



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ЧЕРЕПОВЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ВЕСТНИК
ЧЕРЕПОВЕЦКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в декабре 2002 г.

№ 6 (59) • 2014

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ
ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№ 6 (59) • 2014 • ОКТЯБРЬ. Выходит не менее четырех раз в год.

Решением президиума ВАК от 19 февраля 2010 г. № 6/6 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, ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ, ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ, ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.

УЧРЕДИТЕЛЬ: ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»
Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-26579 от 20 декабря 2006 г.

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

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

ЕГОРОВ А.Н., д-р ист. наук, проф. (ЧГУ)
МАРАЛОВ В.Г., д-р психол. наук, проф., засл. деятель науки РФ (ЧГУ)
ПЛАШЕНКОВ В.В., д-р воен. наук, проф. (ЧГУ)
ЧЕРНОВ А.В., д-р филол. наук, проф. (ЧГУ)

РЕДАКТОР: Н.Г. МИХОВА
КОМПЬЮТЕРНОЕ МАКЕТИРОВАНИЕ: М.Н. АВДЮХОВА
ПЕРЕВОДЧИК: Е.А. ПЕТРОВА

Адрес редакции: 162600 г. Череповец, Советский пр., д. 8, к. 306, тел. 8 (8202) 51-72-40

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Аниськин С.А., Харахин К.А.</i> Математическая и имитационная модели стана непрерывной холодной прокатки в режиме прохождения сварных соединений	5
<i>Книга Е.В., Жаринов И.О.</i> Средства автоматизированного контроля мультипроцессорных многомодульных бортовых вычислительных систем	10
ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Авдашкин А.А.</i> Стратегии интеграции мигрантов в принимающее общество (на материалах Челябинской области в 1990-х – начале 2000-х годов)	17
<i>Добровольский Е.С.</i> Политическая оппозиция в Восточной Германии в 1945 – 1949 годы: «Между сопротивлением и унификацией»	21
<i>Колокольчикова Р.С.</i> Теоретико-методологические основы изучения города в трудах И.М. Гревса, Н.П. Анциферова, Н.К. Пиксанова	24
<i>Милошевич З.</i> Спад мусульманской креативности: статистика	27
<i>Митрофанов В.В.</i> Петр Великий в оценках С.Ф. Платонова	31
<i>Шулягич С.</i> Экология и уничтожение сербского национального самосознания	41
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Васильцов В.С., Васильцова В.М., Айратова А.Г., Костин Р.С.</i> Экономическая сущность инновационно-технологического потенциала предприятия	45
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Банкова О.К.</i> К вопросу о формировании межкультурной компетентности в преподавании иностранного языка	50
<i>Грудева Е.В., Елистратова К.А., Минец Д.В.</i> Индийские культуронимы в поэтических текстах Веры Полозковой	54
<i>Елисеева М.Б.</i> Первые прилагательные и наречия в речи русскоязычных детей в сопоставлении с корпусом CLEX	57
<i>Каменский М.В.</i> Сопоставительное исследование когнитивного потенциала дискурсных маркеров в разносистемных языках (на примере английского и русского языков)	61
<i>Каримова Р.Х.</i> Средства вербализации образной составляющей концепта «Труд» в сопоставительном освещении	64
<i>Коцелябнова А.А.</i> Создание билингвальной среды в рамках ДОУ для русскоязычных детей. Практический опыт	68
<i>Мартынова Е.М.</i> Способы описания жестов в аномальной коммуникации	70
<i>Мурашова О.В., Соловьева С.А.</i> Лингвоконцептология и проблемы изучения русского языка как иностранного	73
<i>Родичева А.А., Зайцева Т.А.</i> Своеобразие рекламного текста в печатных изданиях России и США конца XIX – начала XX века	77
<i>Тиханович А.Н., Тиханович К.В.</i> «Умом Россию не понять...»: авто- и гетеростереотипы	80
<i>Швец В.М.</i> Преподавание английского языка для научных целей носителям русского языка: некоторые проблемы и решения	83
<i>Щурина Ю.В.</i> Интернет-мемы: проблема типологии	85
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Антропова Л.В.</i> Модель процесса подготовки будущего менеджера к управлению организационной культурой	90
<i>Бороненко Т.А., Федотова В.С.</i> Дистанционные образовательные технологии в научно-методическом сопровождении дисциплины «Инновационные процессы в образовании» при подготовке магистров педагогического образования ...	94
<i>Габова М.В., Терентьева Н.П.</i> Стратегии подготовки педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников	98
<i>Ислемисова Р.М.</i> Государственная политика в системе управления образованием татар России в XIX веке (на примере Астраханской губернии)	102
<i>Лынская М.И.</i> К вопросу об актуальности разработки биоадекватной методики коррекции алалии на основе современных представлений об ее патогенезе	105
<i>Сайгушев Н.Я., Сайгушева Л.И.</i> Задачные технологии процесса профессионально-педагогической подготовки студентов	109
<i>Толикина Е. А.</i> Организация интегративного курса литературы в ССУЗе	114
ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ	
<i>Некрасов Р.В.</i> Символический контекст акваорнитоморфных образов в декоре ковшей и солонок коми-зырян.....	118
<i>Парадовская Г.П.</i> Формы возгласного интонирования в детском календарно-обрядовом фольклоре	121
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Густодымова В.С.</i> Анализ феномена психологической зависимости в парадигме юнгианской психологии: гендерный аспект	123
<i>Дорошко К.Г.</i> Анализ феномена измененных состояний сознания с позиций отечественных теорий сознания	127
<i>Мелентьева Е.В.</i> Модель психологического сопровождения взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста	130
<i>Побокин П.А.</i> Виртуальное и визуальное мышления на уроках математики	133
Сведения об авторах	137
Информация для авторов	142

CONTENTS

TECHNOLOGY	
<i>Anyskin S.A., Kharakhnin K.A.</i> Mathematical and imitation models of infinite cold rolling mill when passing welded junctions...	5
<i>Kniga E.V., Zharinov I.O.</i> Automated control of multiprocessor multimodule onboard computing systems	10
HISTORY	
<i>Avdashkin A.A.</i> Strategies for integrating migrants in host countries (on the material of Chelyabinsk region in the 1990–early 2000s).....	17
<i>Dobrovolsky E.S.</i> Political opposition in East Germany in 1945 – 1949: «Between resistance and unification»	21
<i>Kolokolchikova R.S.</i> Theoretical and methodological bases of city studying in the writings of I.M.Grevs, N.P.Antsiferov, N.K. Pikanov	24
<i>Milosevic Z.</i> Decline of Muslim creativity: statistics	27
<i>Mitrophanov V.V.</i> Peter the Great in S.F. Platonov’s assessments	31
<i>Shulyagich S.</i> Ecology and extermination of Serbian national identity.....	41
ECONOMICS	
<i>Vasiltsov V.S., Vasiltsova V.M., Ayraptova A.G., Kostyn R.S.</i> Economic essence of innovative and technological potential of the enterprise.....	45
PHILOLOGY	
<i>Bankova O.K.</i> Cross-cultural competency in teaching foreign languages.....	50
<i>Grudeva E.V., Elistratova K.A., Minets D.V.</i> Indian culturorim in poetic texts of Vera Polozkova	54
<i>Eliseeva M.B.</i> The first adjectives and adverbs in the speech of Russian-speaking children: comparison to the CLEX corpora	57
<i>Kamensky M.V.</i> Comparative analysis of the cognitive potential of discourse markers in different language systems (on the basis of English and Russian languages)	61
<i>Karimova R. Kh.</i> Means of verbalizations of image component of the concept «Labour» in the comparative aspect	64
<i>Kotselyabnova A.A.</i> Formation of the bilingual environment in the kindergarten for Russian-speaking children. Practical experience.	68
<i>Martynova E.M.</i> Means of describing gestures in anomalous communication	70
<i>Murashova O.V., Solovyova S.A.</i> Linguistic concept and problems of studying Russian as foreign language	73
<i>Rodicheva A.A., Zaitseva T.A.</i> Peculiarities of Russian and American advertising in printed media of the late XIX – early XX century	77
<i>Tikhanovich A.N., Tikhanovich K.V.</i> «Russia is understood not by the mind»: auto- and heterostereotypes	80
<i>Shvets V.M.</i> Teaching English for academic and research publication purposes for Russian learners: some problems and solutions	83
<i>Schurina J.V.</i> Internet meme: the problem of typology	85
PEDAGOGY	
<i>Antropova L.V.</i> Model of future manager’s training for organizational culture management.....	90
<i>Boronenko T.A., Fedotova V.S.</i> Distance learning technologies in the scientific and methodological support discipline "Innovative processes in education" for preparation of masters of teacher education	94
<i>Gabova M.V., Terentjeva N.P.</i> Teacher training strategies for civil-patriotic education of preschool children	98
<i>Islemisova R.M.</i> State policy in the education management system of the Tatars of Russia in the XIX th century (on the example of Astrakhan province).....	102
<i>Lynskaya M.I.</i> Relevance of the development of bioadequate technology of alalia correction based on contemporary concepts of its pathogenesis	105
<i>Saygushev N. Y., Saygusheva L.I.</i> Task technologies of the process of vocational and pedagogical training of students.....	109
<i>Tolikina E.A.</i> Organization of integrative literature course in colleges	114
ART	
<i>Nekrasov R.V.</i> Symbolical context of aqua-ornithomorphic images in the decor of ladles and saltcellars of Komi-zyrians	118
<i>Paradovskaya G. P.</i> Forms of exclamatory intoning in children’s calendar ceremonial folklore.....	121
PSYCHOLOGY	
<i>Gustodymova V.S.</i> Analysis of the phenomenon of psychological addiction in the paradigm of Jungian psychology: gender aspect	123
<i>Doroshko K.G.</i> Analysis of phenomena of altered states of consciousness from the position of Russian theories of mind	127
<i>Melentyeva E.V.</i> Model of psychological support of interaction of parents with preschool children	130
<i>Pobokin P.A.</i> Virtual and visual thinking at the lessons of Mathematics.....	133
Information about the authors	137
For the authors’ attention	142

УДК 669

С.А. Аниськин, К.А. Харахнин

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ И ИМИТАЦИОННАЯ МОДЕЛИ СТАНА НЕПРЕРЫВНОЙ ХОЛОДНОЙ ПРОКАТКИ В РЕЖИМЕ ПРОХОЖДЕНИЯ СВАРНЫХ СОЕДИНЕНИЙ

В статье представлена математическая и имитационная модели стана непрерывной холодной прокатки при прохождении в его клетях сварных соединений. Авторами разработан алгоритм пересчета коэффициентов входных параметров матричного уравнения, учитывающий тот факт, что процесс прохождения сварного шва обусловлен изменением основных технологических параметров прокатки. Адекватность математической и имитационной модели проверена на основе порядка сорока наборов экспериментальных данных.

Стан бесконечной холодной прокатки, моделирование, сварной шов, толщина полосы, межклетевое натяжение.

The paper presents the mathematical and imitation models of infinite cold rolling mill when welded junctions pass the stands. The authors have developed an algorithm for recalculation of coefficients of the input parameters of the matrix equation, taking into account the fact that the process of passing the weld is determined by the change of the basic technological parameters of rolling. Adequacy of the mathematical and simulation model is verified with forty sets of experimental data.

Infinite (continuous) cold rolling mill, modeling, weld, strip thickness, interstand tension.

Исследованию процесса холодной прокатки металла посвящены работы [1], [3], [4], [5]. В [5] приведена имитационная модель гидравлической системы управления толщиной полосы. В работе [1] изложены основы теории прокатки и автоматизации непрерывного стана холодной прокатки, где представлены математическая и имитационная модели стана в стационарном режиме работы. В [4] разработана и описана имитационная модель группы чистовых клетей стана горячей прокатки. В [3] рассмотрены общие принципы работы модели реверсивного двухклетевого стана. В [2] представлена модель механической части двух смежных клетей непрерывного стана холодной прокатки. Анализ известных работ показывает, что большинство из них [1] – [5] посвящены исследованию процесса холодной прокатки в стационарном режиме. Вопросы моделирования процесса прокатки при прохождении сварных соединений не рассматриваются. Таким образом, разработка адекватной модели стана непрерывной холодной прокатки в режиме прохождения сварных соединений является актуальной.

Из [1] известна математическая модель клетки в стационарном режиме, согласно которой модель многоклетевого стана можно получить путем объединения математических моделей нескольких клетей. При этом нахождение передаточных функций для разных входов такой системы можно свести к операциям над матрицами передаточных функций отдельных клетей стана. Переменными входными параметрами математической модели прокатной клетки будут являться заднее и переднее натяжения прокатываемой полосы, толщина прокатываемой полосы

на входе и на выходе клетки, скорость полосы на выходе из текущей и последующей клетей, управляющее напряжение «эквивалентного» электродвигателя, а также положение гидронажимного устройства прокатной клетки. Параметры (толщина полосы на выходе из клетки, переднее натяжение полосы, скорость полосы на выходе из текущей клетки) являются выходными параметрами модели клетки, так как они определяют прямую связь клетей через прокатываемую полосу.

Математическая модель прокатной клетки представляется в виде выражения (1) [1]:

$$\begin{pmatrix} \Delta V_i(p) \\ \Delta H_{fi}(p) \\ \Delta T_{fi}(p) \end{pmatrix} = W_{fi}(p) * \begin{pmatrix} \Delta H_{bi}^*(p) \\ \Delta T_{bi}(p) \\ \Delta U_i(p) \\ \Delta d_i(p) \\ \Delta V_{i+1}(p) \end{pmatrix}, \quad (1)$$

где Δ обозначает отклонение значения параметра прокатки от заданного значения, p – комплексная переменная, V_i – скорость полосы на выходе из клетки i , H_{fi} – толщина полосы на выходе из клетки i , T_{fi} – переднее натяжение клетки i , T_{bi} – заднее натяжение клетки i , U_i – управляющее напряжение «эквивалентного» электродвигателя клетки i , d_i – положение гидронажимного устройства прокатной клетки i , V_{i+1} – скорость полосы на выходе из клетки $i+1$, H_{bi}^* – толщина прокатываемой полосы на входе в i -ю клеть

с учетом транспортной задержки, обусловленной расположением толщиномера в середине межклетевого промежутка:

$$\Delta H_{bi}^*(p) = \Delta H_{bi}(p) * e^{-\tau_{si} * p},$$

где H_{bi} – толщина прокатываемой полосы на входе в i -ю клеть, τ_{si} – время транспортной задержки прокатываемой полосы металла при движении от $i - 1$ клетки до i -й клетки, c ; $W_{fi}(p)$ – матрица передаточных функций с коэффициентами i -й прокатной клетки:

$$W_{fi}(p) = C_{2i}^{-1} \cdot C_{1i} = \begin{pmatrix} W_{H_{bi}V_i}(p) & W_{T_{bi}V_i}(p) & W_{U_iV_i}(p) & W_{d_iV_i}(p) & W_{V_{i+1}V_i}(p) \\ W_{H_{bi}H_{fi}}(p) & W_{T_{bi}H_{fi}}(p) & W_{U_iH_{fi}}(p) & W_{d_iH_{fi}}(p) & W_{V_{i+1}H_{fi}}(p) \\ W_{H_{bi}T_{fi}}(p) & W_{T_{bi}T_{fi}}(p) & W_{U_iT_{fi}}(p) & W_{d_iT_{fi}}(p) & W_{V_{i+1}T_{fi}}(p) \end{pmatrix},$$

где $W_{H_{bi}V_i}(p)$ – передаточная функция, описывающая влияние толщины полосы на входе в клеть i на скорость полосы на выходе из клетки i , $W_{H_{bi}H_{fi}}(p)$ – передаточная функция, описывающая влияние толщины полосы на входе в клеть i на толщину полосы на выходе из клетки i , $W_{H_{bi}T_{fi}}(p)$ – передаточная функция, описывающая влияние толщины полосы на входе в клеть i на переднее натяжение клетки i , $W_{T_{bi}V_i}(p)$ – передаточная функция, описывающая влияние заднего натяжения клетки i на скорость полосы на выходе из клетки i , $W_{T_{bi}H_{fi}}(p)$ – передаточная функция, описывающая влияние заднего натяжения клетки i на толщину полосы на выходе из клетки i , $W_{T_{bi}T_{fi}}(p)$ – передаточная функция, описывающая влияние заднего натяжения клетки i на переднее натяжение клетки i , $W_{U_iV_i}(p)$ – передаточная функция, описывающая влияние напряжения электродвигателя клетки i на скорость полосы на выходе из клетки i , $W_{U_iH_{fi}}(p)$ – передаточная функция, описывающая влияние напряжения электродвигателя клетки i на толщину полосы на выходе из клетки i , $W_{U_iT_{fi}}(p)$ – передаточная функция, описывающая влияние напряжения электродвигателя клетки i на переднее натяжение клетки i , $W_{d_iV_i}(p)$ – передаточная функция, описывающая влияние зазора валков клетки i на скорость полосы на выходе из клетки i , $W_{d_iH_{fi}}(p)$ – передаточная функция, описывающая влияние зазора валков клетки i на толщину полосы на выходе из клетки i , $W_{d_iT_{fi}}(p)$ – передаточная функция, описывающая влияние зазора валков клетки i на переднее натяжение клетки i , $W_{V_{i+1}V_i}(p)$ – передаточная функция,

описывающая влияние скорости полосы на выходе из клетки $i+1$ на скорость полосы на выходе из клетки i , $W_{V_{i+1}H_{fi}}(p)$ – передаточная функция, описывающая влияние скорости полосы на выходе из клетки $i+1$ на толщину полосы на выходе из клетки i , $W_{V_{i+1}T_{fi}}(p)$ – передаточная функция, описывающая влияние скорости полосы на выходе из клетки $i+1$ на переднее натяжение клетки i , C_{1i} – матрица коэффициентов входных параметров матричного уравнения (1) i -й прокатной клетки, C_{2i} – матрица коэффициентов выходных параметров матричного уравнения (1) i -й прокатной клетки;

$$C_{1i} = \begin{pmatrix} c_{1,1i} & c_{1,2i} & c_{1,4i} & c_{1,5i} & c_{1,8i} \\ c_{2,1i} & c_{2,2i} & c_{2,4i} & c_{2,5i} & c_{2,8i} \\ c_{3,1i} & c_{3,2i} & c_{3,4i} & c_{3,5i} & c_{3,8i} \end{pmatrix}$$

$$C_{2i} = \begin{pmatrix} -c_{1,3i} & -c_{1,6i} & -c_{1,7i} \\ -c_{2,3i} & -c_{2,6i} & -c_{2,7i} \\ -c_{3,3i} & -c_{3,6i} & -c_{3,7i} \end{pmatrix},$$

где $c_{1,1i} \dots c_{3,8i}$ – коэффициенты матричного уравнения для i -й прокатной клетки стана холодной прокатки, определяемые через частные дифференциальные уравнения для усилия прокатки на валки прокатной клетки, уравнения динамики «эквивалентного электродвигателя» и уравнения, учитывающего упругость прокатываемой полосы [1].

Математическая модель стана непрерывной холодной прокатки в стационарном режиме [1] не может быть применена для описания режима прохождения сварных соединений, так как процесс прохождения шва обусловлен изменением заданных значений следующих технологических параметров: толщина полосы, межклетевое натяжение, усилие прокатки, скорость вращения валков. Для ее реализации необходимо представить матрицу передаточных функций (1) с переменными во времени коэффициентами этого матричного уравнения. Следовательно, необходима матрица передаточных функций, изменяющихся во времени. На рис. 1 представлена структура имитационной модели одной клетки. На схеме блоки W11(p) – W35(p) представляют матрицу передаточных функций прокатной клетки, как описано в уравнении (1). Блок “Recalculation OPFs” выполняет пересчет коэффициентов матричного уравнения (1), вследствие чего происходит постоянное изменение операторных функций W11(p) – W35(p). Блок “Recalculation OPFs”, как и вся имитационная модель, реализован в программной среде Matlab 13.0. Он вызывает на выполнение каждые 0,01 с m -функцию, передавая в нее в качестве аргументов основные параметры процесса прокатки: усилие клетки, толщина полосы на входе в клеть, толщина полосы на выходе из клетки, заднее и переднее натяжение полосы, скорость полосы на выходе из клетки, скорость вращения валков прокатных клетей.

На рис. 2 представлен алгоритм m -функции. В первую очередь, каждые 0,01 с мы получаем текущие значения основных технологических параметров: толщина полосы на выходе из клетки (H_{fi}), заднее (T_{bi}) и переднее (T_{fi}) натяжение полосы, толщина полосы на входе в клетку (H_{bi}), усилие прокатки (P_i), скорость полосы на выходе из клетки (V_i). Затем начинается расчет усилия прокатки по формуле Целикова (P_{i_calc}) [1]. Он выполняется с обнуления переменной цикла j и ведется до тех пор, пока P_i не

станет близко совпадать с P_{i_calc} . После цикла расчета усилия прокатки вычисляются частные производные для расчета технологических коэффициентов. Далее вычисляются технологические коэффициенты и коэффициенты матричного уравнения $c_{1,li} \dots c_{3,8i}$. На последнем шаге алгоритма составляются матрицы передаточных функций, описывающих прокатные клетки, и передаются в среду Simulink в реальном времени.

