. Spivakovskaia A.S. Obosnovanie psikhologicheskoi korrektsii neadekvatnykh roditel'skikh pozitsii [Substantiation of psychological correction of inadequate parental position]. *Sem'ia i formirovanie lichnosti* [Family and personality formation]. Moscow, 1981, pp. 38–45.
6. Tkacheva V.V. *Sem'ia rebenka s otkloneniami v razvitanii: Diagnostika i konsul'tirovanie* [The Family of a child with developmental disabilities: Diagnosis and counseling]. Moscow, 2008. 144 p.

Югова О.В. Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 195–203.

For citation: Yugova O.V. Specific character of parental position and family of children with restricted opportunities of health. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2017, no. 2 (77), pp. 195–203.

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 очередную 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** 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 высылается 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**

Требования к публикуемым статьям и их оформлению

<i>Форматирование основного текста</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формат страницы – А 4 (книжный). 2. Поля – все по 20 мм. 3. Абзацный отступ – 0,5 см. 4. Шрифт – Times New Roman, обычный; размер кегля (символов) – 12 пт. Весь текст должен быть набран обычным шрифтом без стилей. 5. Номер страницы располагается внизу справа.
Объем статьи	5–8 страниц
<i>Требования к составу публикуемой статьи</i>	<p>Статья должна включать в себя следующие последовательно расположенные элементы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Наименование раздела журнала, в который должна быть помещена статья. 2. Индекс универсальной десятичной классификации (УДК) – слева, обычным шрифтом. Индекс УДК должен соответствовать заявленной теме. 3. Инициалы, фамилия (фамилии) автора (авторов) – справа полужирным курсивом на русском языке, ниже курсивом на русском языке – место работы (полностью). 4. ДЛЯ АСПИРАНТОВ! В правом верхнем углу ниже фамилии автора курсивом пишется: Научный руководитель: ученая степень, ученое звание, И.О. Фамилия. 5. Название статьи – по центру полужирным шрифтом прописными буквами на русском языке. 6. Инициалы, фамилия (фамилии) автора (авторов), должность, место работы – справа курсивом на английском языке. 7. Название статьи – по центру полужирным шрифтом прописными буквами на английском языке. 8. Аннотация (объемом от 400 до 600 печатных знаков) обычным шрифтом на русском языке. Аннотация должна быть развернутой, структурированной, следовать логике и хронологии изложения материала в статье, кратко повторять структуру статьи и максимально полно раскрывать содержание статьи. 9. Ключевые слова (5–10 слов) обычным шрифтом на русском языке. 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. 11. Ключевые слова обычным шрифтом на английском языке. 12. Если статья написана на английском языке, название статьи, аннотацию и ключевые слова следует перевести на русский язык. 13. Текст статьи. В статье должны быть выделены следующие структурные элементы: <ul style="list-style-type: none"> - введение; - основная часть; - выводы. Данная структура статьи рекомендуется для направлений: филологические науки, педагогические науки. 14. Список литературы – по центру, обычным шрифтом. <p style="text-align: center;">Элементы статьи отделяются друг от друга одной пустой строкой.</p>

1. Список цитируемой литературы в русском алфавите приводится в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1-2003.

Источники в списке литературы располагаются в алфавитном порядке. Сначала указываются отечественные, затем – зарубежные авторы.

После перечня литературы на русском языке приводится весь список в транслитерации (References) с переводом на английский язык наименования книги, места издания (см. ниже образец). Транслитерировать следует с помощью ресурса www.translit.ru в варианте LC (выбрать в меню «Варианты», расположенном под буквами).

Источники, представленные изначально на английском языке, не транслитерируются и не переводятся. Если все источники изначально указаны в англоязычном варианте, то список литературы должен быть представлен 1 раз (References).

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]. Если представлена ссылка на англоязычный источник, то указывается следующим образом: [5, p. 13].

Образец оформления:

Литература

1. Каваками К. Модернизация технологических процессов в черной металлургии Японии // Черные металлы. 1988. №13. С. 3–12.

2. Масловский М.В. Современная западная теоретическая социология. Н. Новгород, 2005. 155 с. URL: <http://forsociologists.narod.ru/csth/lecture7.html>

3. Платова Е. Феномен подросткового фанатизма – футбольные фанаты // Научно-практическая деятельность молодых ученых и студентов в рамках программы модернизации образования: тезисы конференции. М., 2003. С. 39–53.

4. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. Л., 1986. 256 с.

6. Салахетдинов Э. Р. Личностные характеристики футбольных фанатов в молодежной околоспортивной субкультуре: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 25 с.

6. Третьяков А.В., Гарбер Э.А., Давлетбаев Г.Г. Расчет и исследование прокатных валков. М., 1976. 376 с.

7. Чиршева Г.Н., Скородумова Е.В. Отношение череповецких дошкольников и их родителей к изучению иностранных языков (по материалам опроса) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. №4. С. 116–120.

8. Чиршева Г.Н. Сопоставительный анализ метонимических переносов в языке художественной прозы и публицистики: дис. ... канд. филол. наук. Л., 1986. 295 с.

9. Weber M. The Rationalization of Education and Training // Gerth H., Mills C.W.R. From Max Weber: Essays in Sociology. N.Y., 1946. 421 p.

10. Cross A.G. An Anglo-Russian Medley // The Slavonic and East European Review, 1992, vol. 70, pp. 708–721.

	<p>Для выполнения транслитерации и перевода источников на английский язык следует использовать системы автоматического перевода.</p> <p>Первоначально указывается фамилия автора(ов) в транслитерации, а затем наименование книги сначала в транслитерации, затем в переводе на английский язык в квадратных скобках. Далее следует место издания в переводе на английский язык (Moscow, Leningrad, NY, Oxford), год издания, количество страниц в источнике. Если приводимой статье присвоен индекс DOI, его указание обязательно.</p> <p>При написании источников на английском языке следует исключить символ «/» или «//». Наименование книги, журнала, в котором расположена статья, приводится курсивом в транслитерации, а в переводе обычным шрифтом в квадратных скобках. Подробнее об оформлении литературы см. ниже.</p> <p style="text-align: center;">References</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kavakami K. Modernizaciya tekhnologi cheskih processov v chernoi metallurgii Yaponii [Modernization of production processes in the steel industry of Japan]. <i>Chernyemetally</i> [Ferrous metals], 1988, no. 13, pp. 3–12. 2. Maslovskii M.V. <i>Sovremennaya zapadnaya teoreticheskaya sociologiya</i> [Modern Western theoretical sociology]. N. Novgorod, 2005. 155 p. Available at: http://forsociologists.narod.ru/csth/lecture7.html (accessed 5 February 2015) 3. Platova E. Fenomen podrostkovogo fanatizma – futbol'nye fanaty [The phenomenon of teenage fanaticism – football fans]. <i>Nauchno-prakticheskaya deyatel'nost' molodyh uchenyh i studentov v ramkah programmy modernizacii obrazovaniya: tezisy konferencii</i> [Scientific-practical activity of young scientists and students in the education modernization program: Conference abstracts]. Moscow, 2003, pp. 39–53. 4. Propp V.Ya. <i>Istoricheskie korni volshebnoi skazki</i> [The historical roots of the fairy tale]. Leningrad, 1986, 256 p. 6. Salahetdinov E.H. <i>Lichnostnye harakteristiki futbol'nyh fanatov v molo-dezhnoi okolosportivnoi subkul'ture</i> [Personal characteristics of football fans around the youth subculture of sports. Dr. dis.]. Moscow, 2008. 25 p. 7. Tret'yakov A.V., Garber E.H.A., Davletbaev G.G. <i>Raschet i issledovanie prokatnykh valkov</i> [Calculation and study of the rolls]. Moscow, 1976. 376 p. 7. Chirsheva G.N., Skorodumova E.V. Otnoshenie cherepoveckikh doshkol'nikov i ih roditelei k izucheniyu inostrannykh yazykov (po materialam oprosa) [Attitude of Cherepovets preschool children and their parents to learning foreign languages (based on survey)]. <i>Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta</i> [Bulletin of the Cherepovets State University], 2014, no. 4, pp. 116–120. 8. Chirsheva G.N. <i>Sopostavitel'nyy analiz metonimicheskikh perenosov v yazykekhudozhestvennoy prozy i publicistiki</i> [Comparative analysis of metonymic language fiction and journalism. Dr. philol. sci. dis.]. Leningrad, 1986, 295 p.
Примечания и комментарии	Нумерация сносок постраничная.
Рисунки, схемы, диаграммы, фотографии	<ol style="list-style-type: none"> 1. Принимается не более трех иллюстраций, выполненных в графическом редакторе Visio 3.0 или Word. Все элементы одного рисунка должны быть сгруппированы. 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. 3. В тексте статьи на иллюстрации даются ссылки, например: (рис. 2). На рисунках должно быть минимальное количество слов и обозначений,