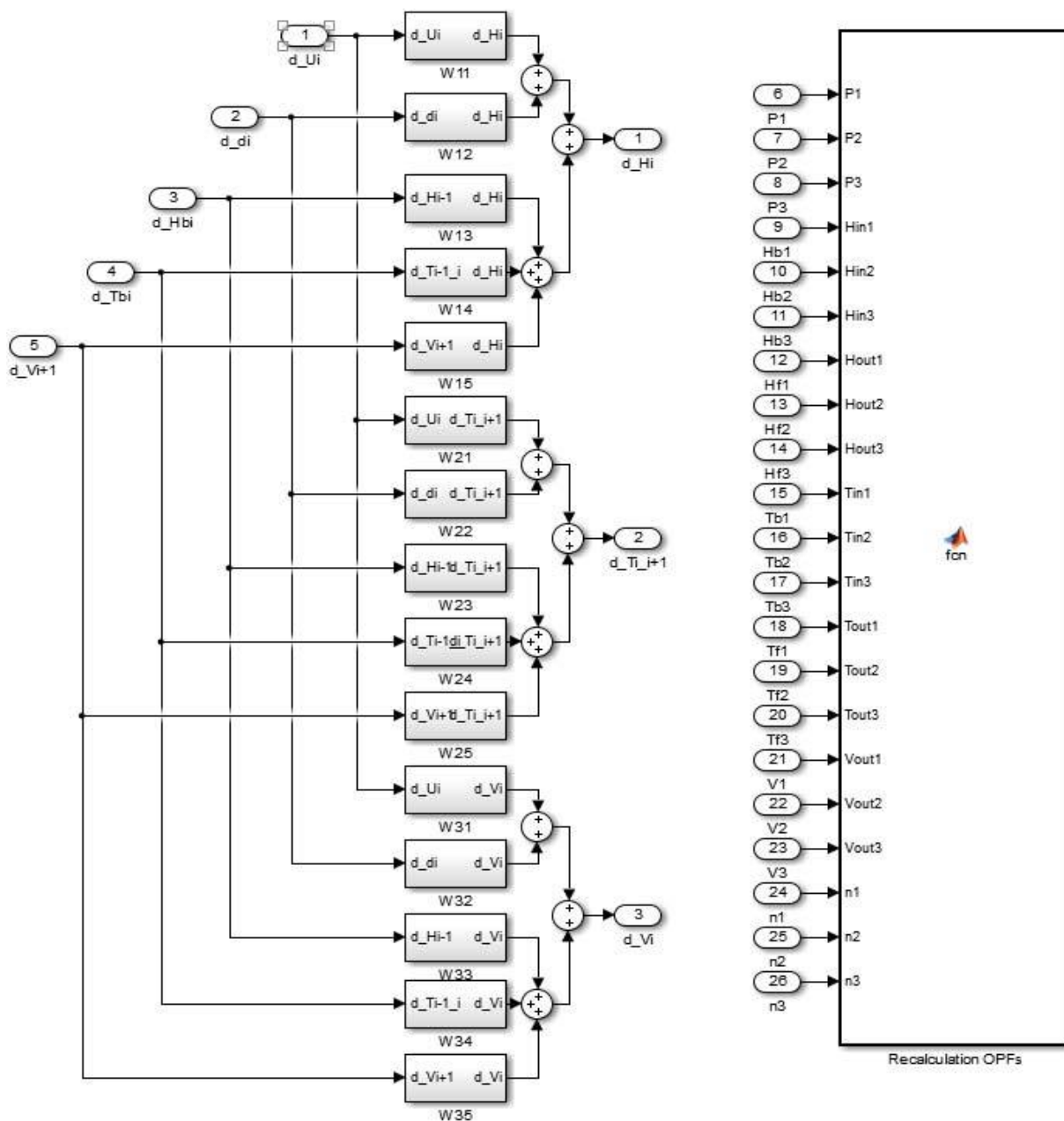


Рис. 1. Структура общей имитационной модели стана холодной прокатки

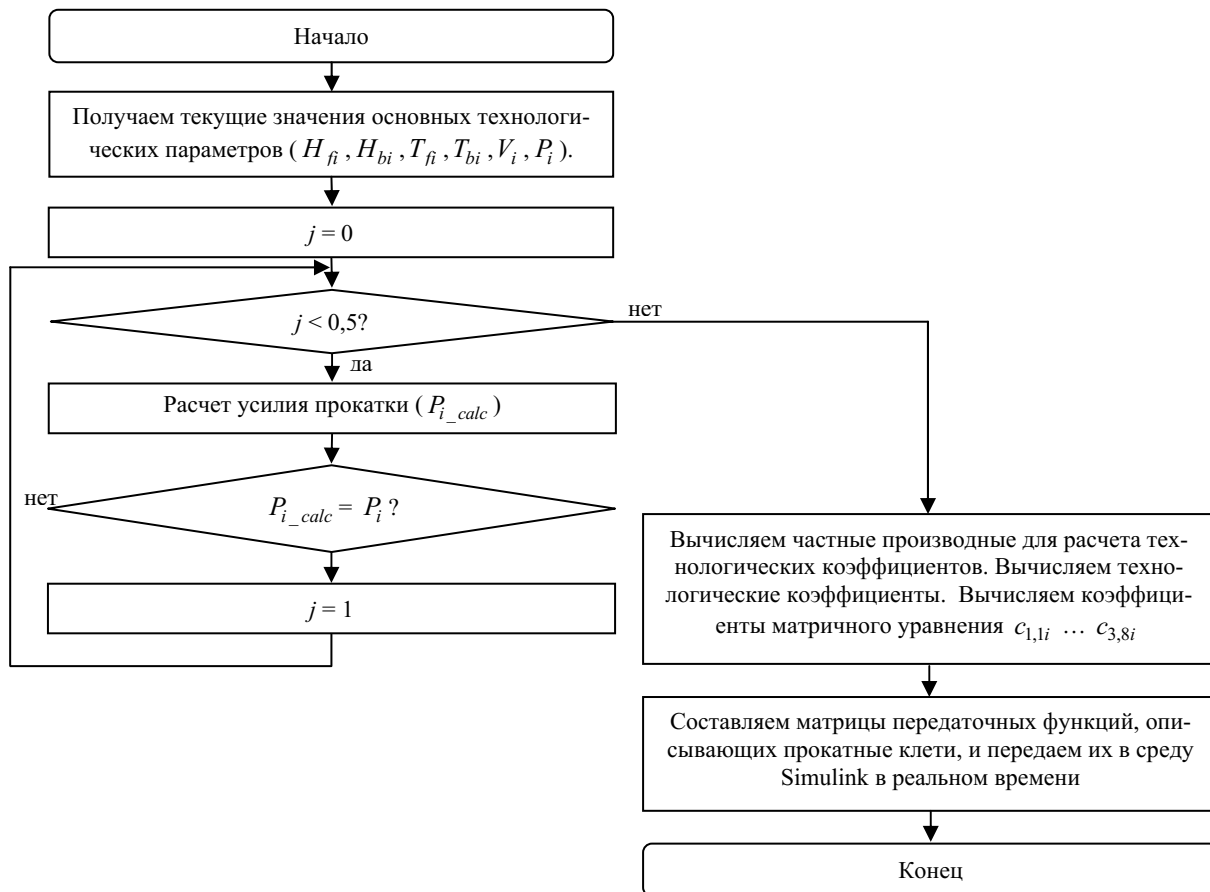


Рис. 2. Алгоритм *m*-функции, реализованный в блоке “Recalculation OPFs”

Исследования разработанной математической и имитационной моделей проводились при конструктивных параметрах стана непрерывной холодной прокатки 1700 ОАО «Северсталь», указанных в табл. 1. При этом принимаем во внимание следующие допущения:

1. Ширина прокатываемых полос не изменяется.
2. Модули упругости прокатываемых полос равны.
3. Стан непрерывной холодной прокатки состоит из трех прокатных клетей.

Таблица 1

Параметры стана непрерывной холодной прокатки

№ клетки	1	2	3
Диаметр рабочих валков, мм	595	597,5	596
Диаметр опорных валков, мм	1450	1455	1450
Промежуток между клетями, мм	4800	4800	4800
Модуль упругости клетки, МН*мм ⁻¹	5,5	5,5	5,5

В табл. 2 и 3 представлены значения основных параметров старой и новой полосы, описывающих процесс при проведении моделирования.

На рис. 3 изображено изменение толщины полосы на выходе из третьей клетки с 0,924 мм на 0,821 мм в момент времени, равный 69,5 с.

Таблица 2

Параметры старой прокатываемой полосы

Параметры	Клеть № 1	Клеть № 2	Клеть № 3
Толщина на входе, мм	2	1,549	1,19
Толщина на выходе, мм	1,549	1,19	0,924
Заднее натяжение, МПа	0,12754	0,27327	0,23241
Переднее натяжение, МПа	0,27327	0,23241	0,2038

Таблица 3

Параметры новой прокатываемой полосы

Параметры	Клеть № 1	Клеть № 2	Клеть № 3
Толщина на входе, мм	2	1,48	1,095
Толщина на выходе, мм	1,48	1,095	0,821
Заднее натяжение, МПа	0,12754	0,26107	0,21389
Переднее натяжение, МПа	0,26107	0,21389	0,1811

На рис. 4 изображено изменение натяжения между второй и третьей клетями прокатного стана с 0,23241 МПа на 0,21389 МПа.

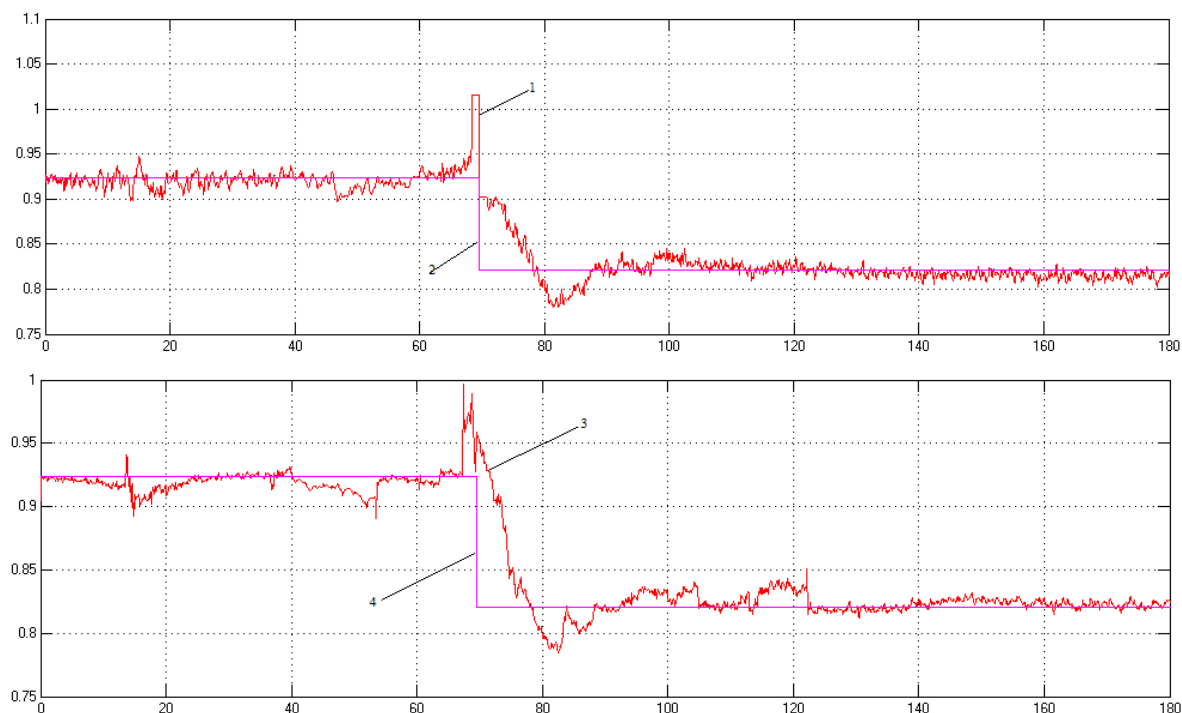


Рис. 3. График изменения толщины полосы на выходе из третьей клетки, мм.
Кривая 1 – реальные данные, кривая 3 – результат работы имитационной модели,
кривые 2 и 4 – изменение задания толщины полосы

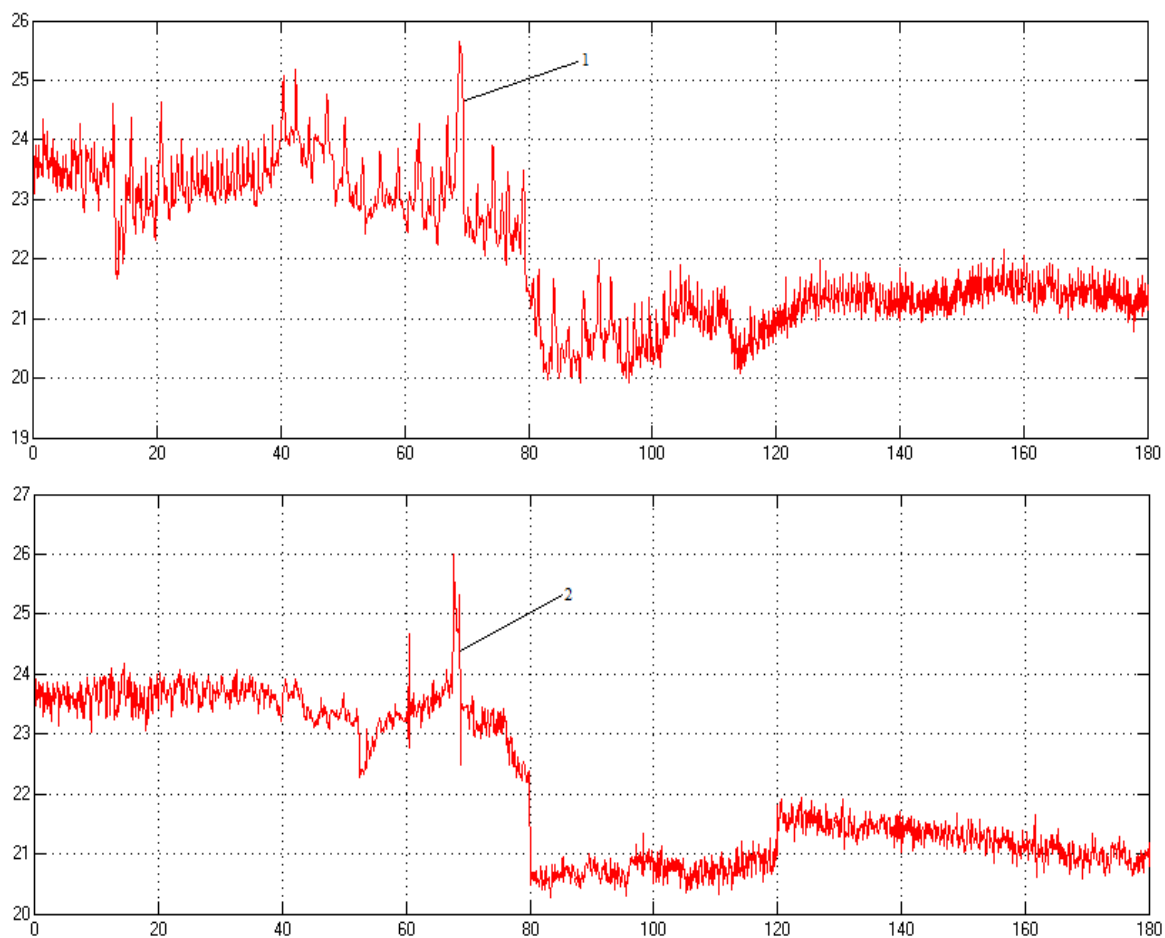


Рис. 4. График изменения натяжения полосы между второй и третьей клетями, МПа.
Кривая 1 – реальные данные, кривая 2 – результат работы имитационной модели

На рис. 3 изображены графики изменения толщины полосы на выходе из третьей клетки. Кривая 1 – это реальные данные, полученные с помощью программы *IbaAnalyzer* и экспортированные в среду *Simulink*. Кривая 3 – это результат работы имитационной модели. Кривые 2 и 4 – это изменение задания толщины полосы на выходе из третьей клетки. При сравнении графиков можно заметить, что кривые 1 и 3 почти полностью идентичны. Величина отклонения толщины полосы между двумя кривыми находится в рамках $\pm 0,06$ мм, что составляет порядок ± 6 %.

На рис. 4 изображены графики изменения межклеточного натяжения между второй и третьей клетями. Кривая 1 – это реальные данные, полученные с помощью программы *IbaAnalyzer* и экспортированные в среду *Simulink*, кривая 2 – это результат работы имитационной модели. При сравнении графиков можно заметить, что кривые 1 и 2 почти полностью идентичны. Величина отклонения межклеточного натяжения полосы между двумя кривыми находится в рамках $\pm 0,03$ МПа, что составляет порядок ± 8 %.

Выводы:

1. Разработаны математическая и имитационная модели стана непрерывной холодной прокатки в режиме прохождения сварного соединения.
2. Разработан алгоритм пересчета коэффициентов входных параметров матричного уравнения (1),

учитывающий факт, что процесс прохождения сварного шва обусловлен изменением основных технологических параметров прокатки.

3. Результаты моделирования на основе порядка сорока наборов экспериментальных данных подтверждают адекватность модели при сравнении с экспериментальными данными на стане 1700 ОАО «Северсталь» (с отклонением между собой в среднем не более 5 – 8 % по параметру толщины и не более 6 – 8 % по параметру межклеточного натяжения).

Литература

1. *Дружинин, Н.Н.* Непрерывные станы как объект автоматизации / Н.Н. Дружинин. – М., 1975.
2. *Кожевников, А.В.* Имитационная модель механической части двух смежных клетей непрерывного стана холодной прокатки / А.В. Кожевников, С.В. Белкова // *Сталь*. – 2012. – № 5. – С. 55 – 59.
3. *Huiming, G.* Modeling and simulation of finishing mill group of hot strip mill / Gao Huiming, Zeng Jianchao // *Journal of System Simulation*. – 2000. – № 12(1). – P. 51 – 53.
4. *Imsek, B.H.* Dynamic Simulation of Dual-Continuous Strip Processing Operations / B.H. Imsek // *Iron and Steel Engineer*. – 1997. – № 6.
5. *Yingjie, G.* Dynamic simulation of hydraulic AGC system in a strip mill / Gao Yingjie, Wang Yiqun, Kong Xiangdong // *China Mechanical Engineering*. – 1998. – № 9(7). – P. 23 – 26.

К 681.324

Е.В. Книга, И.О. Жаринов

СРЕДСТВА АВТОМАТИЗИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ МУЛЬТИПРОЦЕССОРНЫХ МНОГОМОДУЛЬНЫХ БОРТОВЫХ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Приводится анализ существующих принципов и алгоритмов организации тестирования мультипроцессорных многомодульных бортовых цифровых вычислительных систем, предлагается новый алгоритм тестирования мультипроцессора, соответствующий стандартам проектирования программного обеспечения для изделий интегрированной модульной авионики. Рассматривается структура унифицированного автоматизированного рабочего места для проверки функциональных модулей интегрированной модульной авионики.

Тестирование, вычислительные системы, интегрированная модульная авионика.

The article presents the analysis of existing principles and algorithms of test organization of multimodule multiprocessor onboard digital computing systems and a new testing algorithm of multiprocessor conforming to design standards of software for integrated modular avionics products. The authors consider the structure of the unified automated workplace for verification of functional modules of integrated modular avionics.

Testing, computing systems, integrated modular avionics.

Введение. Современные бортовые цифровые вычислительные системы (БЦВС) представляют собой сложные технические объекты, относящиеся по системе Флинна к классу мультипроцессорных систем с множественным потоком команд и множественным потоком данных и состоящие из набора конструктивно-функциональных модулей (КФМ), связанных между собой в единую локальную сеть. Для организации сетевых связей между КФМ используются

различные топологии сети, в частности [9] – [11]: «общая шина», «звезда», «двойная звезда», «полносвязная сеть» и др.

БЦВС выполняют в составе объекта — летательного аппарата (ЛА) — сложные функциональные задачи. Отказ БЦВС создает предпосылки к возникновению летного происшествия, поэтому необходимо осуществлять контроль работоспособности (тестирование) БЦВС во время полета на предмет выяв-

ления неисправностей и при отказе отдельного КФМ реконфигурировать БЦВС за счет реализованного в системе аппаратно-программного резервирования.

Согласно концепции интегрированной модульной авионики (ИМА) [6], [8], [12], [16], каждый КФМ в составе БЦВС содержит вычислительный узел поддержки модуля (УПМ), одной из функций которого является управление и контроль состояния исправности модуля. УПМ обеспечивает управление встроенными средствами проверки, регистрацию состояния исправности, формирование и сохранение контекста параметров диагностики, системное управление средствами резервирования для парирования выявляемых неисправностей.

Каждый КФМ в составе интегрированной БЦВС содержит аппаратные и программные ресурсы [4], [5], [13] для обеспечения заданного в техническом задании уровня обнаружения неисправностей. В настоящее время в практике авиационного приборостроения приняты три вида тестового контроля БЦВС:

1) тест начального включения электропитания, который проводится в начале работы каждого КФМ (при подаче напряжения питания);

2) непрерывный тест, который проводится в фоновом режиме работы во время функционирования каждого КФМ и БЦВС в целом;

3) инициированный тест, который проводится при получении внешней команды от другого объекта (другой КФМ из состава БЦВС при перекрестной проверке единой вычислительной системы, оператор при проверке БЦВС на заводе-изготовителе, технический персонал при обслуживании ЛА), при этом выполнение бортовой задачи прерывается, выполняется подпрограмма тестирования, и затем КФМ возвращается к выполнению бортовой задачи.

В БЦВС распространено два вида контроля: последовательный и параллельный. Последовательный контроль осуществляется следующим образом. Сначала проводится тестирование всех узлов одного модуля: центрального процессора (ЦП), оперативного запоминающего устройства (ОЗУ), постоянного запоминающего устройства (ПЗУ), разовых команд (РК), каналов ввода / вывода (КВВ). Затем, когда первый модуль протестирован, запускается тестирование следующего модуля и так далее, пока не будут протестированы все модули, входящие в состав БЦВС. Параллельный контроль значительно сокращает время проверки БЦВС, так как тестирование проводится одновременно для всех КФМ.

Целью настоящей работы является определение принципов организации параллельного непрерывного контроля мультипроцессорных многомодульных БЦВС с использованием специально разработанного авторами алгоритма тестирования, придающего БЦВС повышенные значения показателей надежности, а также определение структуры автоматизированного рабочего места для проведения тестирования аппаратуры класса ИМА в процессе производства.

Организация последовательного и параллельного контроля функциональных узлов КФМ

На современном этапе развития авиационного оборудования усложнение задач, выполняемых БЦВС, введение новых структурных и схемотехнических решений привело к появлению различных подходов к организации тестирования БЦВС. При усложнении процедур тестового контроля используемые сегодня схемы проверки БЦВС не удовлетворяют принципам построения перспективных БЦВС [1] – [3], [7], [14], [17], [18]:

– реализация в вычислителе последовательной схемы проверки оказывается ресурсоемкой и неподходящей для устройств, работающих в реальном масштабе времени, по критерию минимизации директивного времени исполнения бортовой задачи;

– реализация в вычислителе параллельной схемы проверки осуществляется одновременно для всех КФМ, однако внутренние узлы модуля проверяются по-прежнему по последовательной схеме.

Алгоритм цикла тестирования для последовательной схемы проверки и для параллельной схемы проверки мультипроцессорной многомодульной БЦВС, в составе которой используются четыре вычислительных модуля (МВ), представлен на рис. 1а, б соответственно.

Как следует из анализа рис. 1, тест КФМ состоит из процедур выполнения «подтестов» отдельных узлов модуля. Для каждого из узлов выполняются специализированные тесты [15]:

– для проверки процессора используют тест команд и тест прерываний. Тест команд проверяет правильность выполнения каждой команды из состава системы команд микропроцессора, при этом используются все виды адресации. Тест прерываний проверяет правильность работы микропроцессора со стеком, правильность реакции на возможные виды прерываний, поддерживаемые системой, в том числе – на «аварийные» прерывания (т.н. исключения), например, при обращении по несуществующему физическому адресу абонента на шине;

– для проверки ПЗУ используют подпрограмму подсчета контрольной суммы и ее сравнения с заданным значением. ПЗУ может проверяться целиком или по секторам, соответственно, значение контрольной суммы может быть одно или несколько, по числу проверяемых секторов. При этом во время штатного функционирования КФМ ячейки памяти ПЗУ этого КФМ не модифицируются;

– для проверки ОЗУ в каждую ячейку заносится определенный код (тест «бегущей единицы» или «бегущего нуля»), который считывается из той же ячейки памяти и сравнивается с записанным ранее. Отдельно проводится тест адресов. Во время нормального функционирования модуля тестирование может проводиться только той части ОЗУ, которая не задействована для решения бортовой задачи;

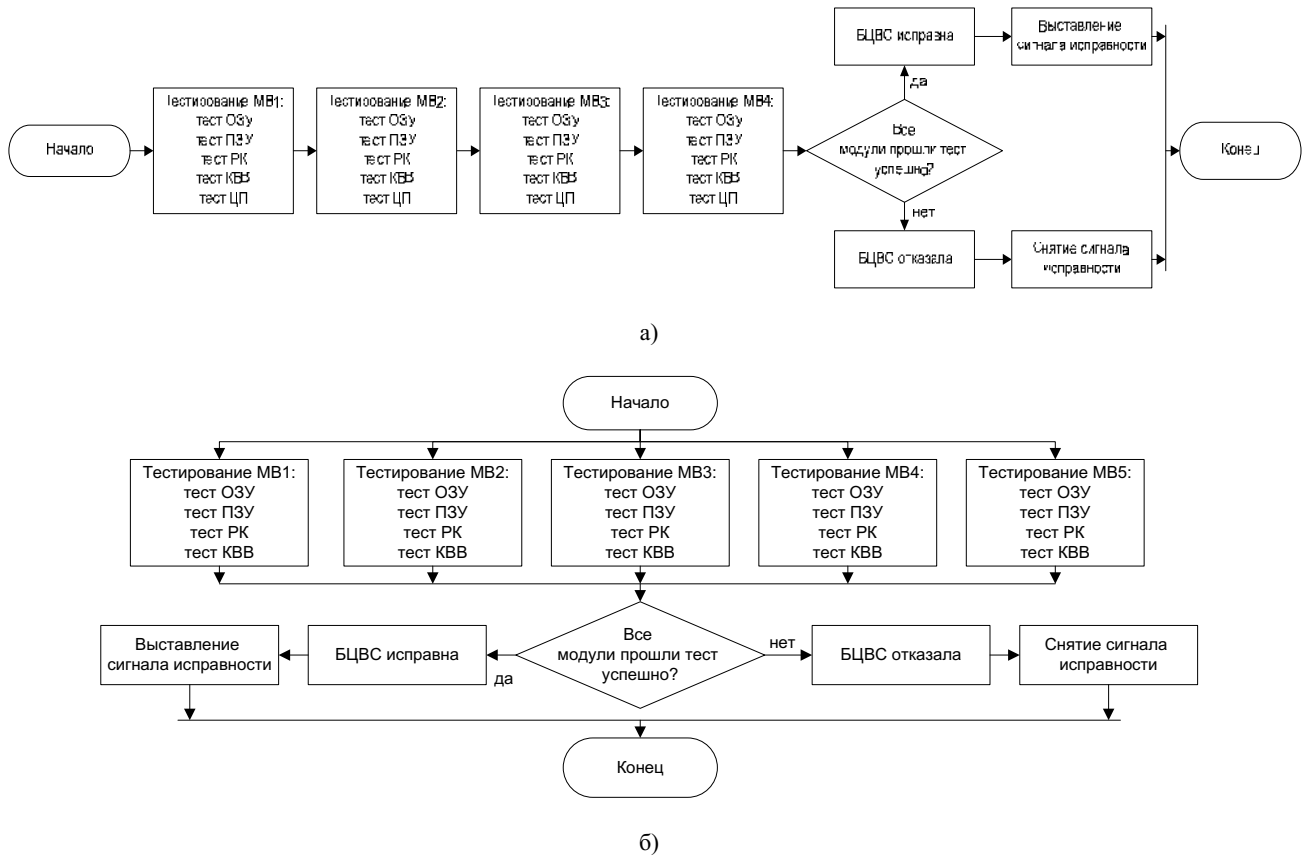


Рис. 1. Алгоритм цикла тестирования мультипроцессорной многомодульной БЦВС: а) при реализации последовательной схемы проверки; б) при реализации параллельной схемы проверки

– для проверки КВВ необходимо обеспечить коммутацию однотипных входных и выходных приемопередатчиков модуля с целью передачи и приема тестовой кодовой посылки. В такой схеме проверки с петлевой обратной связью реализуется проверка всего приемопередающего тракта модуля. Во время штатного функционирования модуля тестирование КВВ может осуществляться только с использованием межмашинного ресурса с передачей по межмашинным каналам связи тестовых кодовых посылок, использованием битов четности кода и др.

2. Алгоритм выявления отказавших компонентов функциональных модулей

Для наглядности рассматривается упрощенное схемотехническое решение БЦВС, подробно описанное в [9], [11], [12]. Структура БЦВС основана на комбинационной схеме сетевых топологий «полносвязная сеть» и «двойная звезда»: БЦВС разделена на две подсистемы, состоящих из модуля постоянной памяти (МПП) и 4 функциональных модулей (ФМ). Структурная схема одной подсистемы БЦВС представлена на рис. 2.

Каждый КФМ имеет коммутацию с остальными модулями БЦВС по отдельной линии связи, что позволяет отказаться от проведения внутреннего контроля каждого модуля и организовать инициирование внешнего функционального контроля. Внешний функциональный контроль повышает уровень пол-

ноты контроля за счет использования различных участков памяти, каналов ввода / вывода, сетевого интерфейса. При этом для организации внешнего контроля схема проверки, состоящая из одного модуля,

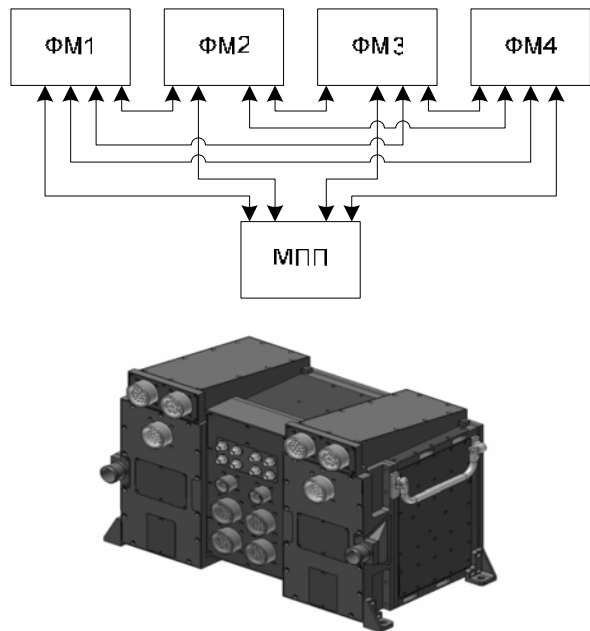


Рис. 2 Упрощенная структурная схема БЦВС (на примере одной подсистемы) и фото БЦВС класса ИМА

тестирующего соседний модуль, оказывается недостаточный. Необходимо, чтобы каждый модуль проходил три фазы проверки от разных модулей одной подсистемы БЦВС. Затем результат тестирования определяется по схеме мажорирования результатов тестирования КФМ во всех трех фазах проверки.

Таким образом, каждый КФМ инициирует тестирование по определенному параметру для трех других модулей подсистемы. Следует заметить, что все три фазы тестирования основаны на выполнении функциональной задачи, исполняемой в полете этим КФМ. Три ФМ передают проверяемому КФМ разные данные, которые модуль обрабатывает, получает результат для каждого из предъявленных тестов и передает результат обратно тому модулю, который инициировал тест. Алгоритм прохождения такого контроля одним ФМ представлен на рис. 3 и представляет собой реализацию следующих процедур:

1. Первый сторонний ФМ (например, ФМ2) инициирует функциональный тест для проверяемого модуля ФМ1. ФМ1 выполняет данный тест, формирует результат и передает его модулю ФМ2.

2. ФМ1 инициирует функциональный тест для ФМ2. ФМ2 выполняет тест и передает результат в ФМ1. ФМ1 сравнивает полученный ФМ2 результат с эталонным результатом, содержащимся в памяти модуля ФМ1. Затем ФМ1 передает модулю-арбитру результат прохождения ФМ2 тестового контроля: если эталонный результат совпадает с полученным от ФМ2 результатом, значит ФМ2 исправен и может продолжать выполнять бортовую задачу, если не совпадает – модуль ФМ2 неисправен.

3. Следующий сторонний ФМ (например, ФМ3) инициирует функциональный тест для ФМ1. ФМ1 выполняет тест, формирует результат и передает его модулю ФМ3.

4. ФМ1 инициирует функциональный тест для ФМ3, получает от него результат, сравнивает результат с эталонным значением и передает модулю-арбитру результат прохождения теста для ФМ3: исправен или не исправен ФМ3.

5. Следующий сторонний ФМ (в данном случае ФМ4) инициирует функциональный тест для ФМ1. ФМ1 выполняет данный тест, формирует результат и передает его модулю ФМ4.

6. ФМ1 инициирует функциональный тест для ФМ4, получает от него результат, сравнивает его с эталонным значением и передает модулю-арбитру результат прохождения ФМ4 теста: исправен или не исправен ФМ4.

Параллельно с этим при получении сторонними модулями, которые инициировали тест для ФМ1, т.е. ФМ2, ФМ3 и ФМ4, результатов от ФМ1 эти модули сравнивают полученный результат с эталонным, который находится в их ячейках памяти и направляют результат — исправен или неисправен модуль ФМ1 модулю-арбитру. На рис. 3 представлен алгоритм тестирования только для одного модуля, остальные модули проходят тестирование аналогичным образом, в том числе и модуль-арбитр.

Таким образом, все ФМ в одной подсистеме

БЦВС проходят по три фазы тестирования, инициированные разными сторонними модулями одной подсистемы, и инициируют тестирование трех других ФМ.

После того, как модуль-арбитр, роль которого в представленной схеме (рис. 2) выполняет МПП, получает все результаты прохождения всеми ФМ тестов, МПП анализирует эти результаты и, либо формирует интегральный сигнал исправности БЦВС, либо (при обнаружении отказавшего модуля) запускает процедуру реконфигурации вычислительной системы.

Алгоритм анализа модулем-арбитром результатов выполнения тестов для одного функционального модуля представлен на рис. 4. Арбитр анализирует данные тестов от трех модулей, инициирующих тест для одного функционального модуля, и если от двух из них была получена информация о несовпадении контрольных значений выполнения тестов, модуль считается отказавшим. Результаты тестирования для остальных функциональных модулей анализируются по аналогичной схеме.

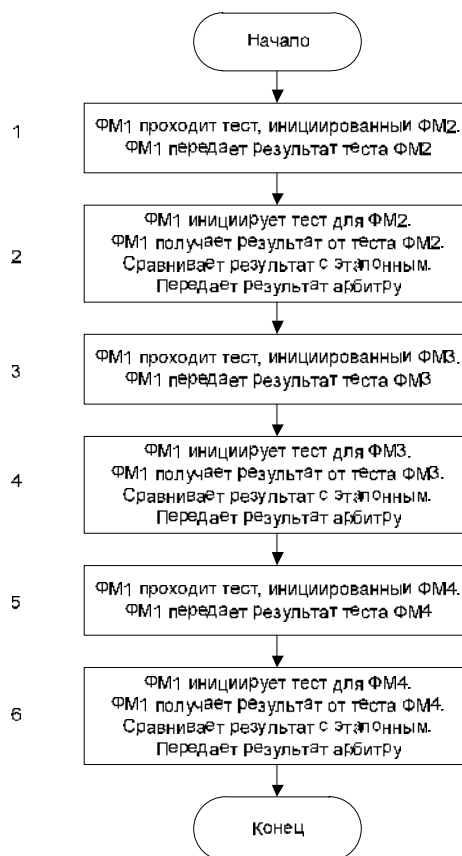


Рис. 3. Алгоритм работы функционального модуля в режиме тестового контроля (пример тестирования для одного ФМ)

3. Автоматизированное рабочее место проверки КФМ

В процессе производства вычислительных модулей изготовители сталкиваются с проблемой контроля качества выпускаемой продукции. Традиционно

контроль качества продукции на авиаприборостроительном предприятии осуществляется посредством проверки каждого изготовленного изделия в составе автоматизированного рабочего места (АРМ).

АРМ должно обеспечивать:

- имитацию процессов информационного обмена по интерфейсам SpaceWire для всех типов модулей по последовательным каналам (ПК) связи, разовым командам (РК), мультиплексному каналу информа-

ционного обмена (МКИО) для модулей ввода / вывода, по интерфейсу Fibre Channel для модуля графического и модуля-коммутатора;

- контроль процесса тестирования;
- загрузку программного обеспечения, тестирование и ведение файлов отчета по результатам выполнения тестов каждого модуля.

Структура АРМ представлена на рис. 5.

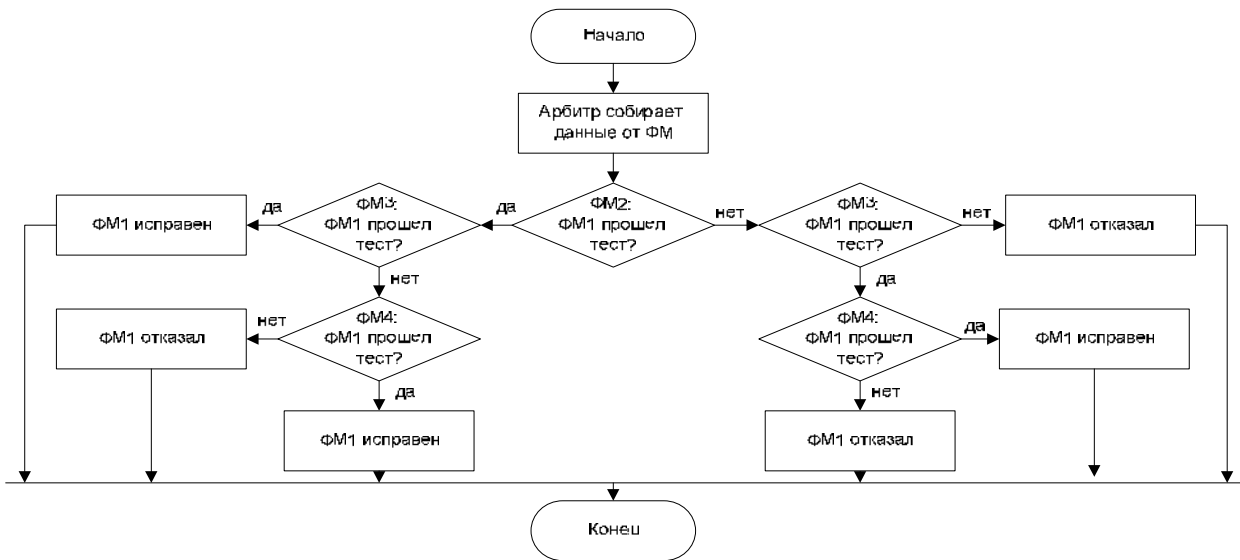


Рис. 4. Алгоритм анализа результатов тестирования для одного функционального модуля модулем-арбитром

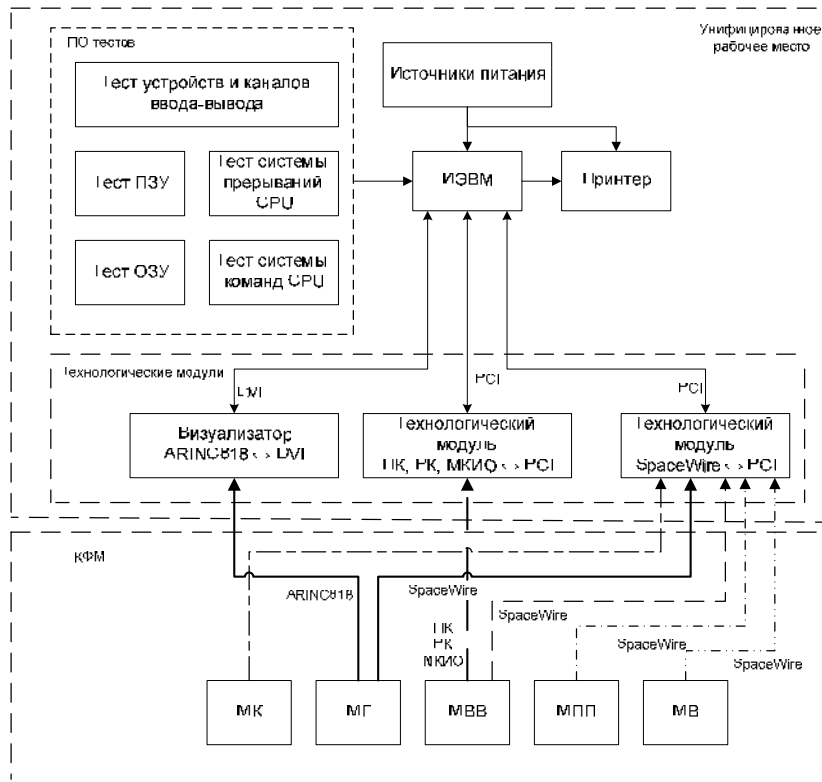


Рис. 5. Структурная схема унифицированного автоматизированного рабочего места для проверки модулей класса ИМА (DVI – Digital Visual Interface)

АРМ содержит:

- инструментальную электронно-вычислительную машину (ИЭВМ), обеспечивающую установку инструментальных и программных средств;
- технологическое оборудование (технологические модули, обеспечивающие сопряжение интерфейсов КФМ и интерфейсов ИЭВМ, комплект соединительных жгутов для соединения рамы с установленным КФМ с технологическим оборудованием и источником питания);
- программное обеспечение для тестирования каждого модуля, принтер для вывода на печать результатов тестирования;
- источник питания для подачи напряжения питания на КФМ;
- комплект эксплуатационной документации, содержащий инструкции для проверки и загрузки тестового программного обеспечения.

В унифицированном рабочем месте используются компоненты технологического оборудования, специфичные по отношению к типу тестируемого модуля. Для модуля вычислительного (МВ) и модуля коммутатора (МК) требуется только технологический модуль, обеспечивающий сопряжение шины PCI ИЭВМ и интерфейса SpaceWire. Для модуля ввода / вывода (МВВ) дополнительно необходим технологический модуль для сопряжения каналов ПК, РК и МКИО с интерфейсом ИЭВМ. Для графического модуля (МГ) необходим технологический модуль для сопряжения линии связи SpaceWire и шины PCI, а также визуализатор для сопряжения интерфейса Fibre Channel и DVI. Визуализатор подключается непосредственно к монитору с выходом на интерфейс DVI. Отличие в схемах связи модулей ИМА и технологического оборудования показаны на рис. 5 различными типами линий.

Тестирование на унифицированном АРМ начинается с подачи напряжения питания. Затем загружается ИЭВМ и запускается необходимое для тестирования модуля программное обеспечение. Во время тестирования модуля проверяются все его компоненты: ячейки памяти ОЗУ, ячейки памяти ПЗУ, система команд процессора, система прерываний процессора, узлы, устройства и каналы ввода / вывода. Все результаты тестирования выдаются на экран ИЭВМ, а также заносятся в специальный файл отчета.

Заключение

В процессе исследования были проанализированы существующие виды тестового контроля бортовых цифровых вычислительных систем. На сегодняшний день в большинстве практических приложений вычислительная система тестируется в фоновом режиме по параллельной схеме проверки путем внутреннего контроля конструктивно-функциональных модулей и по последовательной схеме проверки на заводе-изготовителе. Однако такой способ контроля не удовлетворяет требованиям, предъявляемым к перспективным типам вычислителей, разрабатываемых в рамках концепции интегрированной

модульной авионики. Используемая схема тестирования при обнаружении отказа одного модуля формирует сигнал отказа (снимает сигнал исправности) всей вычислительной системы, что исключает возможность реконфигурации авиационного комплекса на внутрисистемном уровне.

Предложенные авторами принципы проверки бортовой цифровой вычислительной системы, включающие схемотехнические решения и алгоритм проверки, основаны на организации внешнего функционального контроля сторонними модулями одной подсистемы мультивычислителя, что повышает полноту и достоверность контроля и позволяет реализовать свойство реконфигурации вычислительной системы. Такой способ контроля реализован практически при использовании перспективной вычислительной системы «Крейт», разработанной и исследуемой в настоящее время в ФГУП «Санкт-Петербургское ОКБ «Электроавтоматика».

Автоматизированные рабочие места проверки КФМ в концепции интегрированной модульной авионики должны обеспечивать высокий уровень контроля аппаратных компонентов модуля, модульное построение программного обеспечения с разделением тестирования каждого компонента, открытость архитектуры рабочего места. Основной особенностью предлагаемого унифицированного рабочего места является обеспечения возможности изменения объема контроля и сложности проверки внутренних узлов изделия на аппаратном и программном уровне с возможностью контроля изделий одного класса.

Литература

1. *Богатырев, В.А.* К распределению функциональных ресурсов в отказоустойчивых многомашинных вычислительных системах / В.А. Богатырев // Приборы и Системы. Управление, контроль, диагностика. – 2001. – № 12. – С. 1 – 5.
2. *Богатырев, В.А.* Организация межмашинного обмена в дублированных вычислительных комплексах / В.А. Богатырев, И.Ю. Голубев, В.Ф. Беззубов // Известия вузов. Приборостроение. – 2012. – Т. 55. – № 3. – С. 8 – 13.
3. *Видин, Б.В.* Декомпозиционные методы в задачах распределения вычислительных ресурсов многомашинных комплексов бортовой авионики / Б.В. Видин, И.О. Жаринов, О.О. Жаринов // Информационно-управляющие системы. – 2010. – № 1. – С. 2 – 5.
4. *Гатчин, И.Ю.* Реализация жизненного цикла «проектирование-производство-эксплуатация» бортового оборудования на предприятиях авиационной промышленности / [И.Ю. Гатчин и др.] // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2012. – № 2. – С. 141 – 143.
5. *Гатчин, Ю.А.* Модели и методы проектирования интегрированной модульной авионики / [И.Ю. Гатчин и др.] // Вестник компьютерных и информационных технологий. – 2010. – № 1. – С. 12 – 20.
6. *Гатчин, Ю.А.* Основы проектирования вычислительных систем интегрированной модульной авионики / Ю.А. Гатчин, И.О. Жаринов. – М., 2010.
7. *Гатчин, Ю.А.* Архитектура программного обеспечения автоматизированного рабочего места разработчика бортового авиационного оборудования / Ю.А. Гатчин, И.О.

Жаринов, О.О. Жаринов // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2012. – № 2. – С. 140 – 141.

8. Жаринов, О.О. Принципы построения крейта бортовой многопроцессорной вычислительной системы для авионики пятого поколения / О.О. Жаринов, Б.В. Видин, Р.А. Шек-Иовсепянц // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2010. – № 4. – С. 21 – 27.

9. Захарова, О.Л. Алгоритмы и программные средства тестирования бортовых цифровых вычислительных систем интегрированной модульной авионики / [О.Л. Захарова и др.] // Информационно-управляющие системы. – 2014. – № 3. – С. 19 – 29.

10. Книга, Е.В. Принципы построения комбинированной топологии сети для перспективных бортовых вычислительных систем / Е.В. Книга, И.О. Жаринов // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2013. – № 6. – С. 92 – 98.

11. Книга, Е.В. Классификация и структура конструктивно-функциональных модулей бортовых цифровых вычислительных систем интегрированной модульной авионики / Е.В. Книга, И.О. Жаринов // Сборник докладов XX Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Современные техника и технологии». – Томск, 2014. – Т. 2. – С. 189 – 190.

12. Книга, Е.В. Принципы организации архитектуры перспективных бортовых цифровых вычислительных систем в авионике / [Е.В. Книга и др.] // Научно-технический

вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2013. – № 2. – С. 163 – 165.

13. Копорский, Н.С. Организация вычислительного процесса в многомашинном бортовом вычислительном комплексе / Н.С. Копорский, Б.В. Видин, И.О. Жаринов // Известия вузов. Приборостроение. – 2006. – Т. 49. – № 6. – С. 41 – 50.

14. Кузнецова, О.А. Оценка надежности структурно избыточных комплексов авионики с учетом среднего времени между восстановлениями при отказах / О.А. Кузнецова // Известия вузов. Приборостроение. – 2012. – Т. 55. – № 3. – С. 65 – 69.

15. Кучерявый, А.А. Бортовые информационные системы: Курс лекций / А.А. Кучерявый. – Ульяновск, 2004.

16. Парамонов, П.П. Принципы построения отраслевой системы автоматизированного проектирования в авиационном приборостроении / П.П. Парамонов // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2012. – № 6. – С. 111 – 117.

17. Парамонов, П.П. Интегрированные бортовые вычислительные системы: обзор современного состояния и анализ перспектив развития в авиационном приборостроении / П.П. Парамонов, И.О. Жаринов // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2013. – № 2. – С. 1 – 17.

18. Сабо, Ю.И. Критерий подобия проектных решений требованиям технического задания в авионике / Ю.И. Сабо, И.О. Жаринов // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2010. – № 3. – С. 57 – 63.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 303.425.5

А.А. Авдашкин

Научный руководитель: доктор исторических наук, профессор А.А. Пасс

СТРАТЕГИИ ИНТЕГРАЦИИ МИГРАНТОВ В ПРИНИМАЮЩЕЕ ОБЩЕСТВО (НА МАТЕРИАЛАХ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ В 1990-х – НАЧАЛЕ 2000-х ГОДОВ)

Рассмотрены стратегии интеграции мигрантов в принимающее общество и общие закономерности построения их коммуникативных сетей и сообществ. Автор отходит от традиционного понимания диаспоры как «общины» или монолитной этнической конструкции и сосредотачивается на анализе «коллективной биографии» мигранта. На основании глубинных интервью, включенного наблюдения и изучения устных историй критически оценивается тезис об этничности как основополагающей характеристике солидарности миграционных сообществ и диаспор.

Диаспоры, миграция, стратегии интеграции мигрантов, этническая идентичность, коллективный капитал, «биография мигранта».

The paper considers the strategies of migrants' integration into the host society and the general rules of constructing their communication networks and communities. The author departs from the traditional understanding of diaspora as «community» or monolithic ethnic design, and focuses on the analysis of «collective biography» of the migrant. The thesis of ethnicity as a fundamental characteristic of solidarity of migrant communities and Diasporas is critically evaluated based on in-depth interviews, participant observation and study of oral histories.

Diaspora, migration, integration strategy migrants, ethnic identity, collective capital, «biography of the migrant».