	<p>подписи приводятся без сокращений.</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	<p>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.</p> <p>2. Каждая таблица должна иметь порядковый номер и заголовок.</p> <p>3. Максимальный объем таблицы не должен превышать страницу формата А4.</p> <p>4. Все графы в таблицах должны иметь заголовки. Сокращение слов допускается только в соответствии с требованиями ГОСТов 7.12-93, 7.11-78.</p> <p>5. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.</p>
Единицы физических величин	<p>Размерность всех физических величин рекомендуется указывать в системе единиц СИ.</p>
Формулы	<p>1. Набор формул осуществляется в тексте или при помощи редактора формул Microsoft Equation 3.0, Math Type 6.0.</p> <p>2. Нумерация формул – сквозная, арабскими цифрами, справа в конце строки, в круглых скобках.</p> <p>3. Нумерация осуществляется вне редактора формул. Нумеруются те формулы, на которые есть ссылки в тексте.</p> <p>4. Номер выставляется посередине системы уравнений и выравнивается по правому краю границы текста.</p> <p>5. Кегль набора формул: основные символы – 10, подстрочные и надстрочные индексы первого порядка – 7, подстрочные и надстрочные индексы второго порядка – 6.</p> <p>6. Пронумерованные формулы, на которые должны быть ссылки в тексте, выносятся отдельной строкой и располагаются по центру текста.</p> $\begin{cases} \tau'_{xy}(\tau) = \tau'_{xz}(\tau) = \tau'_{yz}(\tau) = \sigma'_x(\tau) = 0, \\ \sigma'_y(\tau) = \sigma'_z(\tau) = \sigma'(\tau) = -\frac{\alpha_t E(\tau)}{1-\nu} [T(x, \tau) - T(x, 0)] \end{cases} \quad (11)$
Сведения об авторе (авторах)	<p>После статьи в таблице, состоящей из 2-х столбцов, предоставляются сведения об авторе (авторах), которые содержат следующие данные:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ФИО полностью. 2. Ученая степень (при наличии). 3. Ученое звание (при наличии). 4. Место работы (полностью – должность, организация). Сокращения не допускаются. 5. АСПИРАНТАМ: место работы (организация, должность) научного руководителя. 6. Контактная информация для переписки: полный почтовый адрес с указанием индекса; телефон; e-mail (каждого автора). <p>Все сведения, кроме п. 5, 6, приводятся на русском и английском языках. При переводе ученых степеней и званий используются общепринятые англоязычные аббревиатуры, например: PhD (Philology).</p> <p>Связь с авторами осуществляется через указанную ими электронную почту.</p>

<p>Бурова Лидия Ильинична Доктор педагогических наук, профессор, Череповецкий государственный университет (Череповец, Россия) E-mail: pimno@chsu.ru</p>	<p>Burova Lidiya Ilinichna Doctor of pedagogical sciences, Professor, Cherepovets State University (Cherepovets, Russia) E-mail: pimno@chsu.ru</p>
<p>Капустина Елена Юрьевна Кандидат педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (Череповец, Россия) E-mail: m_ey@mail.ru</p>	<p>Kapustina Elena Yurevna PhD (Education), Associate Professor, Cherepovets State University (Cherepovets, Russia) E-mail: m_ey@mail.ru</p>
<p>ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГЕНДЕРНЫХ РОЛЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</p>	<p>FEATURES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES FOR FORMATION OF GENDER ROLES AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS</p>
<p>Аннотация. Авторы рассматривают основные подходы к сущности понятия «гендерная роль» и проблему формирования гендерных ролей у детей младшего школьного возраста в процессе социализации личности. В статье описывается опытно-экспериментальная работа по формированию гендерных ролей учащихся начальной школы при реализации авторской программы социально-педагогической деятельности.</p> <p>Ключевые слова. Гендерная роль, младший школьный возраст, диагностика формирования гендерных ролей, программа формирования гендерных ролей учащихся начальной школы.</p>	<p>Summary. The author considers the main approaches to essence of the concept "gender role" and problem of formation of gender roles at children of younger school age in the course of socialization of the personality. The article describes the experimental work on formation of gender roles of pupils of elementary school during implementation of the author's program of social pedagogical activity.</p> <p>Key words. Gender role, younger school age, diagnostics of formation of gender roles, program of formation of gender roles for pupils of elementary school.</p>