На рубеже XX – XXI вв. Россия столкнулась с проблемой интенсивных миграций из республик бывшего СССР. Миграционные сообщества развивались, усложняя свои стратегии интеграции в принимающее общество. Для улучшения понимания их структуры и научной оценки последствий миграций в постсоветский период в нашей стране целесообразно анализировать данные процессы сквозь призму групповых и индивидуальных стратегий и коммуникативных пространств мигрантов. Актуальность поставленной темы обусловлена необходимостью определить факторы, влиявшие на интеграцию мигрантов в российское общество, выявить внутреннюю среду самих диаспор.

В отечественной исторической науке практически отсутствуют методы исследования данной проблемы, поэтому значительную ценность представляют конструктивистские и структурно-функциональные подходы. Механическое приспособление мигранта к новым условиям не влечет за собой существенных изменений в образцах его поведения и ценностях – реализуются лишь инструментальные цели¹. Суть адаптации в том, что происходит «изменение внут-

ренних структур миграционных сообществ, социальных, культурных и психологических характеристик индивидов» [1, с. 17], долгосрочные и среднесрочные перспективы жизни мигранта оказываются связаны с принимающим обществом. По мнению Г. Шеффера, В.Д. Попкова, К.С. Мокина, большинство мигрантов применяют «общинную», т.е. групповую стратегию интеграции в принимающее общество. Мигрант удовлетворяет свои потребности не как отдельный индивид, а как представитель «общины». Ее основная цель – максимально эффективно интегрироваться в новые социальные, экономические, культурные условия [Цит. по: 5, с. 7; 3, с. 27]. Данный подход привел к появлению и применению целого спектра теорий «этнического предпринимательства», основанных на тезисе, что мигранты, обладающие общей этничностью, образуют интенсивные коммуникативные связи между собой и формируют экономические и социальные модели поведения на основе этнической солидарности, «этнический бизнес». Несмотря на их логичность и обоснованность, данные теории не способны объяснить многие аспекты существования диаспор и интеграционные стратегии мигрантов. Антропоцентричный подход М.А. Фадеичевой сфокусирован на этничности и диаспорах, но не в рамках коммунитарной парадигмы², искажающей этническую картину и игно-

¹ Под этим понятием автором понимается доминирование в структуре ценностно-мотивационных установок ориентаций на временное пребывание, стремление исключительно к заработку денег, отсутствие мотивации и (или) действий на адаптацию, тяга части трудовых мигрантов к уходу в теневые практики и структуры по купле-продаже услуг.

² Методологический подход, ориентированный на доминирование в обществе коллективистских ценностей и

рирующей социальную дифференциацию этнического массива, а отдельного этнического индивида в рамках антропной парадигмы [7, с. 18]. Анализ диаспоры как сплоченной «общины» влечет за собой непонимание последствий миграций, а значит ложные оценки усложнения этнокультурного многообразия в постсоветской России.

О.В. Паченков рассматривал сообщества мигрантов «вне их этничности»¹. Он выяснил, что они, выстраивая сети отношений между собой, ориентируются не на общую этничность, а на логику социальных и межличностных взаимодействий [4, с. 171]. Х. Эссер выделял виды коллективных капиталов, способствующих социальной адаптации и приспособлению мигрантов: 1) социальный капитал – совокупность полезных связей индивида или группы, призванная обеспечить выход на «информационных посредников»: необходимые институты, полезные люди при решении тех или иных задач. Это коммуникативная сеть внутри группы в конкретном месте расселения и за его пределами. Последнее условие является важным – контакты между акторами, находящимися в разных регионах (в стране исхода, на «исторической родине»), образуют предпосылку для создания сетей коммуникаций диаспоры в целом; 2) организационный капитал – наличие групп влияния, формирующих идентичность диаспоры, генерирующих и концентрирующих ресурсы, на основе которых возникают и укрепляются внутренние и внешние коммуникативные связи; 3) экономический – деньги, собственность, материальные ценности [6, с. 128 – 129].

Источниковой базой статьи выступили материалы включенного наблюдения, устных историй и глубинных интервью² с мигрантами, собранные по Челябинской области³. Как оказалось, интеграция ми-

грантов предстает процессом, происходящим между двумя основными совокупностями: кругом близких и непосредственных социальных контактов в стране исхода и в принимающем обществе (семья, друзья, земляки, коллеги, новые знакомые и соседи) и этнической группой («воображаемое сообщество», основанное на представлении о единстве и общих ценностях, солидарности не знакомых и не связанных реальным социальным взаимодействием людей). Сохраняя общий этнокультурный дискурс «мы-вместе, потому что мы одна «нация»⁴, мигранты ориентировались на непосредственные социальные контакты и редко вступали в коллективное взаимодействие, полагаясь на дискурс о «воображаемых сообществах». Удалось установить, что той или иной сплоченной и реально существовавшей (существующей) «общины» в масштабах города не было в 1990-х – начале 2000-х гг. и практически нет сейчас – есть лишь дискурс⁵ об их реальном существовании и высокой степени групповой сплоченности и организованности.

Исходя из полученных данных, структуру диаспоры (границы которой сложились исходя из ряда диспозиций: длительности проживания, социально-экономического статуса и интегрированности в принимающее общество) можно условно представить в следующем виде:

1) «старожилы» (ядро), как правило, это те, кто прожил на данной территории более 7 – 10 лет, успешно адаптированные, генераторы сети «этнических» ресурсов и идентичности диаспоры;

2) «недавние мигранты» (полупериферия), имеющие установки на интеграцию в принимающее общество, стремящиеся к восприятию его норм и ценностей, перенимая идентичность диаспоры, причем полупериферия зачастую являлась основной этноконтактной зоной, где происходило наибольшее число прямых контактов между принимающим обществом и миграционными сообществами, диаспорами;

3) трудовые мигранты (периферия) – члены группы, практически не включенные в сеть отношений диаспоры, которые создают свои сети коммуникаций, преследуют инструментальные цели и не образуют этноконтактной зоны. Специфика мотиваций и стратегий, коммуникативных полей данной группы позволяет нам говорить об отдельной совокупности – диаспоре трудовых мигрантов.

Представители ядра и полупериферии в процессе интеграции опирались на индивидуальные стратегии, мотивы их миграции предстают неоднородно, включая как инструментальные цели: 1) заработок, ведение бизнеса (для адаптированных старожилов указывались на начальном этапе); так и более сложные: 2) высокий уровень жизни и ясные социальные пер-

выдвигающий в качестве основного понятие «сообщество», «группа», «коллектив».

¹ См. подробно: Brubaker R., Cooper F. Beyond «identity» // *Theory and Society*. 2000. № 1. P. 1 – 47.

² Значительную методологическую помощь автору оказали такие работы, как: *Бредникова О.Е., Паченков О.В.* Азербайджанские торговцы в Петербурге: между «воображаемыми сообществами» и «первичными группами» // *Диаспоры*. 2001. № 1. С. 131 – 147; *Мокин К.С.* Балаково: миграционные истории армян // *Социс*. 2007. № 2. С. 94 – 101; *Фиалкова Л.Л.* Опыт адаптации в устных рассказах «русских» израильтянок // *Диаспоры*. 2005. № 1. С. 19 – 47.

³ В исследовании были задействованы мигранты из республик Средней Азии, Закавказья, проживавшие на территории региона в заявленный период: 1990-е – начало 2000-х гг. (67 респондентов). Исследование проводилось в период май 2013 – май 2014 гг. Первоначально сбор материала шел в официальной обстановке, с применением диктофона и структурированного опросника, но вскоре стало понятно, что интервью сводится к сжатому пересказу мигрантом своей «официальной» биографии: «приехал – работал – потом уехал – приехал снова». Вскоре пришлось перейти преимущественно к включенному наблюдению и беседам в неформальной обстановке и фиксации наблюдений в дневники, были выявлены многие «противоречия» в материалах, собранных в том или ином формате, что пре-

доставило интересный материал для сравнения, качественного и количественного контент-анализа.

⁴ Понятие методично использовалось самими респондентами как универсальный конструкт для объяснения любых этнокультурных различий.

⁵ Данный дискурс и его субъекты представляют предмет отдельного исследования.

спективы в принимающем обществе (образование, медицина, возможность повышения стандартов потребления и т.д.); возможность открыть «свое дело»; опасность подвергнуться физическому насилию и дискриминации, политическая и социальная нестабильность в «стране исхода». Наблюдалась своеобразная «пирамида потребностей»: мотивы развивались качественно, усложнялись от инструментально-приспособительных до адаптивных по мере достижения тех или иных значимых целей: *«Мы приехали поторговать, заработать денег в 1992 г., в итоге остались жить, работали в кафе. Позднее свое открыли...остались жить насовсем»* [2].

Наиболее сложен анализ категории трудовых мигрантов, цели которых обусловили альтернативные диаспорам сети коммуникаций и обменов на локальном и трансграничном уровне. Отношения с принимающим обществом строились упрощенно, включая лишь доступ на теневой рынок услуг для мигрантов:

- 1) регистрация;
- 2) поиск жилья;
- 3) трудоустройство;
- 4) денежные переводы домой и способы финансового решения возникавших проблем.

Условием включения в сеть групповых ресурсов являлось общее информационное поле и поле социального взаимодействия – основным критерием «допуска» в них являлись родственные, межличностные отношения, профессиональные и лишь в последнюю очередь солидарность на базе общей этнокультурной идентичности¹, выраженной категориями типа «свой» – «чужой»: *«азербайджанец», «армянин», «таджик», «узбек», реже «земляк»*. Несмотря на стремление создавать широкие сети контактов, особо подчеркивалось поддержание особо значимых и стабильных: *«Так или иначе, я знаю многих. А тех, кого не знаю я – знают мои знакомые. Но понятно, что постоянно и доверительно общался с 20 – 30, где-то так...»* [2].

Мигранты стремились построить вокруг себя разветвленную сеть коммуникаций для эффективного решения текущих задач, повышения своего статуса внутри локального сообщества в целом в восприятии тех, кто оставался в стране исхода, на исторической родине: *«Связи решают все, чем больше знакомств, тем лучше. Пусть даже это все «через-через-через», но так можно решить проблемы на все случаи жизни: нужен врач, юрист, электрик, кто из налоговой... чем больше заведешь, тем лучше»*. *«Поехал брат сюда в 2000 г., а я уже все «пробил» ему где, что и как»* [2]. Вновь прибывшие «первое время» проживали у друзей, знакомых, родственников, которые помогали устроиться на работу, найти жилье, открыть свое дело и т.д. Формировались своего рода

ячейки или малые группы² во внутренних сетях сообщества, основанные на личных, родственных отношениях, доверии и доступу (или допуску) к сетям ресурсов, сосредоточению коллективных капиталов.

Ими не могли воспользоваться лица, находившиеся вне системы связей и отношений малой группы, не обладавшие личной «поручкой» или «доверием», те, кто потенциально мог бы навредить статусу сообщества и (или) его членам. Данные лица (группы) изолировались от внутренних сетей коммуникаций. Созданные сети коммуникаций (внутренние и трансграничные) обеспечивали следующие потребности:

- 1) займ, перевод денег «домой»;
- 2) помощь при поиске жилья, трудоустройстве, ведении бизнеса;
- 3) организация свадеб, похорон, различных праздников;
- 4) решение юридических проблем;
- 5) помощь советом, рекомендацией, информацией как вновь прибывшим, так и планирующим приехать: *«Часто самая хорошая помощь – это совет, подсказать что-то, бумажки любой оформить может, но надо знать, как и где, у кого лучше, чтобы время зря не тратить»* [2].

Социальный капитал стал ресурсом, заменявшим в ряде случаев финансовые, за счет проведения взаимовыгодных обменов: *«Вообще эти отношения очень помогали, я находил ребятам жилье по своим каналам, они мне помогали с поставками овощей и фруктов, подсказывали нужных и проверенных людей кому можно товар оставить на складе или базе... или защищали от рэкета в 90-х гг.»* [2]. Ячейки склонялись к своеобразной специализации, каждый, предоставляя друг другу «уникальную» и отлаженную услугу, рассчитывал на взаимность со стороны контрагента. Данная сеть взаимовыгодных контактов базировалась не на общей этничности – то, что со стороны наблюдателя выглядело как отношения, основанные на общей этничности, в действительности являлось отношениями «друзей», «соседей», «земляков», «партнеров по общему делу», «коллег» [2].

Развитая сеть социальных контактов позволяла накапливать материальные ресурсы за счет максимального числа выгодных контактов для ведения бизнеса: *«Бизнес вести было трудно – нужно было всем платить и никто не спросит: «А ты вообще не разорился еще?!». Поэтому связи с нужными людьми помогали избегать многих проблем и расширять дело, повышать прибыль, своих кое-где пристраивать...»* [2].

Динамичные сети обменов информацией и услугами позволяли ячейкам диаспор концентрироваться в вакантных социально-экономических нишах принимающего общества:

¹ Несмотря на постоянное акцентирование внимание со стороны респондентов на том, что их группа имеет общий дискурс «мы свои», это основание не было достаточным для включения в сеть социальных капиталов, оно происходило посредством «трансляции» доверия через поручительство кого-либо.

² Сообщество, где каждый знает лично другого представителя. В среднем их размер насчитывает не более 5 – 7 десятков человек, причастных к лицу или группе лиц, которые генерируют и копят капиталы. Важной составляющей социального капитала для ячейки является знание русского языка, опыт решения тех или иных задач.

- 1) доставка, торговля овощами и фруктами;
- 2) строительство;
- 3) общепит (содержание и работа в закусочных, кафе, снабжение их готовой продукцией и т.д.).

Несмотря на сетевую организацию диаспор, они сохраняли иерархичность: по мере накопления социального капитала росла возможность влияния на «своих», что становилось конкурентным преимуществом ячейки (группы ячеек) и позволяло ей (им) выступать субъектом конструирования идентичности диаспоры и ключевого узла накопления и распределения коллективных капиталов. С опорой на социальный капитал постепенно происходило накопление материальных ценностей, наиболее успешные в социально-экономическом плане ячейки становились мощными группами влияния.

К началу 2000-х гг. в целом завершилось конструирование общего поля идентичности, формирование диаспор. Оформленные группы влияния создавали национально-культурные центры для консолидации «своих», этнической социализации молодежи, взаимодействия с иными общественными формированиями, принимающим обществом (организация общегражданских и национальных праздников, участие в межэтническом и межкультурном диалоге на уровне региона, благотворительность): «мы должны жить по российским законам, уважать эту землю, поэтому наш центр и выполнял двойную цель: во-первых, мы помогли своим соотечественникам освоиться в новом обществе, а во-вторых, пытались познакомить «принимающее общество» с нашей культурой, обычаями» [2].

Таким образом, изложенное выше позволяет сделать ряд выводов относительно интеграционных стратегий мигрантов:

1. Применение структурно-функциональных и конструктивистских подходов, анализ биографий мигрантов имеет значительный познавательный потенциал в исторических исследованиях миграций и диаспор, поскольку позволяет реконструировать их коммуникативное пространство, его роль в выборе интеграционных стратегий мигрантов.

2. Реконструкция процесса интеграции мигрантов позволила получить следующую картину: на начальном этапе в развитии миграционных сообществ диаспор в 1990-е гг. применялась стратегия приспособления через создание сетей ресурсов в общем поле родственных и межличностных отношений – этнокультурные категории не играли ключевой роли; образовавшиеся ячейки участвовали в сети обменов на локальном и трансграничном уровне, обретая экономические ресурсы и авторитет среди «своих»¹, постепенно адаптируясь к условиям в принимающем обществе; сосредоточение социального капитала и экономических ресурсов превращало ту или иную ячейку в группу влияния, которая инициировала создание общественных организаций, культурных центров; сложившаяся в 1990-е – начале 2000-х гг. соци-

альная среда диаспор крайне неоднородна и имеет как минимум два основных элемента, которые между собой связаны в малой степени, относительно замкнуты друг от друга: адаптированные старожилы (их окружении) и приспособляющиеся трудовые мигранты; ориентация на общую этничность становилась фактором солидарности только для успешно адаптированных представителей группы, в среде основной части мигрантов она носила лишь ситуативный характер.

3. Приспособительная стратегия образовывала сообщества трудовых мигрантов, диаспоры «гастарбайтеров», включенных в теневой рынок купли – продаж услуг, социально и психологически дистанцированных от адаптированного ядра своих диаспор и принимающего общества, что провоцировало сокращению этноконтактных зон, этноцентричное восприятие дихотомии «местные» – «приезжие» принимающим обществом в конце 1990-х – начале 2000-х гг. Смена приспособительной стратегии на адаптивную зависела от возможности ячейки создавать и накапливать коллективные капиталы на качественно новом уровне, ставить новые цели и усложнять структуру потребностей. Наиболее приемлема адаптивная стратегия и с целью ее стимулирования необходимо повышать перспективы более плотной интеграции (адаптации) для мигрантов: обучение русскому языку; получение необходимой юридической консультации; медицинского обслуживания; образования; помощь в трудоустройстве и приеме детей в школы, детские сады через систему миграционных служб; разъяснение позитивных последствий миграции для принимающего общества и повышение его этнокультурных компетенций, увеличение числа каналов коммуникаций, обладающих доверием с обеих сторон.

Источники и литература

1. Кузнецов, И.М. Адаптационные стратегии мигрантов в условиях мегаполиса (на примере г. Москвы): автореф. дис. ... канд. соц. наук / И.М. Кузнецов. – М., 2006.
2. Личный архив автора. Материалы глубинных интервью и устных историй с мигрантами из Средней Азии и Закавказья. 2013 – 2014 гг.
3. Мокин, К.С. Стратегии адаптации этнических миграционных сообществ в поликультурной среде: автореф. дис. ... д-ра соц. наук / К.С. Мокин. – Саратов, 2007.
4. Паченков, О.В. Роль «этнической идентичности» в исследованиях миграции и ответственность социального ученого / О.В. Паченков // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2008. – Т. 11. – № 1. – С. 162 – 182.
5. Попков, В.Д. Диаспорные общины в межкультурном взаимодействии: пути формирования и тенденции развития: автореф. дис. ... д-ра соц. наук / В.Д. Попков. – М., 2003.
6. Попков, В.Д. Диаспорная община – модель отношений этнических мигрантов с принимающим обществом / В.Д. Попков // Диаспоры. – 2003. – № 3. – С. 126 – 152.
7. Фадеечева, М.А. Этнополитические концепции этнонациональных общностей и индивидов: автореф. дис. ... д-ра полит. наук / М.А. Фадеечева. – Екатеринбург, 2004.

¹ Родственников, друзей, земляков, «друзей друзей и друзей родственников» и т.д.

**ПОЛИТИЧЕСКАЯ ОППОЗИЦИЯ В ВОСТОЧНОЙ ГЕРМАНИИ
В 1945 – 1949 ГОДЫ: «МЕЖДУ СОПРОТИВЛЕНИЕМ И УНИФИКАЦИЕЙ»**

В статье рассматривается процесс формирования политической оппозиции в Советской зоне оккупации Германии в 1945 – 1949 гг. Христианские и либеральные демократы стремились создать демократическую Германию в тяжелых условиях советской оккупации, но это оказалось невозможным. Из-за своей буржуазной сущности оппозиционным партиям оставалось два варианта: либо прекратить свою политическую деятельность, либо унифицироваться с партией власти – Социалистической единой партией Германии (СЕПГ).

Политическая оппозиция, сопротивление, унификация, Христианско-демократический союз, Либерально-демократическая партия Германии, Советская военная администрация Германии, Социалистическая единая партия Германии.

The article considers the process of formation of political opposition in Soviet occupation zone of Germany in 1945 – 1949. Christian and liberal democrats aspired to create democratic Germany under the difficult conditions of the Soviet occupation, but it was impossible. Because of its bourgeois essence the opposition parties had two variants: either stop the political activity, or unify with the ruling party – Socialist Unity Party of Germany.

Political opposition, resistance, unification, Christian Democratic union, Liberal Democratic Party of Germany, Soviet Military Administration in Germany, Socialist Unity Party of Germany.

После поражения фашизма во Второй мировой войне Германия была поделена между державами-победительницами на зоны оккупации. Управление каждой зоны строилось на свойственных тому или иному государству началах. Восточная Германия, или Советская зона оккупации (СЗО), в 1945 – 1949 гг. была прообразом будущей Германской Демократической Республики (ГДР). Только партийно-политическая система «первого государства рабочих и крестьян на немецкой земле» [1, с. 175] отличалась от других стран социалистического лагеря. В ГДР существовала многопартийность. Наряду с партией власти Социалистической единой партией Германии (СЕПГ) была оппозиция в лице двух буржуазных партий – Христианско-демократического союза (ХДС) и Либерально-демократической партии Германии (ЛДПГ). Реальной или мнимой была эта оппозиция – вопрос важный и актуальный. Выясним, при каких обстоятельствах, в каких условиях действовали оппозиционные, буржуазные партии в СЗО.

Одним из показателей того, что в Советской зоне в 1945 – 1949 гг. были попытки формирования гражданского общества, явилось существование системной политической оппозиции курсу КПГ/СЕПГ. Такая оппозиция отталкивалась от признания незыблемости основных политических, социальных и экономических институтов общества и расходилась с действующей властью только в выборе путей и средств достижения общих целей. Деятельность восточно-германской оппозиции находилась в рамках сложившейся политической системы и не была направлена на подрыв ее устоев.

Приказом № 2 главноначальствующего СВАГ Г.К. Жукова была разрешена деятельность политических партий, профсоюзов и других общественных организаций, а также демократических органов са-

моуправления в Восточной Германии. Это случилось 10 июня 1945 г. намного раньше, чем в других зонах оккупации. Согласно документу «воссоздание антифашистских партий и свободных профсоюзов с их печатью в значительной степени должны были расширить возможность политического влияния на население Германии» [3, с. 56]. Но не все немцы были довольны этим решением. Некоторые коммунисты предлагали ввести однопартийную систему, остальные все партии, включая СДПГ, запретить. Сильны были воспоминания в народе о приходе к власти Адольфа Гитлера.

В течение июня с воззваниями к немецкому народу выступили Коммунистическая партия Германии (КПГ), Социал-демократическая партия Германии (СДПГ), ХДС и ЛДПГ. В целом все четыре возникшие партии имели в своих программных установках много общего и, учитывая урок 1933 г., объединились 14 июля 1945 г. в Блок антифашистско-демократических партий. Сама идея Блока была выдвинута представителями КПГ как гарантия единства антифашистских сил и невозможности победы противников. Каждая из входивших в Блок партий сохраняла за собой право вето на принимаемые решения, что должно было продемонстрировать единство политической воли, но, в то же время, блокировало оппозицию на выдвижение альтернативных программ. К моменту создания партий и их объединения не было ясно, как сложатся отношения между СВАГ и некоммунистическими партиями, какую политику будет проводить каждая из партий.

Для немецких коммунистов на первом месте стояло доведение до конца демократических преобразований, которые были возможны только под руководством широкого фронта антифашистских сил. Стоит согласиться со словами Ватлина о том, что

открывалась перспектива создания «народно-демократического режима» [1, с. 159].

В надежде на то, что коммунисты станут решающей силой новой Европы, И.В. Сталин делал ставку только на них. Остальным партийно-политическим силам в понятиях большевистской доктрины отводилась второстепенная роль. Пока они были нужны советскому руководству, существовала и реальная оппозиция. Поэтому Сталин настоятельно рекомендовал коммунистам отмежеваться от советской модели и сделать акцент на формирование общей политики в Блоке. По мнению немецкого историка Бауса, «СВАГ и КПГ не нужна была оппозиция вовсе, поэтому ХДС не должен был стать оппозиционной партией» [6, с. 239].

Таким образом, в 1945 – 1946 гг. офицерам СВАГ приходилось учитывать факторы, немислимые в СССР – реальную многопартийность и наличие оппозиционной прессы. Польский писатель Исаак Дейчер, посетивший СЗО осенью 1945 г. в качестве корреспондента британской газеты, нашел точную формулировку происходившему: «В деятельности военной администрации русских вызывает удивление не то, насколько она пытается укоренить в Германии тоталитарные методы управления, а то, насколько она от них воздерживается» [Цит. по: 1, с. 163 – 164]. Отсюда видно, что одной из причин лояльного отношения к оппозиции является желание Советских властей поставить под контроль амбиции и инициативы СЕПГ. Существовала так называемая система сдержек и противовесов, но это характерно было лишь для первых послевоенных лет.

Об этом свидетельствует Постановление ЦК ВКП(б) от 25 декабря 1946 г., где главными задачами Управления информации в отношении ХДС и ЛДП должно быть:

«Осуществление контроля за работой буржуазных партий, активное вмешательство в содержание их пропагандистской деятельности и решительное пресечение их антидемократической пропаганды, борьба против реакционных элементов буржуазных партий, выявление и поддержка прогрессивных элементов в этих партиях и создание внутри буржуазных партий демократической оппозиции» [3, с. 263].

Работа в Блоке антифашистских партий всегда была напряженной. Ведущая роль принадлежала СЕПГ. С этим не все были согласны. Так некоторые члены оппозиционных партий держали курс на отказ от Блока. Основным мотивом их борьбы являлось обвинение СЕПГ в том, что другие партии притесняются ими, что коммунисты захватывают все видные должности.

Председатель организации ЛДП на заводе Буна в г. Шкопау так характеризует взаимоотношения партий в Блоке:

«... члены СЕПГ заняли все лучшие места и правили по своему усмотрению. Теперь они снова выдвигают своих людей. Одним словом, СЕПГ установила однопартийную диктатуру и не дает другим партиям свободно вздохнуть» [4, с. 135].

Таким образом, деятельность парламентской системы в СЗО была нарушена. Фактически оппозиционная политика существовала, но демократическим путем узаконить ее ХДС и ЛДПГ как не пытались, уже не могли. Свобода действий оппозиции всемерно подавлялась.

Первый удар по ХДС и ЛДПГ наступил уже в конце 1945 г. В Восточной Германии была проведена земельная реформа, суть которой заключалась в том, что полностью подлежали конфискации владения с площадью земли свыше 100 га, принадлежавшие военным преступникам, виновникам войны и крупным юнкерам. Далее земля передавалась новым владельцам безвозмездно. Эта инициатива Советских властей шла вразрез с идеологическими постулатами христианской демократии первых председателей союза Андреаса Гермеса и Вальтера Шрайбера. Они сразу об этом заявили на внутрипартийных съездах и собраниях. Земельная реформа, по их мнению, была априори не законна, так как не предусматривала выплаты вознаграждения собственникам. Взамен они предлагали проведение малой земельной реформы, в ходе которой предлагалось отбирать землю только у нацистских преступников. В итоге Гермеса и Шрайбера, как главных противников советских инициатив, вынудили сложить с себя полномочия.

Особой символической фигурой христианско-демократической оппозиции был последний свободно выбранный председатель ХДС Якоб Кайзер, пришедший на смену Гермесу и Шрайберу. Он поставил под серьезное сомнение политику СЕПГ, а косвенно и политику СССР в сфере промышленности. Так как в первой пятилетке СЕПГ приняла сталинскую программу примата тяжелой промышленности, политическая оппозиция полемизировала с властью по этому поводу. Оппозиционные политики считали, что индустриализацию необходимо проводить по-другому, не так как она была проведена в СССР. Для них было ясно, что с введением планового хозяйства СЗО ждет больше трудностей, чем пользы. ХДС и ЛДПГ выступали за опыт своих западногерманских коллег – социально-рыночную экономику. Но этих усилий оппозиции оказалось недостаточно.

За поддержку «плана Маршалла» и нежелание участвовать в Немецком народном конгрессе Якоб Кайзер вместе с Эрнстом Леммером были отстранены СВАГ от руководства союзом. Тем не менее, во время председательства Кайзера восточногерманский ХДС достиг наивысшего периода развития в своей истории. К концу 1947 г. количество членов союза достигло 218 тыс. Кайзер мог опираться на подавляющее большинство, как в правлении, так и в партии [7, с. 45].

Изменения в отношениях к оппозиции в СЗО произошли в 1948 г. после конфликта Сталина с лидером югославских коммунистов И. Броз Тито. С народно-демократическими экспериментами было покончено, советский опыт был объявлен единственным источником побед. По мнению немецкого историка Г. Вебера, «сталинизм означал абсолютное господство иерархически построенного партийного

аппарата над всеми сферами общественной жизни при сохранении внешнего облика многопартийной демократии» [Цит. по: 1, с. 172]. В итоге Советское руководство в лице СВАГ приступило к строительству именно сталинского социализма без оппозиционных экспериментов.

Хотя, согласно документальным свидетельствам, Сталин никогда не питал иллюзий, что ему удастся привлечь германские буржуазные партии к стабильному сотрудничеству. «Трудно представить в существовавшей тогда обстановке ситуацию, при которой глава советского государства мог бы лично встретиться с председателями этих партий» [4, с. 23], как это было в отношении лидеров СЕПГ – отмечают Г. Кынин и Й. Лауфер.

В апреле 1948 г. между партийным руководством СССР и СВАГ произошло недопонимание в вопросе трактовки деятельности оппозиционных партий. Комиссия ЦК ВКП(б) подготовила резолюцию о деятельности СВАГ в которой отмечает, что «Управление информации проводит неправильную линию по отношению к ХДС и ЛДП. Оно рассматривает эти партии, уже в настоящее время, как целиком вражеские, не борется за создание внутри их прогрессивного ядра и изоляцию правых элементов, не добивается действительного изменения соотношения сил внутри этих партий.

Тов. Тюльпанов признает, что в ХДС нет людей, искренне разделяющих политику СВАГ, что центральное правление ЛДП не пользуется поддержкой рядовых членов. В ряде документов СЕПГ назойливо подчеркивается, что она является единственной партией, которая может участвовать в строительстве новой демократической Германии, а ЛДП и ХДС характеризуются как партии, защищающие монополистический капитал. Подобная политическая недальновидность противоречит принципам Блока, подрывает к нему доверие непролетарских кругов, отталкивает оппозиционные партии.

ЛДП и ХДС боятся их ликвидации, боятся установления господства СЕПГ, поэтому активизируют антисоветскую борьбу, а также борьбу против СЕПГ. Подозрительность буржуазных партий возросла настолько, что они в созыве Народного конгресса видят мероприятие по их уничтожению. Все это привело к тому, что проведение политики Блока наталкивается на огромные трудности» [3, с. 276 – 277].

Выходило, что Москва поддерживает партию власти и одновременно борется с ней. Военная администрация в лице полковника Тюльпанова практически сводит на нет оппозицию в СЗО, тогда как ВКП(б), наоборот, стимулирует прогрессивные элементы в партиях. Прежде всего, лояльного советской власти христианского демократа О. Нушке, который с 1948 г. занимал должность председателя союза.

Что касается ЛДПГ, то партия сначала более отчетливо, чем ХДС, отграничилась от социализма. Либеральные демократы более энергично оппонировали в экономических вопросах, особенно против постепенного внедрения государственного планового хозяйства. Тем не менее, верхушка партии при

Вильгельме Кюльце показывала большую лояльность СЕПГ и СВАГ, чем ХДС. Например, Кюльц принимал участие в Немецком народном конгрессе. Но так вплоть до своей смерти в апреле 1948 г. политик не вышел из оппозиции курсу СЕПГ. До конца своих дней он критиковал отсутствие правовой безопасности в СЗО, отсутствие гражданского общества. После его смерти СЕПГ удалось назначить в правлении партии более уступчивых политиков.

В июне 1948 г. в СЗО произошло важное событие. На политической арене появились псевдооппозиционные партии: Национал-демократическая партия Германии (НДПГ) и Демократическая крестьянская партия Германии (ДКПГ), созданные специально советскими властями. Электорат новых партий состоял из мелких капиталистов и крестьян. Это должно было ослабить ЛДПГ и ХДС, так как в отличие от них НДПГ, например, было разрешено принимать в свои ряды бывших членов НСДАП и офицеров вермахта. Аналогичная роль была отведена и ДКПГ, но в сельских условиях. После того как СЕПГ удалось в августе и сентябре 1948 г. инициировать принятие в антифашистский Блок этих партий, поле политической деятельности ХДС и ЛДПГ было еще более сужено. Партии были созданы также потому, что в СЕПГ были серьезные опасения быть вытесненным из деревни. Высшей номенклатурой этих партий стали политики, специально выделенные из рядов СЕПГ. Действовала та же система сдержек и противовесов. С одной стороны, количество партий увеличилось, но за счет свободы действия оппозиционных буржуазных партий.

На этом борьба с оппозицией не закончилась. Для ХДС и ЛДПГ советские власти подготовили документ, согласно которому СВАГ «...необходимо:

2. Строго контролировать деятельность этих партий. Не давать им никаких привилегий. Небольшие местные группы, где допущены реакционные выступления или действия отдельных членов, а также бегство в западные зоны, можно распускать. <...>

4. Ни в коем случае не допускать проникновения членов ХДС в руководящие органы Комитетов крестьянской взаимопомощи, кооперативные товарищества и Райфайзены. <...>

7. Систематически разоблачать ложность и демагогичность основных христианских лозунгов и доказывать на практических примерах состояние социального и руководящего состава, состава хозяйственного и с/х комитетов, где обычно сидят предприниматели и кулаки, что это буржуазная партия с чисто выраженным буржуазным интересом» [3, с. 163 – 164].

Таким образом, по мнению немецкого исследователя Лауфера, «Лозунг борьбы против «реакционных сил» в ХДС и ЛДП был главным инструментом воздействия на эти партии, которые, хотя и сохраняли свой буржуазный характер, но по сути были лишены возможности проводить самостоятельную политику. Вопрос о роспуске этих партий никогда не возникал, цель воздействия на них состояла в том, чтобы добиться их безоговорочному подчинения руководству

со стороны СЕПГ. Для достижения этой цели велась активная вербовка «прогрессивных» элементов внутри партий» [Цит. по: 5, с. 61].

С конца 1948 г. большая оппозиционность наблюдается со стороны ЛДПГ. Поскольку у либеральных демократов еще оставались силы противиться переходу к плановому хозяйству в СЗО. Главный оппозиционер Восточной Германии ХДС с 1945 по 1949 г. находился под постоянным давлением не только со стороны СВАГ или СЕПГ, но и своих западногерманских однопартийцев [2]. Союзу приходилось выживать в сложных политических условиях. Был выбор противостоять или унифицироваться [8]. Но в условиях советского влияния первое было сделать невозможно.

Таким образом, с разрешением деятельности партий и их вхождением в антифашистский Блок появляется некая двойственность. Исходя из документов СВАГ, видно, что сами партии ХДС и ЛДП являются оппозиционными. Об этом свидетельствуют другие взгляды на проведение внутренней политики в СЗО, постоянное вмешательство советской администрации в дела партий. Например, громкие процессы снятия председателей Гермеса и Кайзера в ХДС, последствия смерти Кюльца – в ЛДП. То есть с ними СВАГ боролся как с оппозицией, не желая терпеть инакомыслие в оккупационной зоне.

Но, с другой стороны, дабы продемонстрировать демократичность, в СЗО был создан Блок партий, предполагавший общность работы и равную ответственность за будущее Восточной Германии. Ясно, что наличие Блока – явная искусственная форма взаимоотношений политических сил. Все партии объединял лишь их антифашизм, чего, разумеется, было далеко не достаточно. В этом одна из форм борьбы с оппозицией. По нашему мнению, открытая форма оппозиции в СЗО закончилась с назначением

Нушке в ХДС и Лейтенанта в ЛДП. В итоге стоит согласиться со словами Ватлина, что многопартийность Восточной Германии / ГДР – это лишь подобие затянувшегося народно-демократического эксперимента. Буржуазия в ГДР исчезла, а буржуазные партии остались, полностью унифицируясь с партией власти.

Источники и литература

1. *Ватлин, А.Ю.* Германия в XX веке / А.Ю. Ватлин. – М., 2002.
2. *Петелин, Б.В.* Восточногерманский ХДС между Аденауэром и СВАГ / Б.В. Петелин // 1948 год в германской истории: Материалы конференции российских и немецких историков 19 – 20 июня 2008 г., Москва / под ред. Б. Бонвеча, А.Ю. Ватлина, Л.П. Шмидта. – М., 2009. – С. 108 – 118.
3. Советская Военная Администрация в Германии (СВАГ). Управление пропаганды (информации) и С.И. Тюльпанов. 1945 – 1949 гг. Сб. документов. / под ред. Геннадия Бордюгова, Бернда Бонвеча и Нормана Неймарка. – М., СПб., 2006.
4. СССР и германский вопрос. 1941 – 1949: Документы из Архива внешней политики Российской Федерации: в 3 т. – Т. III: 6 октября 1946 г. – 15 июня 1948 г. / сост. Г.П. Кынин и Й. Лауфер. – М., 2003.
5. СССР и германский вопрос. 1941 – 1949: Документы из российских архивов: в 4 т. Т. IV. 18 июня 1948 г. – 5 ноября 1949 г. / Сост. Й. Лауфер и А.М. Филитов. – М., 2012.
6. *Baus, R.T.* Die Christlich-Demokratische Union Deutschlands in der SBZ 1945 bis 1948: Gründung, Programm, Politik / Ralf Tomas Baus. – Düsseldorf, 2001.
7. *Neubert, E.* Geschichte der Opposition in der DDR 1949 – 1989 / Ehrhart Neubert. – Bonn, 1998.
8. *Richter, M.* Die Ost-CDU 1948 – 1952. Zwischen Widerstand und Gleichschaltung / Michael Richter. – Düsseldorf, 1991.

УДК 94(470 1/6) «19»

Р.С. Колокольчикова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГОРОДА В ТРУДАХ И.М. ГРЕВСА, Н.П. АНЦИФЕРОВА, Н.К. ПИКСАНОВА

В статье анализируются теоретико-методологические подходы изучения города, содержащиеся в трудах русских ученых – историков и краеведов И.М. Гревса, Н.П. Анциферова и искусствоведа Н.К. Пиксанова. Автор выясняет, что выработанный этими учеными целостный взгляд на город, предложенные и апробированные новаторские идеи и подходы в изучении города стали основанием для зарождения отечественной урбанистики

Урбанизация, город, образ города, теория, методология, комплексный подход.

The article analyses the theoretical and methodological approaches of the city study in the writings of Russian scientists-historians and regional specialists I.M. Grevs, N.P. Antsiferov and an art critic N.K. Piksarov. The author explores that these scientists produced an integrity view on the city, proposed and tested innovative ideas and approaches in the study of the city. All that became the basis for the origin of domestic urbanity

Urbanization, city, image of the city, theory, methodology, integrated approach.

1920-е гг. отмечены особым исследовательским интересом в Советской России к феномену города.

Н.П. Анциферов писал: «Все возрастающий интерес к городу – характерная черта современности. Город

становится своего рода героем нашего времени. Быстро растет количество книг, посвященных вопросам изучения города» [3, с. 5]. Этот интерес, с одной стороны, определялся практическими задачами, частично унаследованными советской властью от царской России и связанными с высокими темпами урбанизации в России в начале XX в., резким ростом численности населения в крупных городах. С другой стороны, исследовательский интерес к городу определялся задачами наиболее полной реализации идеи социалистического общежития, когда города стали рассматриваться как своего рода передовые рубежи в расширении коммунистических норм жизни, оплот proletарских и революционных тенденций [7], [11].

1920-е гг. – это время, когда были написаны труды историков и краеведов М.Н. Гревса и Н.П. Анциферова, искусствоведа Н.К. Пиксанова [8], [9], [13], [4], [1], [2], [5], [6], [3], [12]. Работы этих авторов, содержащие идеи и конкретные научные разработки по изучению города, представляют важное теоретико-методологическое значение для становления отечественной исторической урбанистики.

М.Г. Диканский так характеризовал утвердившуюся в науке в 1920-е гг. парадигму в изучении города: «Современная наука о городе рассматривает улицы, площади, рынки, способы сообщения и т.д., как части городского организма» [10, с. 13].

Считая города «лабораториями и приемниками, хранителями культуры, и высшими показателями цивилизованности», в которых «происходит сгущение культурных процессов, насыщение их результатов», И.М. Гревс, формулируя философски-методологические основы подходов при изучении города, писал: «Надобен изучать его биографию, познать его именно как своеобразную коллективную личность, – и эта биография даст превосходно конкретизированную часть биографии данной страны и народа <...> Прежде всего, взгляд историка рассматривает город на земле в рамке окружающей природы, как физической среды, в которой развивается его многообразная жизнь. Здесь имеется в виду страноведение местности данного города в широком смысле: ее геология, рельеф и орошение, климат и почва, флора и фауна, естественные богатства и, наконец, мир человека, антропология и особенно этнография населения» [8, с. 1, 3 – 4]. Таким образом, И.М. Гревс предложил комплексное изучение города, которое возможно в русле идей о локальном изучении исторического процесса, познании общего через индивидуальное, применяя язык художественных образов, используя методы исторической антропологии. Ценное методологическое значение представляют наблюдения И.М. Гревса, который обращал внимание на некоторые негативные тенденции в развитии урбанизированного населения: «... внутри ее (городской жизни – *Р.К.*) слагается и пребывает много тяжелых явлений, социальных и духовных <...> города обнаруживают и вредное культурное воздействие – они портят сельчан, а деревня может, наоборот, горожанина оздоровить» [8, с. 2].

Уделяя большое внимание изучению внешнего облика российских городов, их материальным памятникам, И.М. Гревс в предисловии к книге своего ученика Н. Анциферова «Душа Петербурга» писал: «Надо уметь подойти к сложному предмету познания, в частности, понять город, не только описать его, как красивую плоть, но и почувствовать, как глубокую, живую душу, уразуметь город, как мы узнаем из наблюдения и сопереживания душу великого или дорогого нам человека» [4, с. 10].

Н.П. Анциферов в своих трудах не только развивал идеи И.М. Гревса, излагал основы своего подхода к изучению города, но и давал конкретные научные апробации предлагаемых подходов и идей, когда писал о многих городах, но, прежде всего, о Петербурге. Он подчеркнул важность выяснения при изучении города «к какому типу относится изучаемый город»: возник ли он стихийно, «развиваясь свободно, подобно лесу», или же появление города вызвано «общегосударственными потребностями» [4, с. 24]. Таким образом, ученый впервые обратил внимание исследователей города на определение его типологии. Н.П. Анциферов одним из первых предложил рассматривать город как сложный социальный организм и выделял «по аналогии с живым существом ... три элемента из его единства, которые определяют три подхода к его изучению: анатомию, физиологию и психологию («душу») городского организма» [2, с. 17]. Подразумевая под анатомией структуру городского пространства, под физиологией – функции города, социальный состав его населения, под психологией – пейзаж города, его историческую судьбу, характер населения и «выражение художественных вкусов» [2, с. 17 – 25], [6].

Под исторически сложившимся единством всех элементов городского организма, как конкретной индивидуальности, Н.П. Анциферов понимал душу города или его образ [2, с. 21 – 23]. Важно наблюдение ученого о том, что образ города далек от жизненной правды, связан с мифологизированным сознанием [4, с. 49]. Прошлое города просвечивает через его настоящее и должно быть учтено при изучении его образа. Важное методологическое значение имеет замечание Н.П. Анциферова о том, что через познание исторического прошлого города мы лучше начинаем различать перспективы грядущего и вернее находить путь к нему [2, с. 22 – 23]. Этот исследователь предлагал изучать город во взаимосвязи социального и культурного развития, рассматривать город в целом, во взаимосвязи с окружающим ландшафтом, а также изучать составные части города в их взаимодействии. Таким образом, Н.П. Анциферовым был предложен социокультурный подход в изучении города, город анализировался как некая единая триада: «пространство – социум – культура».

Ученый, отмечая что «новый социальный порядок создает новый город» [3, с. 26], интерпретировал город как сложный социальный организм, являющийся отображением социальной структуры общества своего времени, которая лучше всего может быть изучена при помощи познания города, так как город

«создан ею и поддерживает ее». Он писал: «Гражданин, познай свой город – и ты познаешь и свою социальную среду, и самого себя» [2, с. 9]. В этом суждении просматривается понимание того, что город может быть познан только «изнутри», т.е. субъектом, живущим в этом городе, при этом познание города отчасти становится самопознанием. Таким образом, Н.П. Анциферов полагал возможным изучение города на философской базе экзистенциального подхода.

Важна культурологическая составляющая его подхода в изучении города. Он обращал внимание на важность проникновения в образ города через городской ландшафт: «В ландшафте города мыслящий взор найдет материальное выражение всей сложности культуры данного времени <...> Без этого восстанавливаемые исследованиями ученых образы сменяющихся культур станут для нас навсегда бледными тенями» [5, с. 3]. В то же время «прочтение» городского ландшафта – способ «прочтения» истории страны, «духа человеческого»: «Городской ландшафт – красноречивые страницы, на которых всякий, постигший его грамоту, сможет прочесть и о хозяйственной жизни страны, и о социальных конфликтах, и о технических достижениях, а вместе с тем и о соединенных со всем этим потребностях духа человеческого. Все это язык форм города» [2, с. 9].

Актуален этический подход ученого к городу, когда Н.П. Анциферов говорит о «суете-сует» городского существования, о «быстром темпе» городской жизни, который становится все «быстрее и быстрее», когда отсутствует время для «созерцания» и «некогда жить!» [2, с. 10]. Современны звучат замечания ученого в отношении городского ландшафта с точки зрения его эстетической оценки: «Что ценят в городском пейзаже? Лишь то, что роднит его с природой: обилие воды, разнообразие зелени, широкие горизонты, холмистую поверхность. Это – то, что дает городу право называться «живописным». Из зданий любят те, в которых сохранилась красочность, легкость, движение вывсь. В типичном городском пейзаже наших дней отмечается с осуждением, прежде всего тяжесть и бесцветность форм, сдавленность масс... Особые технические условия отодвигают на задний план архитекторов. Их создания остаются безмянными. Наступает эпоха подлинного коллективного творчества в архитектуре» [2, с. 11, 14].

Идеи И.М. Гревса и Н.П. Анциферова о комплексном изучении города разделял, развивал и применял их современник, поддерживаемый этими учеными, известный литературовед и искусствовед Н.К. Пиксанов [12]. Изучая «культурные гнезда» – города допетровской Руси, отдельно – северорусские города, украинские, а также Казань, Воронеж, Одессу и некоторые другие российские города, Н.К. Пиксанов давал рекомендации молодым «краеведным искусствоведам», что «изучение культурного гнезда есть изучение комплексное» [12, с. 71], «существенно связать социологию культурной жизни с ее экономической» [12, с. 69]; «надо вскрыть эти связи между

культурным укладом, социальным составом и экономическим бытом города и края» [12, с. 69]; «современный краевой культуровед не может ограничиться описанием местного культурного гнезда: он должен дать историческое объяснение, установить генезис, раскрыть факторы явления. Здесь на очередь выступает социологический анализ. Для понимания культурного гнезда существенно определить социальный состав его деятелей» [12, с. 67].

Итак, русские ученые И.М. Гревс, Н.П. Анциферов, Н.К. Пиксанов выдвинули и апробировали ряд новаторских идей, связанных с изучением города, которые намного опередили свое время. Это – целостный взгляд на город, идеи о комплексном изучении города; идеи, соответствующие историко-антропологическим, социокультурным, историко-культурологическим исследованиям, методам локального изучения исторических процессов, которые стали основанием для становления отечественной урбанистики. Однако, установившийся в начале 1930-х гг. идеологический монополизм в Советской России привел к тому, что достижения урбанистики 1920-х гг. были отринуты. В научной литературе произошло резкое сокращение круга городской проблематики, а история городов стала рассматриваться только в связи со специальным изучением сюжетов форсированной индустриализации, затем – в связи с восстановлением экономики в послевоенный период.