Введение

В отечественной психолого-педагогической литературе раскрыты различные аспекты воспитания мальчиков и девочек такими учеными, как: Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, Д.В. Колесов, Л.Г. Хрипкина, Т.А. Репина, В.В. Абраменкова, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Л.И. Столярчук и др. Проблемы формирования гендерных идентичности и социализации младших школьников затронуты в работах О.А. Асадуллиной, Е.А. Гаффаровой, А.В. Дресвяниной, Е.Н. Каменской и др.

...

Основная часть

Понятием «гендерная роль» в последнее время все чаще оперируют в разных научных областях, но четкого определения данному феномену еще не дано. Гендерная роль предполагает дифференциацию деятельности, статусов, прав и обязанностей в зависимости от половой принадлежности [4].

...

Выводы

Проанализировав научные подходы к определению «гендерной роли», мы можем трактовать гендерные роли как набор ожидаемых образцов поведения для мужчин и женщин в соответствии с созданными обществом представлениями о «мужском» и «женском».

Литература

1. Ассадулина О.А. Проблема гендерной социализации современных младших школьников // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 12. С. 101–109.
2. Дресвянина А.В. Гендерный уклад начальной школы // Вестник северного (арктического) федерального университета: гуманитарные и социальные науки. 2009. № 2. С. 96–99.
3. Капустина Е.Ю. Гендерный стереотип // Настольная книга специалиста по социальной работе. Вологда: ВГПУ, 2014. С. 43–45.
4. Петрова Р.Г. Гендерология и феминология. М.: Дашков и К, 2010. 250 с.

References

1. Assadulina O.A. Problema gendernoi sotsializatsii sovremennykh mladshikh shkol'nikov [The problem of gender socialization of modern younger schoolchildren]. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy* [Scientific problems of Humanitarian Studies], 2011, no. 12, pp 101–109.
2. Dresvianina A.V. Gendernyi uklad nachal'noi shkoly [Gender way primary school]. *Vestnik severnogo (arkticheskogo) federal'nogo universiteta: gumanitarnye i sotsial'nye nauki* [Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University: humanities and social sciences], 2009, no. 2, pp. 96–99.
3. Kapustina E.Iu. Gendernyi stereotip [Gender stereotypes]. *Nastol'naiia kniga spetsialista po sotsial'noi rabote* [Handbook expert in social work]. Vologda: VGPU, 2014, pp. 43–45.
4. Petrova R.G. *Genderologiya i feminologiya* [Gender and feminology]. Moscow: Dashkov i K, 2010. 250 p.

Сведения об авторе (на русском и английском языках)

Фамилия Имя Отчество / Familia Imia Otchestvo	Кандидат (аспирант, соискатель, докторант) ... наук, доцент, университет (город, где находится, страна) / PhD (Technology)...., ... моб. тел., дом.тел., e-mail. Аббревиатуры и сокращения для обозначения наименований кафедр, организаций не допускаются
Иванов Иван Иванович / Ivanov Ivan Ivanovich	Кандидат технических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (Череповец, Россия) / PhD (Technology), associate professor, Cherepovets State University (Cherepovets, Russia) Моб. Тел.: +7-911-568-12-00 Дом. Тел.: (8202) 55-66-11 E-mail: ivan@yandex.ru

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)
- 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)
- СЕНИЦЫН 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)
- 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)
- 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 10.04.17. Зак. 371.

Выход в свет: 11.04.2017 г.

Тир. 300 (1 з-д – 40). Уч.-изд. л. 22. Усл. п. л. 18.

Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Гарнитура Таймс.