Источники и литература

1. Анциферов, Н.П. Быль и миф Петербурга / Н.П. Анциферов. – П., 1924.
2. Анциферов, Н.П. Пути изучения города как социального организма. Опыт комплексного подхода / Н.П. Анциферов. – Л., 1926.
3. Анциферов, Н.П. Как изучать свой город / Н.П. Анциферов. – М.; Л., 1929.
4. Анциферов, Н. Душа Петербурга / Н. Анциферов. – Paris, 1978.
5. Анциферовы, Н. и Т. Город, как выразитель сменяющихся культур. Картины и характеристики / Н. и Т. Анциферовы. – Л., 1926.
6. Анциферовы, Н. и Т. Книга о городе. «Жизнь города» / Н. и Т. Анциферовы. – Л., 1927.
7. Гинзбург, М. Стиль и эпоха / М. Гинзбург. – М., 1924.
8. Гревс, И.М. Монументальный город и исторические экскурсии / И.М. Гревс // Экскурсионное дело. – 1921. – № 1.
9. Гревс, И.М. Краеведение. О современной германской школе. Материалы для реформы учения / И.М. Гревс. – Л., 1926.
10. Диканский, М.Г. Проблемы современных городов / М.Г. Диканский. – М., 1926.
11. Лопатин, П. Город настоящего и будущего / П. Лопатин. – М., 1925.
12. Пиксанов, Н.К. Областные культурные гнезда / Н.К. Пиксанов. – М., 1928.
13. По очагам культуры. Новые темы для экскурсий по городу. Методический сборник / под ред. проф. И.М. Гревса. – Л., 1926.

СПАД МУСУЛЬМАНСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ: СТАТИСТИКА

Работа выполнена в рамках научного проекта «Демократические и национальные возможности политических институций Сербии в процессе международной интеграции» (179909) при финансовой поддержке Министерства просвещения и науки Республики Сербия

Мусульман в мире около 1,6 млрд, и дали они всего двоих лауреатов Нобелевской премии по химии и физике. Оба переехали на Запад. Чем объяснить такой спад мусульманской креативности? Некоторым статистическим данным посвящено данное исследование.

Ислам, наука, государство, институции, политика, национальная идентичность, цивилизация, интеграция.

Muslims is about 1,6 billion in the world, but they gave only two Nobel Prize laureates in Chemistry and Physics. They both moved to the West. How can we explain this decline of Muslim creativity? This research is devoted to some statistical data.

Islam, science, state, institutions, policy, national identity, civilization, integration.

Сегодня оценка ученых и науки производится в количественном и качественном аспектах. В количественном подсчитывается число опубликованных научных работ, их цитируемость, т.е. количество патентов, инноваций, награжденных монографий и их авторов. Но когда дело касается исламских авторов, они просто проспали весь этот период. **«Сон был долгим и глубоким. В 2005-м году Гарвардский Университет опубликовал больше научных работ, чем 17 арабских стран вместе взятых»** [17]. Поразительны данные, что мусульман в мире около 1,6 млрд, и дали они всего двоих лауреатов Нобелевской премии по химии и физике. Оба переехали на Запад. Еще жив химик Ахмед Хасан Зевали, который работает в Калифорнийском технологическом институте. Лауреаты Нобелевской премии по литературе из исламского мира, как правило, осуждаются на смертную казнь или многолетнее наказание тюрьмой (исключение составляют обладатели этой награды из Ирана), из-за произведений, расходящихся с исламом. И в вопросах поддержки науки исламские государства не выглядят безупречно. Так, Организация исламского сотрудничества тратит 0,81 % валового национального дохода на науку, тогда как Америка тратит 2,9 %, а Израиль – целых 4,4 % [17].

Мусульмане не только мало вкладывают в науку, проводят мало исследований, но и переводят недостаточно книг с других языков на арабский. Поэтому известная журналистка и общественный деятель – мусульманка, Иршад Мани, задает (и) следующий вопрос: «Почему весь арабский мир за прошедшие тысячу лет перевел меньше книг, чем это сделала Испания за год?» [16, с. 241].

Известный иракский ученый Али А. Алави комментирует в своей монографии «Кризис исламской цивилизации (и) Спад креативности мусульман», где констатирует: **«В науке и технике статистика действительно пугающая, к тому же еще и депрессивная. Если взять данные 2006-го года, в мусульманских странах-участницах Организации**

исламского сотрудничества (ОИС) было 8,5 ученых и техников на 1000 жителей, в сравнении со средним мировым показателем 40,7 и цифрой 139,3, средним показателем развитых стран. Участие всего исламского мира в области мировой научной литературы составляло 1,17 %, в сравнении с 1,48 % одной только Испании. Страны Организации исламского сотрудничества выделяют 0,3 % валового национального дохода на исследование и развитие, в то время как средний мировой показатель составляет 2,4 %. Список можно продолжать, включая очень небольшое количество опубликованных в журналах статей, к чему стоит добавить и непростую ситуацию в области ранжирования университетов и факультетов, а также выдачи патентов» [14, с. 259].

К этим скромным показателям прибавляется и **делегитимизация гуманитарных и общественных наук**. Это явление становится очевидным, если сравнить различные реакции на Нобелевские премии, присужденные в прошлом веке мусульманским авторам. Спустя девять лет после того, как Нобелевскую премию по физике получил Абдус Салам, в 1988-м того же признания, на этот раз по литературе, удостоен Нагиб Махфуз. Эта награда намного слабее и совсем по-другому была воспринята в общественности. Нобелевская премия, присужденная Махфузу, вызвала смущение и даже критику в отдельных исламистских и консервативных кругах, поскольку раннее исламская цензура осудила писателя за его романы «Истории нашего квартала» и «Дети нашего квартала». Различные реакции на одну и ту же награду, присужденную сначала в области точных наук, а затем по литературе, указали на то, что существуют внутренние раздоры в мусульманском обществе. **Гуманитарные науки постулируют неуверенность, относительность единства, подрывают стабильность сообщества**, по мнению некоторых, и, следовательно, связываются с ослаблением органического единства, находящегося в основе догмата о

единстве Божиим; в то же время точные науки, напротив, подтверждают существование Бога. То, что в биографических сведениях о выдающихся личностях исламского радикализма часто указываются дипломы технических школ или университетов технической направленности, подтверждает подобный образ мыслей. Кроме того, наука и техника – носители глобализации, которая приводит и к укреплению ислама в мире, – считают другие.

Крайности в том, что даже те мусульмане, которые не принимают экстремизм (фундаментализм), считают, что не нужно следовать западной науке, особенно общественной, так как, по их мнению, это приводит к разрушению традиционных духовных ценностей и навязывает отчуждение и алчность [16]. В данном контексте необходимо понимать, что древние арабы переводили с греческого языка научные труды, но не литературные. Отказ от гуманитарных и общественных наук, однако, ведет идеологов радикального исламизма или неофундаментализма в некий социологический тупик, из-за того, что таким образом прерывается древняя связь культуры и религии [13, с. 76].

Этот вопрос чрезвычайно важен для всех народов, соседствующих с мусульманами, т.е. и для сербов [5], [6], [7]. Не секрет, что мусульманские политики, священнослужители и отдельные «ученые» из этого культурного круга самым грубым образом фальсифицируют историю, литературу, а также и результаты других наук и ученых, чтобы доказать утверждения, заданные религиозными лидерами из Сараево или Стамбула [4, с. 225 – 228]. Отдельная проблема в том, что сербы, в основном, сталкиваются с суннитским исламом, принесенным на Балканы османами во время завоевания этой территории, а у него нет рационалистической традиции, исключая быстро подавленную рационалистическую школу *мутазили* IX века. (Само это утверждение для мусульман спорно, так как они считают турок не завоевателями, а распространителями прогресса и цивилизации). Именно по религиозным причинам некоторые мусульмане Боснии и Герцеговины не принимают научную истину о себе, а развивают фальсификацию фактов, чтобы привести свою идентичность в согласие с требованиями ислама, точнее, улемов. Однако такое явление может приписываться и заданным политическим требованиям, когда для любого народа создается новый этногенез, который должен отвечать новым политическим запросам. Конечно, в науке нельзя действовать избирательно. «Речь идет о в перспективе вредном и опасном продолжении инерции движения по линии интеллектуальной вялости, догматической жесткости и самодовольства, происходящих из **чувства превосходства** без какого-либо должного покрытия» [18, с. 185].

Однако здесь объективные ученые должны попросить помощи ученых со всего мира, которые должны понимать истину и поддержать коллег, ищущих полной истиной картины [1, с. 39 – 68].

Причины равнодушия некоторых мусульман к науке

Как правило, колебания исламских теологов, когда речь идет об обсуждении отношения ислама к науке, следующего порядка. Некоторые мыслители считают, что ислам и прогресс не согласуются, т.е. что первый представляет собой препятствие для развития общества, аргументируя это окаменением жизни мусульман. Другие к исламу относятся с подозрением, так как для них это религия, которая принуждает верующих учить наизусть религиозные тексты, носить чалму и перебирать четки. Теологи же на это отвечают, утверждая, что те забывают о колоссальном вкладе мусульманских ученых в развитие мировой науки, сделанном в то время, как в Европе процветал религиозный фанатизм [2].

Из консультативной литературы понятно, что многочисленные авторы, когда речь заходит о причине научной инертности мусульман, приводят множество причин. Так, некоторые винят (предположительно) врожденное неприятие ислама по отношению к науке и подчеркивают, что некоторые исламские «университеты», кажется, больше склонны к молитве, чем к учебе. Например, в Университете Куэйд-и-Азам в Исламабаде три мечети в студенческом городке, планируется построить и четвертую, но нет ни библиотеки, ни книжного магазина. **Заучивание наизусть религиозных текстов, особенно Корана вместо критического размышления – особенность высшего образования во многих исламских государствах.** Именно так рассуждает Иршад Мани, считающая, что причина того, что мусульмане не занимаются наукой, в том, что «мозги мусульман заняты, и что проблема ислама в том, что в нем преобладает буквально чтение Корана» [16, с. 14].

Ошибочная политика некоторых правительств, подобно властям Саудовской Аравии, которые, к примеру, поддерживает издание книг для исламских школ, наподобие таких как «Неоспоримые чудеса Корана: факты, которые наука не может отрицать», указывает на внутренний конфликт между верой и разумом.

«Исламская цивилизация, – подчеркивает Алави, – занимала в свое время ключевую и командную позицию в мировой истории. Однако пересмотр мирового уклада в соответствии с современными нормами и огромные технологические, культурные, военные и экономические силы Запада, сконцентрированные, как есть, вокруг Соединенных Штатов, а также все более и вокруг Восточной Азии, определили ей по сути своей подчиненную, даже незначительную роль. Кажется, что ислам, даже если посмотреть на его словарь, в конфликте с остальным современным миром» [14, с. 46].

В свое время бывший премьер Малайзии Махатхир Мохамад говорил, что наука исчезла в исламском мире благодаря приходу исламских теологов, начавших утверждать интерпретацию ислама, согласно которой наука не должна выходить за рамки изучения шариатских наук [14]. Второй фактор –

прекращение поддержки ученых со стороны халифов и султанов. Точнее, не существовало какого-либо другого способа поддержки ученых, кроме личной помощи халифов и султанов, а те под влиянием исламских теологов перестали ученых поддерживать. Современные исламские власти также не поддерживают (достаточно) ученых и науку, так как не выделяют из бюджета достаточные средства на их деятельность.

Распад Римской империи, упадок Запада и прекращение сотрудничества с Византией привели к тому, что в эпоху Ренессанса арабская литература послужила опорой (не более и не менее) для чтения новооткрытой греческой философии и науки. Однако, когда европейцы получили доступ к оригинальным произведениям греческих авторов, их интерес к «арабской науке» быстро угас. Западные авторы здесь подчеркивают, что арабские научные тексты были, в сущности, переводами, в лучшем случае компиляциями и рефератами, созданными задолго до полной исламизации арабов (особенно индийцев, персов, ассирийцев, шумеров и других). Научные сообщества этих народов занимались переводом и написанием рефератов, так как не располагали условиями для собственной научной работы, тогда как речь шла о начале научной деятельности. Поэтому ислам и шариат окончательно подчинили себе все общественные механизмы завоеванных народов, включая образование, и делая акцент на теологических дисциплинах [12].

Вообще, наука в исламском мире понимается исключительно как часть богословия, т.е. изучение Корана, хадиса, преданий и арабских религиозных преданий. Тибби утверждает, что в этом смысле нет оснований называть институции наподобие аль-Азхар в Каире большим и выдающимся центром исламских наук – Университетом. «Некоторые историки ислама ошибочно переводят понятие медреса университетом. Это неправильно, так как если мы понимаем университет как *universitas litterarum*, объединение науки, или хотя бы как копию парижского *universitas magistrorum*, т.е. «сообщество учителей» XIII века, тогда мы знаем, что университет – это место, где свободно и без ограничений исследований создаются различные аспекты рациональной карты мира, что определенно является изобретением Европы [12].

Мусульманский реформатор немецко-сирийского происхождения Бассам Тибби в своей книге «Ислам между культурой и политикой» отмечает: «Рациональная наука в средние века в исламе воспринималась "иностранной ересью", за что ее запрещали. Сегодня исламские фундаменталисты не хотят признавать, что фрагменты рациональной науки в исламе основаны на *улум аль-кудах* (знаниях предков), собственно, на греческом наследии» [12]. В отличие от японцев, которые переняли китайскую культуру и достижения китайской цивилизации, которые проникли в ее сущность и систему ценностей и довели ее до совершенства, «арабский мир» оказался неспособен систематически усваивать культуру покоренных народов, не смог также и полученные научные

знания реализовать и развивать далее. Ошибаются ли те, кто считает, что исламская идеология – одна из главных затормаживающих факторов и причин падения средневековой ближневосточной науки и философии [3], [15].

У Александра Сиротина другое видение взлета и падения науки у мусульман [11]. Так, он следует мысли профессора Сабра из Гарварда, что нет убедительного ответа на этот вопрос, но что после вытеснения мусульман из Испании прервана связь исламских мыслителей и учеников с учеными из Европы. Библиотеки в Кордове и Толедо попали в руки европейцев, что оставило исламских ученых без необходимых средств к работе, а потом прекратилось и их финансирование халифами и султанами, тогда как Запад обеспечил науку средствами из производства, а изобретения ученых возвращал в промышленность для улучшения продукции.

В течение XIX и XX вв., когда происходило освобождение от колониализма исламских государств, мусульмане должны были принять западную науку и технику по экономическим и военным причинам, и реформаторы начали борьбу за реформу и модернизацию исламского мира. Реформаторы считали, что если европейцы позаимствовали их знания из «Золотого века ислама», то и мусульмане могут сейчас позаимствовать результаты западной науки. Эти движения за реформу исламского мира дали результаты в Малайзии, Иране, Иордании и частично в Пакистане.

Исследователи отношения ислама к науке выделяют еще два фактора, из-за которых мусульмане отстают в области науки: во-первых, отсутствие среднего класса и, во-вторых, бессмысленное заучивание Корана наизусть, что мы уже упоминали. Так, уверенность в том, что все знания находятся в Коране, тормозит научный прогресс, считает Первез Худбхой. Далее Худбхой подчеркивает, что эта вера является катастрофической для исламского мира, так как препятствует воспитанию и образованию человека, который мыслит, анализирует, спрашивает, сомневается и создает.

Мусульманин Бруно Гуидерони – астрофизик из Национального центра научных исследований в Париже – считает, что мусульмане отстают в области науки потому, что она в их глазах «западная». Другими словами, ученые считают, что консервативная часть мусульман склоняется к использованию современных технологий, но не разделяет научные взгляды на мир, так как они могут поставить под сомнение религиозные догмы.

Алави, однако, считает, что вопреки признанию западных технологий, да и науки, все-таки дошло до того, что, наряду с другими факторами, «относительное ухудшение в плане уровня жизни мусульман неумолимо продолжается еще с 1798-го года, и, возможно, даже усилилось в последние годы, тогда как в то же время в экономической гонке некогда вялые страны вроде Китая или Индии пробились в первые ряды» [14, с. 232].

Поэтому необходимо вспомнить заявление пакистанского политика (бывшего президента этой страны) Первеза Мушаррафа, которое он сделал по поводу 11 сентября (нападения на Башни-близнецы в США). Тогда он сказал то, что знали все, что мусульмане сегодня «самые бедные, самые неграмотные, самые отсталые, самые болезненные, наименее образованные, в наибольших лишениях и самые слабые звенья человеческой расы» [16, с. 172] и что это (и) причина, по которой мусульмане больше не занимаются наукой (см. рисунок).

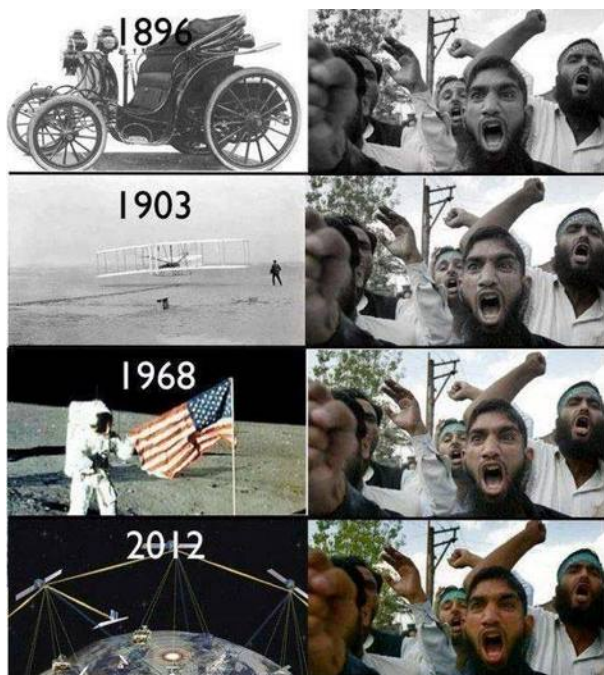


Рисунок. Одно из актуальных и часто используемых западных визуальных представлений отношения ислама к изменениям, а также и в статьях, которые касаются проблемы отношения ислама к науке.

– URL: <http://www.ninevehsoft.com/fiorina.htm>;
<http://wp.gablog.net/archives/1510>

Реакция мусульман на западную науку – это попытка нового распространения ислама, причем они требуют, чтобы все ученые в мире признали, что сам Коран – самый надежный источник научных знаний. По словам профессора Переза Худбхой, исламисты критикуют науку и не хотят видеть причины и следствия. Например, в инструкциях для преподавателей и студентов пакистанского Института политических наук рекомендуется не связывать физические явления и их следствия. А когда речь идет о химии, исламисты говорят, что нужно поступить следующим образом: если кислород соединится с водородом, то по воле Аллаха мы получим воду.

Ринат Мухаметов – член экспертной группы Совета муфтиев Российской Федерации – считает, что проблема с наукой в том, что 21 арабское государство сегодня вкладывает 1,5 трлн дол. в экономику западных государств, и только 10 млрд дол. на развитие собственной экономики [9]. Вторая проблема, которую мусульмане должны решить, по Мухаметову,

в том, возможен ли симбиоз между традиционными исламскими духовными ценностями и модернизацией?

Вторая половина XIX и первая половина XX вв. представляют собой время самого глубокого упадка исламской цивилизации за всю ее историю. Хотя и сегодня ситуация тяжелая во многих областях, Ринат Мухаметов – оптимист, так как считает, что исламская цивилизация, подобно птице феникс, снова воспарит из пепла [9]. Исламская цивилизация меняется, но остается исламской. Трансформация ислама уже происходила и не раз. Например, исламский мир времен Абассидов сильно отличается от времени Османской империи, но и одно, и другое – исламский мир.

Все же принимает ли ислам науку?

Спустя десятилетия равнодушия, когда исламом и его цивилизацией занимались только специалисты, дипломаты, путешественники и немногие новообращенные, ислам снова прорвался в западный мир. «Ислам долго считался смертельно раненой цивилизацией, цивилизацией, которая не в состоянии приспособиться к современности и которую, следовательно, может ожидать только судьба маргинализации и окончательного исчезновения» [14, с. 19]. Но Саудовская Аравия будто «начала новую страницу», и в 2009 г. открыла Университет науки и технологии имени короля Абдаллы и обеспечила ему бюджет в 20 млрд дол. [17]. Власти соседнего Катара увеличили средства на науку, и вместо до тех пор 0,8 % выделили 2,8 % валового национального дохода на науку (около 5 млрд дол. в год). Турция также увеличила вклады в науку. Из-за этого зафиксирован рост опубликованных научных работ с 5000 в год до 22 000. Иран здесь уже лидирует среди исламских государств, ежегодно его ученые публикуют около 15 000 научных работ.

Исследование 2011 года в “Thomson Reuters” показало, что в начале 1990-х гг. исследователи со всего мира в четыре раза меньше цитировали ученых из самых богатых исламских государств по отношению к остальным частям света. Но с того времени многое поменялось, и Иран стал лидером, достигнув 1,7 % всех цитат в мире в области математики, тогда как с частотой в 1 % цитируются работы исследователей из Египта и Саудовской Аравии. Турция улучшила положение в области техники. Также необходимо учитывать различие между суннитским и шиитским исламом, так как второй доминирует в Иране, а у персов почти национальная склонность к рационализму. Потому они и лидеры (были и остались) в исламском мире по вопросу науки. Тем более, что многие другие исламские страны еще спят.

Однако здесь нужно обратить внимание на тот факт, что развитие высшего образования в исламских государствах все-таки существует, т.е. также и науки, но последняя, как, по крайней мере, кажется, развивается в ошибочном направлении. Так, «Оливье Руа отметил, что формирование и передача знаний в

исламе постепенно выходит из традиционных рамок – семинаров и исламских университетов – и переносится на территории, которые постепенно превращаются в главные рассадники исламистского протеста на рубеже восьмидесятых и девяностых: это местные мечети и университетские центры. Такая пространственная делегализация производства знаний сопровождается появлением новой фигуры в современном исламе, фигуры воинствующего интеллектуала, которая формируется в течение девяностых годов» [13, с. 71 – 72]. Их появление («воинствующих интеллектуалов») отмечено не только на Ближнем Востоке, но и в Европе, Боснии и Герцеговине и Сербии.

Русский исследователь Плещунов замечает, что мусульмане Великобритании, что может применяться и к другим государствам, развили большую активность в университетах, но констатирует, что «это связано не столько с получением знаний, сколько с пропагандой ислама и фундаменталистских идей» [10, с. 189]. Во-вторых, Плещунов говорит: «Когда молодые мусульмане приходят в университет, они неуверенные, сомневающиеся, беспомощные, так как они здесь больше из-за давления среды и социального принуждения, чем из искреннего уважения к образованию и науке. Такая ситуация обеспечивает отличную социальную и идеологическую базу для радикальных исламских групп, которые развивают личные отношения со студентами и таким образом склоняют их в свою сторону» [10, с. 190]. Следовательно, с Оливье Руа Плещунов соглашается, говоря: «В начале XXI века все больше отлично образованных мусульман вступает в ряды исламских радикалов и фундаменталистов» [10], [8].

Так мир, борясь с равнодушием ислама к науке, смог хотя бы тех, кто живет не в исламских государствах, как-то направить к университетам, но иногда он получает не искренних любителей науки и гуманистически настроенных ученых, а воинствующих интеллектуалов. Думается, что Саид Кутб – яркий пример такого интеллектуала, и что полная ему противоположность – знаменитый иранский интеллектуал, геолог, физик, геофизик и философ Сейид Хосейн Наср, выпускник известного Массачусетского технологического института.

Перевод Юлии Голяк и Наталии Матюшевой

УДК 93/342.545

Литература

1. *Антонић, С.* Ђаво, историја и феминизам: социолошке пустоловине / Слободан Антонић // Центар слободарских делатности, Крагујевац. – Београд, 2012.
2. *Апшерони, А.* Ислам и наука, взаимоотношения науки и религии / Али Апшерони. – URL: <http://scbook.chat.ru/islam04.htm>
3. Исламская наука вопреки исламу. – URL: <http://sedlev.livejournal.com/46168.html>. 2012. – Апр 26.
4. *Ковачевић, М.* Српско питање на Балкану из перспективе актуелног статуса српског језика, у зборнику / Милош Ковачевић // Српско питање на Балкану ; приредио Момчило Суботић, Институт за политичке студије. – Београд, 2013.
5. *Милошевић, З.* Бошњачко поништавање Срба / З. Милошевић // Завод за уџбенике и наставна средства. – Српско Сарајево, 2004.
6. *Милошевић, З.* Турска и неоосманлизам / З. Милошевић // Завод за уџбенике и наставна средства. – Источно Сарајево, 2010.
7. *Милошевић, З.* Ширење идеја блискоисточних исламиста у школама Немачке / З. Милошевић // Политичка ревија, бр. 3. – Београд, 2010.
8. *Милошевић, З.* Современна христијанизација мусульман / З. Милошевић // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 2. – Т. 1. – С. 26 – 31.
9. *Мухаметов, Р.* Новое оперативное исламоведение / Ринат Мухаметов. – URL: <http://www.russ.ru/Mirovaya-rovostka/Novoe-operativnoe-islamovedenie> 04.04.11
10. *Плещунов, Ф.О.* Исламски екстремисти в университетима Великотретијани / Ф.О. Плещунов // Ближний восток и современность: сборник статей. – М., 2009.
11. *Сиротин, А.* Взлет и падение науки в странах ислама / А. Сиротин // Наука в Сибири. – Новосибирск, 2002. – № 1 (2337). – 11 января 2002 г.
12. Шариат, ислам и наука. – URL: <http://voprosik.net/shariat-islam-i-nauka/> Апр 26, 2012
13. *Alam, Haled Fuad* Globalni islam / Haled Fuad Alam // Sluzbeni glasnik. – Београд, 2012.
14. *Allawi, Ali A.* Kriza islamske civilizacije / Ali A. Al-lawi. – Sarajevo, 2012.
15. *Halilović, S.* Tradicionalno obrazovanje naših muslimana / Seid Halilović // Nur. – Београд, 2010. – № 59.
16. *Manji, I.* Kaj je narobe danes z islamom, poziv k poštenosti in prenovi, Društvo Znamenje / Irshad Manji. – Petrovče, 2008.
17. Nakon stoljeća stagnacija, nauka se vraća u islamski svijet. – URL: <http://www.preporod.com/index.php teme/odgoj-i-obrazovanje/3498-islam-i-nauka-put-ka-obnovi.html?> 19. 4. 2013. Prema The Economist, 26. 1. 2013.
18. *Tanasković, D.* Islam i mi / Darko Tanasković // Partonon. – Београд, 2006.

В.В. Митрофанов

ПЕТР ВЕЛИКИЙ В ОЦЕНКАХ С.Ф. ПЛАТОНОВА

В работе предпринята попытка анализа взглядов С.Ф. Платонова на эпоху Петра Великого и его реформы. В приложении помещен ранее не публиковавшийся очерк ученого, относящийся к началу его исследовательской деятельности, который позволит сопоставить оценки и выводы, сделанные С.Ф. Платоновым о великом реформаторе, начиная с 1884 г. и заканчивая 1926 г. Ранняя работа позволяет проследить интерес ученого к эпохе рубежа XVII – первой четверти XVIII вв. и роли императора в преобразовании России.

Петр Великий, С.Ф. Платонов, историография, очерк, военные реформы, экономические преобразования, культурная политика.

The author of the work made an attempt to analyze S.F. Platonov's views on the epoch of Peter the Great and his reforms. The appendix contains the previously unpublished essay of the scientist relating to the beginning of the scientist's research activity. It allows comparing assessments and conclusions on the great reformer made by S.F. Platonov in the period since 1884th until 1926th. The early work allows following the scientist's interest to the epoch of the turn of XVIIth-XVIIIth centuries and the Emperor's role in the transformation of Russia.

Peter the Great, S. F. Platonov, historiography, essay, military reforms, economic transformation, cultural policy.

Современные исследователи продолжают активно изучать творчество С.Ф. Платонова, названного его современником и известным историком С.Д. Шереметевым «князем науки». Подтверждением тому являются и защита диссертационных работ [2], [3], [4], [5], [12], [15], [17], [19], [20], [42] и трудов С.О. Шмидта [43, с. 533 – 537]; [44, с. 100 – 135]; [45, с. 5 – 20]; [46]. Юбилейные же конференции (150-летие со дня рождения, 75 и 80-летие со дня смерти), посвященные выдающемуся отечественному историку [22], [29], показали, что остается еще много малоизвестных страниц его жизни и творчества.

Сегодня историография уже отказалась от бытовавшего многие десятилетия, мнения о том, что он был историком одной темы – Московского разорения. Безусловно, он остается и ныне самым авторитетным исследователем эпохи, известной как Смутное время, но следует констатировать, что тематика его творчества выходит за рамки этого периода. Временные рубежи его исследований выходят далеко за период эпохи «московского разорения»: ученый то погружался вглубь древней истории, то с увлечением изучал события начала XVIII столетия.

Свидетельством тому является и публикация вновь выявленных трудов, статей, рецензий, отзывов, некрологов, выступлений. Известные списки трудов ученого [40, с. VII – XI]; [9, с. 319 – 320] сегодня уже дополнены почти 90 названиями [19, с. 291 – 297], в этом перечне, безусловно, важнейшим является выход в свет исследования о Земских соборах [39, с. 23 – 184].

Заметим, что работа в этом направлении не окончена, тем более, что часть материалов еще не выявлены и остаются в архивных фондах, особенно те, которые относятся к раннему периоду его творческой деятельности. Большую ценность представляют черновые материалы, конспекты лекций, отзывы и рецензии на учебную литературу, составленные по заданию Ученого комитета, тексты публичных лекций и выступлений.

Работы последних лет Н.В. Ниязовой [23, с. 15 – 20]; [24, с. 133 – 138]; [25, с. 42 – 50]; [27, с. 21 – 31] и других авторов [21, с. 162 – 165] позволяют констатировать, что тема петровской эпохи занимала С.Ф. Платонова на протяжении всего его творчества. Об этом свидетельствует и сам С.Ф. Платонов, который в период трудной борьбы за разрешение напечатать свою книгу о Петре писал, что она стала «сведением результатов давних... занятий Петром...» [10, с. 334]. Подтверждением этому является и тот факт, что публикуемый очерк датируется 29/XII 1884 г., а

последней книгой ученого стала монография (1926 г.) о великом преобразователе России.

Касаюсь очерка, заметим, что это не студенческая работа, как ее ошибочно называет А.В. Сиренов, наряду с недавно опубликованным рефератом [13, с. 393 – 408], и относит к «неизданным». Настало время опубликовать «одно из самых ранних произведений историка», в оценке известного петербургского историка это «проба пера», «а не произведение ученого-историка». Но патриарх российской историографии С.О. Шмидт уже о дипломном сочинении С.Ф. Платонова писал, что оно «свидетельствовало не только об уникально раннем для науки отечественной истории овладении начинающим ученым достижениями исследовательского мастерства» [46, с. 24].

Нам представляется, что первые работы молодого С.Ф. Платонова позволяют проследить начальный этап формирования его научной деятельности и собственной творческой лаборатории. При этом согласимся с А.В. Сиреновым, что первые работы «существенно отличаются от его последующих работ» [41, с. 530].

Публикуемый очерк, который следует считать первым исследованием, где автор специально касается петровской эпохи, позволяет проследить отдельные параллели с поздними работами С.Ф. Платонова. Он носит научно-популярный характер и предназначен для неподготовленного читателя или слушателя. Поэтому текст составлен простым, доходчивым языком, здесь много интересных, специально подобранных примеров, через которые автор пытается донести все величие Петра, имеются пометы на полях, но отсутствует экскурс в историографию вопроса, за исключением отдельных упоминаний. Автор подчеркивает мысль, что Петр сам всю свою жизнь учился («страстная любовь к знанию, глубокое влечение и интерес ко всем отраслям науки» [38, с. 408 – 409, 423, 452]) и работал¹ на благо своей державы, стараниями которого росло могущество России, занявшей достойное место среди европейских великих держав.

В одной из публичных лекций, организованных Педагогическим музеем военно-учебных заведений,

¹ Для доказательства этого тезиса С.Ф. Платонов обращает внимание на труды П.Н. Милокова «Государственное хозяйство России в первой четверти XVIII столетия и реформа Петра Великого» (1892 г.) и Н.П. Павлова-Сильванского «Проекты реформ в записках современников Петра Великого» (1897 г.)

под названием «Русское общество перед реформой Петра Великого», прочитанной С.Ф. Платоновым в ноябре – декабре 1891 г., он, обращаясь к слушателям, пояснил причины выбора заявленной темы. «Я желал бы, – заявил он во время первой встречи с аудиторией, – популяризовать несколько исторических тем, недавно обработанных специальной наукой [русской] истории в монографиях, малодоступных большой публике». Вопрос об отношении русского общества к реформам Петра Великого занимает «центральное положение в этих темах». Программа, афиша и, что особенно ценно, тезисы¹ чтений С.Ф. Платонова сохранились. Здесь программа основных проблем, которые были в центре научного интереса лектора, указаны даты и дни (всего 6), время чтения (вечернее и даже очень позднее), цена билетов.

Значительное место петровское время занимало и в программах Павловских курсов [31, с. 1 – 4], [32, с. 119 – 126], в которых С.Ф. Платонов принимал участие в течение ряда лет [16, с. 46 – 48]; [6, с. 281 – 290]. 8 апреля 1906 г. о великом преобразователе России была прочитана лекция в Твери в пользу Общества организации образовательных путешествий при Тверской классической гимназии с названием «Петр Великий в русской исторической науке»². В

¹ «Педагогический музей военно-учебных заведений. Программа публичных лекций профессора Платонова «Русское общество пред реформой Петра Великого». 1. Взгляды на до – Петровскую Русь, выработанные в русской историографии в различные периоды ее развития. 2. Объединение великорусской народности в Московском государстве. Создание национального идеала в связи с этим объединением. Сущность идеальных воззрений («Москва – III Рим») и практические выводы из тех воззрений. 3. Основные черты государственного устройства (вотчинное начало) и общественной организации (начало крепости) Московской Руси; основание народно-хозяйственного быта. 4. События, давшие толчок к изменениям старых форм быта (эпоха Ивана Грозного и Смутное время). Положение московской Руси в первой четверти XVII столетия. 5. Перемены в сфере идеальных воззрений в XVII в. Внешнее и культурное влияние до Петра Великого. 6. Перемены в сфере государственного и общественного быта при первых государях династии Романовых. Отношение реформ Петра Великого к старому быту. Лекции по понедельникам 25 ноября, 2, 9, 16 декабря (от 8 до 9 вечера)» [19, с. 80 – 81].

² В газете «Тверская Речь» от 10 апреля 1906 г. помещен отзыв неизвестного корреспондента (NN) об этой лекции: «Вообще г. Платонов заступает за Петра Великого, где можно, и сочувствует ему. Лекция о Петре Великом была очень интересна...» [11]; [27, с. 20 – 21]. Уточним, что Н.В. Ниязова допускает неточность, когда пишет еще об одной лекции о Петре, якобы прочитанной С.Ф. Платоновым в Твери, уже 8 апреля 1910 г. Действительно, а апреле этого года, только 27 числа в здании мужской гимназии, где присутствовали члены Тверской губернской ученой архивной комиссии, губернатор с женой, высшее духовенство епархии, воспитанники мужской гимназии, ученицы женской гимназии Римской-Корсаковой и женского коммерческого училища, авторитетный знаток эпохи выступил с речью «О значении Смуты в развитии нашей го-

этом перечне следует назвать и лекцию в Валуйках и Воронеже в 1909 г. с названием «Петр Великий и Полтавская победа» [1, с. 486], и малоизвестное предисловие, написанное С.Ф. Платоновым к книге А. Стиле [33, с. V – VI]. По всей видимости, оно явилось результатом просьбы А. Полторацкого, который сделал перевод книги. Авторы были лично знакомы по совместной работе по подготовке и публикации «Арсеньевских бумаг» [14, с. 189 – 200], сборника Новгородского общества любителей древности. Неоднократно С.Ф. Платонов касался времени реформ и военных баталий в юбилейные годы 200-летия основания северной столицы и Полтавской битвы.

С.О. Шмидт обратил внимание на факт длительной работы С.Ф. Платонова летом 1927 г. в ряде московских архивов для «ученых работ над эпохой Петра Великого...» [47, с. 534]. Вероятно, исследование второй половины 1920-х гг. о петровской эпохе [34, с. 527 – 546]; [35, с. 655 – 678] были частью новой задуманной работы.

Во второй половине 1920-х гг. С.Ф. Платонов намеревался написать многоплановое исследование по истории России XVII – XVIII вв. В архиве ученого хранятся тезисные наброски, датированные 9 сентября 1926 г., раскрывающие содержание задуманной монографии из двух частей [18, с. 96]. Ее временные рамки должны были охватить более чем вековой отрезок отечественной истории: от эпохи Смуты до периода дворцовых переворотов.

В период свертывания НЭПа, ожесточения внутрипартийной борьбы, окончательного формирования однопартийной системы, активизации историков-марксистов, когда очернительству подвергалось все, что связано с историей России до 1917 г., вышедшие из печати книги о Петре I А. Толстого («День Петра», 1918) и Б. Пильняка («Его величество Кнеб Ритер Комондор», 1919) где «образ великого преобразователя» обратили в грубую пасквильную карикатуру», при этом «длительная, добросовестная работа многих ученых исследователей оказалась оставленной в полном пренебрежении» [38, с. 371], С.Ф. Платонов вновь обращается к личности Петра. С первых строк своей монографии он выступает защитником Петра как императора, человека, реформатора, патриота России.

Оба писателя «с полным историческим невежеством» [10, с. 334] представили Петра «грязным и большим пьяницей, лишенным здравого смысла и чуждым всяких приличий». Ученый-просветитель обращает внимание читателя на искажение, а точнее незнание иностранных слов Б. Пильняком, которые он выносит в название.

Для доказательства своей позиции, которая становится понятной с самого начала книги, С.Ф. Платонов апеллирует к «людям всех поколений», которые «в оценках личности и деятельности Петра Великого сходились в одном: его считали силой».

сударственности» [28, с. 51]. Об организации этой лекции [19, с. 82 – 84].

Обращает на себя внимание тот факт, что за несколько лет (Н.В. Ниязова относит написание очерка к началу 1920-х гг.) до появления книги о Петре Великом (сдана в издательство весной 1925 г.) С.Ф. Платонов написал недавно опубликованный очерк «Петр Великий в современной русской историографии». По всей видимости, он подготовил его к одной из юбилейных дат: 200-летие Ништадского мира, 250-летие со дня рождения великого преобразователя. А затем этот замысел перерос в очередную монографию, которая рассматривается С.О. Шмидтом как «пример публичного противостояния академика Платонова Покровскому» [45, с. 17] и была уже приурочена к новой юбилейной дате – 200-летия смерти императора.

Сравнительный анализ позволяет заключить, что два исследования очень близки по содержанию, это подкрепляются и отдельными наблюдениями Н.В. Ниязовой о том, что некоторые фрагменты очерка совпадают с разделами названной монографии: «Очевидно, что некоторые отрывки имеют совершенно одинаковый смысл в статье и в книге, только в последней они несколько перефразированы. Изложение событий в статье более сжатое, чем в книге. Некоторые части не имеют аналогий в книге» [27, с. 32. Прим. 22].

Первая часть очерка по содержанию совпадает со второй («Публицистические и философские оценки Петра Великого в XVIII веке первой половине XIX века. Современники Петра. Век Екатерины II. Карамзин. Славянофилы и Западники») и третьей («Научные оценки Петра Великого в позднейшее время. Соловьев и Кавелин. Ключевский. Взгляд Милюкова и его опровержение. Историки-беллетристы. Военные историки») главами монографии, вторая с седьмой («Воинский талант Петра. Операция завоевания Ингрии. Гродненская операция 1706 года. 1708 год и Полтава»), третья имеет только некоторое сходство с восьмой («Петр Великий в последнем периоде жизни. Петр в Западной Европе. Поездка в Париж в 1717 г. Жизнь в Невском «парадизе». Личные свойства Петра как деятеля»). Смысл заключительной части статьи, представляющей оригинальные суждения С.Ф. Платонова о великом преобразователе, в целом совпадают с выводами монографии, в оценке В.А. Колобкова «последней крупной работе» [8, с. 495] ученого.

Необходимо вспомнить, что эта книга вызвала недовольство властей и нового поколения историков, вчерашних учеников как самого С.Ф. Платонова, так и его коллег по столичным университетам. Например, по замечанию Р.Г. Пихои «особенное недовольство Цвибака вызывал «своеобразный культ» Петра I, свойственный Платонову». Говоря о труде С.Ф. Платонова, Цвибак указал, что в ней «старый историк обрушился на беллетристов Б. Пильняка и А. Толстого за непочтение к великому царю» [7, с. 7, 79, 193, 194, 204]; [30, с. 14]. При этом современный исследователь замечает, что «в то время, когда Цвибак критиковал Платонова за идеализацию личности Петра Великого, сам Сталин рекомендовал показы-

вать Петра как героическую личность. Ярые сторонники «истинного марксизма» в исторической науке оказывались брошенными. Политические ориентиры власти стали явственно смещаться» [30, с. 17].

Говоря об оценках Петра, обратимся к тем, которые С.Ф. Платонов дал ему в своих «Лекциях»: «Народ не мог уловить в деятельности Петра исторической традиции, какую ловим теперь мы, и поэтому считал реформу не национальной и приписывал ее личному капризу своего царя».

«Реформы Петра по своему существу и результатам не были переворотом; Петр не был "царем-революционером", как его иногда любили называть».

«Деятельность Петра не была и общественным переворотом. Государственное положение сословий и их взаимные отношения не потерпели существенных изменений».

«В экономической политике Петра, в ее целях и результатах, также нельзя видеть переворот... Результаты, достигнутые Петром, не поставили народное хозяйство на новое основание».

«И в культурном отношении Петр не внес в русскую жизнь новых откровений».

«Результаты его деятельности были велики: он дал своему народу полную возможность материального и духовного общения со всем цивилизованным миром».

«Встреченный открытой враждой сначала, чувствуя и потом скрытое противодействие в себе общества, Петр все время боролся за то, во что верил и что считал полезным. В этом объяснение тех особенностей в реформационной деятельности Петра, которые сообщили его реформе черты резкого, насильственного переворота. Однако по существу своему реформа эта не была переворотом» [36, с. 102, 112 – 115].

В последней же монографии С.Ф. Платонова о Петре мы встречаем такие оценки: «Петр-сила», подчеркивается его «гражданская доблесть», «стремление к народному благу, самоотверженное служение государству, напряженный личный труд, страстная любовь к знанию и вера в необходимость просвещения» [37, с. 399].

Таким образом, мы видим определенно новое переосмысление оценок, не повторяя прежних, исследователь на первый план выдвигает личные качества преобразователя, они призваны дополнить более ранние суждения и результатом является портрет, по сути, идеального правителя, как с исторической, так и философской точки зрения.

В одной из газетных рецензий вывод С.Ф. Платонова о «величии Петра» ставился под вопрос, а позиция автора рассматривалась как способная «внушить солидные подозрения» [8, с. 496].

Нет должных оснований согласиться полностью с мнением В.С. Брачева, который полагает, что С.Ф. Платонов в оценке Петра «всцело следовал В.О. Ключевскому» [4, с. 44], хотя и подчеркивал, что «в лице Ключевского наша наука возвысилась впервые до вполне реального представления о Петре, о его личности, о его исторической роли, о преемственно-

сти его дела» [37, с. 389], при этом приводя «пространные» цитаты. Но в тексте мы находим и важные в данном случае мысли С.Ф. Платонова, например, он пишет: «не все, быть может, частности выдержат критику в обзоре царствования Петра, особенно в изложении петровских войн, какое находим у Ключевского» [37, с. 386]. К тому же мы видим серьезные расхождения в оценках Петра у С.Ф. Платонова с П.Н. Милоковым, «одного из старейших учеников» В.О. Ключевского, который «воспринял мысль своего учителя о зависимости ... преобразований Петра от Шведской войны...» [37, с. 389]. Этот факт следует считать как несогласие с позицией корифея российской истории. В противовес П.Н. Милокову (следовательно, и В.О. Ключевскому) С.Ф. Платонов симпатизирует «отличному знатоку Петровской эпохи» Н.П. Павлову-Сильванскому, выводы которого подтвердились и другими учеными, например, и Н.А. Воскресенским.

Следовательно, петровская эпоха, сам преобразователь как личность, реформатор, государственный деятель, полководец были в центре исследовательского интереса выдающегося историка. Оценки, наблюдения и выводы, сделанные С.Ф. Платоновым о Петре Великом, его реформах являются ценным вкладом в историографию вопроса. Не случайно, видимо, и то обстоятельство, что книга о Петре стала последним крупным завершённым исследованием ученого, публикация которого явилась очередной его научной удачей и общественной победой в период, когда последние представители старой либеральной историографии пытались противостоять новому марксистскому направлению в науке.

Источники и литература

1. Акиншин, А.Н. Платонов и воронежцы / А.Н. Акиншин // Памяти Сергея Федоровича Платонова: исследования и материалы / отв. ред. Ю.А. Дворниченко, С.О. Шмидт. – СПб., 2011. – С. 486.
2. Брачев, В.С. Русский историк Сергей Федорович Платонов: автореф. дис. ... д-ра ист. наук / В.С. Брачев. – СПб., 1996.
3. Брачев, В. С. Русский историк С.Ф. Платонов. Ученый: Педагог: Человек. / В.С. Брачев. – СПб., 1997.
4. Брачев, В.С. Феномен С.Ф. Платонова и наша историческая наука / В.С. Брачев // Смутное время. – СПб., 2001. – С. 44.
5. Брачев, В.С. Крестный путь русского историка: Академик С.Ф. Платонов и его «дело» / В.С. Брачев. – СПб., 2005.
6. Бухерт, В.Г. Павловские курсы (1899 – 1907 гг.) / В.Г. Бухерт // АЕ за 2005 год. – М., 2008. – С. 281 – 290.
7. Зайдель, Г. Классовый враг на историческом фронте: Тарле и Платонов и их школы / Г. Зайдель, М. Цвибак. – М.; Л., 1931.
8. Колобков, В.А. Жизненный путь историка / В.А. Колобков // Платонов С.Ф. Под шапкой Мономаха. – М., 2001. – С. 495.
9. Колобков, В.А. Список печатных трудов академика С.Ф. Платонова (с 1923 г.) / В.А. Колобков // АЕ за 1993 год. – М., 1995. – С. 319 – 320.
10. Копанева, Н.П. Из истории издания книги С.Ф. Платонова «Петр Великий» / Н.П. Копанева // Памяти академика Сергея Федоровича Платонова: исследования и

материалы / отв. ред. Ю.А. Дворниченко, С.О. Шмидт. – СПб., 2011. – С. 334.

11. Лекции С.Ф. Платонова // Тверская Речь. – 1906. – 10 апреля.
12. Мамонтова, М.А. С.Ф. Платонов: поиск модели исторического исследования. автореф. дис ... канд. ист. наук / М.А. Мамонтова. – Омск, 2002.
13. Медведев, И.П. Студенческий реферат С.Ф. Платонова «О местопребывании готов-тетрактитов» / И.П. Медведев // Античная древность и Средние века. – Екатеринбург, 2011. – Вып. 40. – С. 393 – 408.
14. Митрофанов, В.В. С.Ф. Платонов и Новгородское общество любителей древности / В.В. Митрофанов // Клио. – № 2. – 2004. – С. 189 – 200.
15. Митрофанов, В.В. Проблемы истории Новгорода Великого, Поморья и Сибири в творчестве С.Ф. Платонова / В.В. Митрофанов. – Нижневартовск, 2005.
16. Митрофанов, В.В. С.Ф. Платонов на Павловских курсах / В.В. Митрофанов // Инновации в образовании и науке: проблемы, тенденции и перспективы развития: Мат-лы город. науч. – практич. конф. (г. Нижневартовск, 20 апреля 2006 года). – Нижневартовск, 2006. – С. 46 – 48.
17. Митрофанов, В.В. С.Ф. Платонов и развитие истории образования в России (до 1917 г.) / В.В. Митрофанов. – Лангепас; Екатеринбург, 2009.
18. Митрофанов, В.В. О новых направлениях исследовательского поиска С.Ф. Платонова / В.В. Митрофанов // Сб. мат-лов I всерос. науч.– практич. конф. «Личность и общество в контексте глобализации: проблемы и перспективы» / под общ. ред. В.А. Апрелевой. – Тюмень, 2009. – С. 96.
19. Митрофанов, В.В. С.Ф. Платонов и наукокраеведческие общества, архивные комиссии России / В.В. Митрофанов. – Челябинск, 2011.
20. Митрофанов, В.В. Роль С.Ф. Платонова в развитии российской историографии конца XIX – первой трети XX вв.: связи с научно-историческими обществами центра и провинции / В.В. Митрофанов. – Челябинск, 2011.
21. Митрофанов, В.В. С.Ф. Платонов о реформах Петра Великого в области экономики и налогообложения / В.В. Митрофанов // Социально-экономические проблемы региона в условиях инновационного развития территорий: Мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф. (г. Нижневартовск, 27 апреля 2012 г.). – Нижневартовск, 2012. – С. 162 – 165.
22. Научное наследие С.Ф. Платонова в контексте развития отечественной историографии: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 150-летию со дня рождения академика С.Ф. Платонова. – Нижневартовск, 2010.
23. Ниязова, Н.В. Сподвижники Петра Великого в оценке С.Ф. Платонова / Н.В. Ниязова // Проблемы регионального развития в XXI веке: экономика, право, образование: Мат-лы межвуз. науч.-практич. конф. аспирантов и соискателей (Нижневартовск, 15 мая 2007 года). – Нижневартовск, 2007.
24. Ниязова, Н.В. С.Ф. Платонов как исследователь петровской эпохи в отечественной исторической науке / Н.В. Ниязова // Экономика, право, образование: Тез. межвуз. науч.-практич. конф. студентов и аспирантов (Нижневартовск, 17 апреля, 2006 года). – Нижневартовск, 2006. – С. 133 – 138.
25. Ниязова, Н.В. К историографии изучения петровской эпохи в трудах С.Ф. Платонова / Н.В. Ниязова // Мат-лы регион. науч.- практич. конф. аспирантов и соискателей (Нижневартовск, 23 апреля 2008 года). – Нижневартовск, 2008. – С. 70 – 73.

26. *Ниязова, Н.В.* Внутренняя политика Петра I в «Лекциях по русской истории» С.Ф. Платонова / Н.В. Ниязова // Науч. тр. аспирантов и соискателей Нижневартговского государственного университета. – Нижневартговск, 2008. – С. 42 – 50.

27. *Ниязова, Н.В.* Петр Великий в современной русской историографии / Н.В. Ниязова // Научное наследие С.Ф. Платонова в контексте развития отечественной историографии: Мат-лы Всерос. науч. конф., посвященной 150-летию со дня рождения академика С.Ф. Платонова. – Нижневартговск, 2010. – С. 21 – 31.

28. Отчет о деятельности Тверской ученой архивной комиссии с 1903 по 1912 гг. – Тверь, 1915.

29. Памяти академика Сергея Федоровича Платонова: исследования и материалы / отв. ред. Ю.А. Дворниченко, С.О. Шмидт. – СПб., 2011.

30. *Пихоя Р.Г.* Востребованная временем история. Отечественная историческая наука в 20-е – 30-е гг. XX в. / Р.Г. Пихоя // Новая и новейшая история. – 2004. – № 2. – С. 14.

31. *Платонов, С.Ф.* Программа чтений по русской истории проф. С.Ф. Платонова «Взгляды науки и русского общества на Петра Великого» / С.Ф. Платонов // Русский начальный учитель. – 1901. – № 8 – 9. Приложение. – С. 1 – 4.

32. *Платонов, С.Ф.* К 200-летию Петербурга / С.Ф. Платонов // Русский начальный учитель. – 1903. – № 4. – С. 119 – 126.

33. *Платонов, С.Ф.* Предисловие / С.Ф. Платонов // А. Стиле Карл XII, как стратег и тактик в 1703 – 1709 гг.; пер. со шведского А. Полторацкого. – СПб., 1912. – С. V – VI.

34. *Платонов, С.Ф.* Из бытовой истории Петровской эпохи: I. Бенго – коллегия или Великобританский монастырь в Петербурге при Петре Великом / С.Ф. Платонов // Известия Академии Наук СССР. – 1926. – № 7/8. – С. 527 – 546.

35. *Платонов, С.Ф.* Из бытовой истории Петровской эпохи / С.Ф. Платонов // Известия Академии Наук СССР. – 1926. – Т. XX. – № 9. – С. 655 – 678.

36. *Платонов С.Ф.* Лекции по русской истории / С.Ф. Платонов. – М., 1994.

37. *Платонов, С.Ф.* Петр Великий. Личность и деятельность / С.Ф. Платонов // Под шапкой Мономаха. – М., 2001.

38. *Платонов, С.Ф.* Под шапкой Мономаха / С.Ф. Платонов. – М., 2001.

39. *Платонов, С.Ф.* Московские земские соборы XVI и XVII вв. / С.Ф. Платонов // Платонов С.Ф. Собр. соч.: в 6 т. – М., 2010. – Т.1. – С. 23 – 184.

40. *Романов, Б.* Список работ С.Ф. Платонова / Б. Романов // Сборник статей по русской истории, посвященных С.Ф. Платонову. – Пг., 1922. – С. VII – XI.

41. *Сиренов, А.В.* Археографическое послесловие / А.В. Сиренов // Платонов С.Ф. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 2012. – Т.3. – С. 530.

42. *Чирков, С.В.* Издательская и научно-организационная археографическая деятельность С.Ф. Платонова / С.В. Чирков // Археография в творчестве русских ученых конца XIX – начала XX вв. / отв. ред. С.О. Шмидт. – М., 2005. – С. 199 – 250.

43. *Шмидт, С.О.* Жизнь и творчество историка С.Ф. Платонова в контексте проблемы «Петербург-Москва» / С.О. Шмидт // Россия в IX – XX веках. Проблемы истории, историографии и источниковедения. – М., 1999. – С. 533 – 537.

44. *Шмидт, С.О.* Сергей Федорович Платонов (1860 – 1933) // Портреты историков: Время и судьбы: в 2 т. / С.О. Шмидт. – М., 2000. – Т. 1. Отечественная история. – С. 100 – 135.

45. *Шмидт, С.О.* Предисловие / С.О. Шмидт // Под шапкой Мономаха. – М., 2001. – С. 17.

46. *Шмидт, С.О.* Историк С.Ф. Платонов – ученый и педагог (к 150-летию со дня рождения) / С.О. Шмидт. – М., 2010.

47. *Шмидт, С.О.* Путь историка: Избранные труды по источниковедению и историографии / С.О. Шмидт. – М., 1997.

ПРИЛОЖЕНИЕ

С.Ф. Платонов

Петр Великий

Петр I или, как его все зовут, Петр Великий, был русский император и жил около 200-х лет тому назад¹. Вы все конечно слышали о нем и все видели памятник Петра Великого² около Сената³ в Александровском саду⁴. Я думаю, нет теперь на Руси такого, даже и неграмотного, человека, который бы не знал, что был у нас когда-то знаменитый царь Петр. О царе Петре народ сложил много песен, а еще больше о Петре сохранилось в народе простых, не стихотворных рассказов или преданий. Во многих городах России, и северных и южных, как святые берегут или дома, в которых когда то жил Петр, или те вещи, которые остались там после него и которые он сам сработал. И во многих местах за границей, например, в Голландии⁵, и теперь путешественникам показывают места, где жил и трудился московский царь Петр. Иностранцам по большей части неизвестны наши древние князья и цари, но имя Петра В[еликого] зна-

чимо каждому образованному человеку не только Европы, но и на всем земном шаре.

Чем же так прославился Петр, чем он стал знаменит?

Тем, во-первых, что вступая на русский престол, он нашел наше государство слабым и неустроенным и сумел его так устроить и так усилить, что оно стало одним из самых могучих стран в свете.

Во-вторых, Петр застал русский народ безо всякого образования – и успел положить прочное начало образованности, Он сблизил Россию с образованными европейскими странами и научил русских ценить науку, приохотил их учиться. Наконец, Петр своей личностью, своим характером и способностями выделялся из всех людей. Кто видел его раз, никогда не забывал его. Богатырь ростом⁶ и силою, способный ко всякой работе, знавший чуть ли не все ремесла⁷, в то же время образованный, с быстрым умом и редким соображением, царь Петр казался необыкновенным человеком, как русским людям, так и иноземцам. Кто хотя бы немного узнавал его характер, тот не мог не любить Петра, хотя все знали,

что он очень вспыльчив и суров, но зато все знали, что он весьма прост и очень справедлив.

Петр В[еликий] был сын царя Алексея Михайловича⁸, родился в 1672 г. и трех лет осиротел, лишился отца. Царствовать стал старший брат Петра Федор Алексеевич⁹, а Петр с своею матерью царицей Натальей Кирилловной¹⁰ жил в одном селе под Москвой¹¹. Когда умер царь Федор, народ выбрал Петра в цари. В то время ему было только 10 лет, всей властью завладела его сестра царевна Софья¹², а Петр по-прежнему оставался в селе Преображенском¹³ учился грамоте у Никиты Зотова¹⁴. Этот Н. Зотов умел только читать да писать и вовсе не был образованным человеком в том смысле, как мы это теперь понимаем. Поэтому Петр немногому у него научился: писал он всю свою жизнь плохо, а науки изучал уже взрослым человеком и самоучкой. Этому не надо удивляться: в те времена науки на Руси не было, школ не существовало и царских детей учили только чтению и письму. Один старший брат Петра, царь Федор Алексеевич знал немного по латыни и польски и умел писать стихи¹⁵. Петр очень любил своего учителя Зотова, но скоро отбился от его рук. Он случайно познакомился с образованными немцами, жившими тогда в Москве и стал учиться у них, преимущественно математике. Но его живой характер искал не только науки: Петр любил забавы и забавлялся не совсем так, как тешились в то время царские дети¹⁶. Он очень любил играть в солдаты и собрал свое войско из мальчиков разных званий. Эти мальчики служившие для царской забавы или потехи, назывались «потешными» и жили постоянно при Петре, составляя два полка (на полях Потешные). Петр устроил потешным одинаковую форму и оружие и мало-по малу сделал из них настоящих солдат. Они учились на манер иностранного (слово настоящего – зачеркнуто) войска и с ними Петр производил постоянные маневры или примерные походы и битвы. Была построена даже крепость, которую одни потешные защищали, другие брали штурмом¹⁷. Раз Петр нашел в сарае старый английский ботик или лодку, приспособленную для морского плавания на парусах. Она лежала заброшенной, потому что русские люди совсем не плавали на морях. Эта лодка заинтересовала Петра. Он нашел такого иностранца, который сумел починить лодку и научил Петра управлять ею и плавать против ветра на парусах. Петр был в восторге, но в Москве на маленькой речке Яузе нельзя плавать на парусах и Петр стал искать какого-нибудь большого озера или реки, где было бы просторней. Ближе всего к Москве было большое Переяславское озеро¹⁸, всего в 120 верстах, – и Петр которому было уже около 20 лет, поехал туда, повел с собою и немцев – своих учителей и с их помощью, построил уже не лодки, а целые корабли с пушками и тешился ими с полным увлечением. В постройке кораблей он принимал участие своими руками, сам работал топором и в то же время учился кораблестроению, а это¹⁹ целая наука для которой хорошо нужно знать математику. Таким образом, у Петра забава соединилась с делом или, вернее сказать сама

забава заключалась в деле. Скоро из Переяславля Петр отправился в Архангельск, который стоит у Белого моря (карандашная помета: Архангельск).

Тогда русские владели одним Белым морем и чтобы познакомиться с морем, Петру нужно было ехать именно в Архангельск, так это был единственный наш приморский торговый город. Там Петр познакомился с иностранными моряками, многому научился у них, ездил на их кораблях и раз в открытом море чуть было не погиб от бури, но здесь он показал великую силу духа и полную привычку к морю: он сам правил лодкой (карандашная помета: буря и крест).

В Архангельске Петр стал строить корабли, говоря что русским необходимо самим плавать по морю и покупать товары за границей, а не смотреть из рук иностранцев: что они привезут, тем и будь доволен и плати им в три – дорога. В то же время Петр понял, что Архангельск далеко от образованных стран Европы и что если завоевать берега Черного или Балтийского морей, то будешь ближе к Европе и торговать будет легче и выгоднее. Но Балтийским морем владело сильное государство Швеция, а со шведами русские воевали до тех пор неудачно²⁰, а на Черном море владычествовали турки, с ними во время перед Петром русские воевали часто и не без успеха²¹. Да и в то самое время, когда Петр был в Архангельске, Россия считалась в войне с Турцией. Поэтому Петр решил отнять у Турции берега Черного и Азовского морей. Этим он начал усиление России²².

Он направился на турецкую крепость Азов²³, которая запирала выход из реки Дон в Азовское море. Скоро он убедился, что Азов не взять без кораблей, так как турки помогали Азову с моря и нужно было их поразить на море. Тогда на Дону Петр настроил кораблей²⁴, вывел их в море и с их помощью завоевал Азов²⁵. Русский флот появился на Черном море, русские корабли ходили в самый Константинополь, столицу турок²⁶, и турки поняли, как стала сильна Россия. Рассказывают, что они страшно испугались увидя русские корабли у своей столицы.

Необходимость строить корабли, иметь образованных строителей и моряков и военных заставили Петра посылать молодых людей учиться за границу. Наконец, он и сам туда поехал – учиться²⁷. Скрывая свой царский сан, выдавая себя за простого москвича Петра Михайлова, царь отправился в Голландию, в те города, которые славились постройкой кораблей (например, Саардам²⁸) и здесь в костюме простого работника поступил на верфь, т.е. корабельные мастерские и работал как простой плотник, жил, как простой мастеровой в семье корабельщика. Он сердился, когда узнавали в нем царя и оказывали ему почтение: ему хотелось пройти всю суровую школу труда. И он ставил себе целью ни чем не отличаться от обыкновенных работников. Он радовался как дитя, когда окончил изучение корабельного строения, он получил аттестат корабельного мастера, какой получали все простые мастера (карандашная помета: Голландия).

Из Голландии он проплыл в Англию и в другие европейские страны, везде присматриваясь к обычаям западных людей, изучая не то, так другое ремесло или искусство. Вернувшись на Родину, он начал целый ряд перемен в русской жизни и обычаях, понимая, что без ремесел и искусств от которых как он видел на Западе, богатели люди, Россия не может не стать богатой и сильной. Вместе с тем Петр понял, поездив за границей, что Черное море далеко от тех стран, с которыми нужно было торговать России, что самые богатые и образованные государства лежат близко именно от Балтийского моря, а не от Черного. А Черное море, кроме того, турки могут запретить во всякое время: если они не станут пускать кораблей мимо Константинополя, то из Черного моря и не выехать вовсе. Стало быть, думал Петр надо добиваться Балтийского моря, надо воевать со Швецией.

В Швеции же в это время был, кстати, как казалось для Петра молодой и легкомысленный король Карл XII²⁹. Он совсем не занимался делами. Петру кроме того желали помогать короли Датский³⁰ и Польский³¹. Обстоятельства были благоприятными и Петр решился воевать. Но как только началась война, Карл оставил забавы, быстро собрал войско, поразила датчан, заставил их заключить мир и пошел на встречу Петру, который завоевал берега Финского залива. Они встретились при Нарве (Нарва тогда была шведским городом). Карл XII совсем разбил русских. Войско Петра было уничтожено, много русских попало в плен, русские потеряли почти все свои пушки. Неудача была полная; на всех нашло уныние. Но Петр не отчаялся: «у них самих мы научились побеждать их» говорил он и стал собирать войско, учить солдат, лить пушки... (так в тексте). Карл XII между тем ушел в Польшу, оставив против русских своих генералов. Русские снова двинулись к Балтийскому морю, и слова Петра исполнились: его войско било шведов (карандашная помета: Нотебург). Сам Петр взял крепость Нотебург³², (нынешний Шлиссельбург), а затем и Ниеншанц³³ (недалеко от нынешнего Петербурга на Ниве) и, таким образом, он завладел всею Невою. Тотчас станет он при впадении Невы в море строить русскую крепость и вместе с этим первую русскую гавань на Балтийском море. 16 мая 1703 года заложил он крепость и церковь на одном из островов в устье Невы. И церковь Петра и Павла и крепость Петропавловская стоят и теперь на том же месте, а кругом них еще при Петре вырос целый город, названный Санкт-Петербургом, новая столица России³⁴.

Но куда не было мира со Швецией, куда не был побежден сам Карл, Петр не мог быть уверен, что завоеванные им земли на Балтийском море останутся в его власти. В таком положении прошло несколько лет: Карл воевал все против поляков. Наконец, он решился идти и против Петра, но пошел не к Балтийскому морю, а из Польши через Малороссию направился в саму Русь, желая совсем разгромить Россию. Начальник малороссийских казаков, гетман Мазепа³⁵, изменил Петру и перешел на сторону Карла. Они осадили в Малороссии русскую крепость

Полтаву. Петр спешил на помощь своим, и вот 27 июня 1709 г. под Полтавой произошла вторая большая Полтавская битва между русскими и шведами, но кончилась она не так как Нарвская битва³⁶. Здесь русские уничтожили шведское войско, взяли много шведских генералов; сам Карл без войска едва убежал. Он не смог попасть в Швецию и бежал в Турцию. Петр праздновал свою победу очень торжественно и, угощая шведских генералов, пил за здоровье своих учителей в ратном деле. Учителями своими он называл именно шведов: в борьбе с ними выучились русские настоящему военному искусству. Петр радовался так Полтавской победой потому, что понимал ее важное значение: после нее Россия могла уже не бояться Швеции, могла считать своим Балтийское море. Это так и случилось: разбитые шведы не могли защититься от Петра, Карл XII не побеждал более русских. Вот почему не только сам Петр, но и все русские люди и в прошлые времена и теперь считают Полтавскую битву одной из самых славных и важных битв всей нашей истории. Лучший русский поэт А.С. Пушкин в своей поэме «Полтава»³⁷ подробно описывает эту победу. Прочтем это описание³⁸:

Однако, разбитые шведы долго не соглашались на мир с Петром. Тяжело им было отдавать Петру восточные берега Балтийского моря: от этого уничтожалась вся сила Швеции. Но Петр одерживал новые и новые победы и наконец, через 12 лет после Полтавы достиг мира: ему шведы отдали берега Финского и Рижского залива³⁹. Петр был счастлив: с этих пор Россия вместо одного владела тремя морями и становилась самой сильной страной на севере Европы и вся Европа со страхом смотрела, как скоро выросло русское могущество. Так Петр усилил Россию. Он воевал постоянно, постоянно занимался военным флотом и великими трудами успел в России устроить хорошее войско и большой флот. Но он был не только военным и моряком. Он занимался всеми делами государства. Много думал о том, чтобы улучшить суд и управление в России, а главное всего заботился о том, чтобы сделать Россию образованнее и богаче. В то время Англия, Франция и немецкие земли были гораздо образованнее Руси, и вот Петр В[еликий] посылает туда русских учиться наукам, вызывает образованных людей из за границы, переводит на русский язык ученые книжки, перенимает сам и других заставляет перенимать европейские обычаи, в которых было больше вежливости, простоты и образованности. Он приказывает русским и дома свои строить и комнаты убирать и самим жить, так как в европейских странах. Даже русские старые платья, наряды, широкие и покойные, но неудобные для работы и стеснявшие свободу движений, Петр приказывает менять на узкое, немецкое платье, в котором было легко двигаться и работать. И еще более, – Петр запрещает русским носить бороду, потому что немцы не носили бород, хотя бороды ничему помешать не могли. А кто непременно хотел ходить с бородой с того царь велел брать за бороду пошлину и эти деньги шли в государственную казну. Как за границей в городах люди

часто сходились друг к другу вечером потанцевать, поиграть в шахматы и карты, поговорить и посмеяться, так точно Петр хотел устроить и на Руси. По его приказу, все должны были в определенный день принимать гостей, устраивать вечер. Прежде до Петра, когда у какого-нибудь боярина собирались гости, женщины сидели отдельно от мужчин и вечер проходил в том, что пели, пили (и говорили даже мало) а если разговорятся, то их разговоров нельзя было вынести ничего полезного и хорошего, разговоры были пусты. Петр хотел другого: на собраниях (их называли ассамблеями) мужчины и женщины беседовали вместе, молодежь танцевала, а пожилые за скромной кружкой пива или вина вели деловой разговор, из которого можно было учиться полезным вещам.

Но перенимая из-за границы науку и обычаи, Петр понимал, что иноземцы могли образоваться скорее русских, потому что они были богаче⁴⁰ и имели больше средств для торговли между собой постоянно приходили в сношения друг с другом и друг у друга учились. Думая о том, почему иностранцы богаче нас, Петр видел, что они лучше умели обрабатывать земли, чем русские люди со своей, и из того, что получали иностранцы от своих земель, из того они на фабриках и заводах умели сделать массу прекрасных и необходимых вещей. На Руси, например, было много овечьей шерсти, а сукна русские не умели делать, на Руси сеяли много льна, а хорошего полотна не делали. Петр понял, что необходимо научить русских больше добывать из своей земли продуктов и лучше обрабатывать эти продукты. Для этого надо было завести фабрики и заводы, выучить русских людей разным мастерствам и вызывать умелых иностранцев, чтобы они заводили фабрики и учили русских. Об этом-то Петр заботился всю свою жизнь, при нем в России устроено было 200 фабрик и заводов и, таким образом, началась на Руси промышленность.

Вот как Петр понимал пользы своего государства. Войнами своими он дал России военную силу, а утверждая образованность и промышленность, готовил в России внутреннее счастье и богатство.

Как человек, он был очень замечателен. Он все знал и все умел. Ему приходилось всю свою жизнь самому учиться и учить других разным мастерствам и наукам. Поэтому у него ни когда не было свободного времени. То он на войне учит солдат, льет пушки, строит корабли и сам работает топором на верфи и молотком в кузнице. То он учится или лечится за границей или ездит по России, осматривая свое государство: ищет в земле железной руды или строит завод или роет канал, чтобы соединить одну реку с другой. То он приедет «отдохнуть» в своей любимый Петербург и живет в простеньком дворце или в летнем саду или на Пет[ербургской] стороне, но и тут занимается государственными делами, строит корабли в Адмиралтействе; в свободные минуты из кости точит какую-нибудь безделку или же сам чинит свой старый башмак в то время, когда его супруга нашивает заплату на его истертый камзол. Руки царя Петра всегда бывали в мозолях, и он не стыдился этого,

он знал что он «на троне вечный был работник». Он знал, что «делу время, а потехе час», как говорит половица, и работал постоянно, но зато, когда наставал час потехи, когда Петр устраивал праздник, никто не мог перешеголять его веселостью и затеями, – он умел вселиться. В его праздниках принимал участие весь город, потому что Петр любил устраивать веселье на площади, и здесь каждый чувствовал себя, как дома. Петр вообще жил очень скромно и просто, постоянно был в народе, крестил детей у простых матросов, хаживал в гости к частным людям, запросто закусывал в трактирах с иностранными моряками, работал часто на верфях в толпе простых рабочих. Народ его знал и своим потомкам передал память о нем как о царе-работнике.

И вправду, Петр работал всю жизнь и всю жизнь не для себя, а для русского народа, для России. «О Петре ведайте, – говорил солдатам он, – что ему жизнь его не дорога, жила бы только Россия для славы и благоденствия вашего». И он действительно не дорожил собой (карандашная помета: буря). Он умер еще в цвете сил от простуды, которую получил при таких обстоятельствах: на море недалеко от Петербурга во время бури стала тонуть лодка с солдатами. Петр увидел это и сам бросился спасать погибавших. Но спасши их, он погубил свое здоровье, хворал всю зиму и умер 28 января 1725 г. 52 лет от роду. Все дела Петра не пропали даром, а принесли богатые плоды. Россия после него не ослабела и не обеднела, напротив, продолжала расти и крепнуть. Его город Петербург рос не по дням, а по часам. И с каждым часом росло у русских людей уважение к Петру; чем дальше шло время, тем священнее становилось для русских память о великом царе (карандашная помета: памятник) пятьдесят лет спустя по смерти Петра императрица Екатерина II уже поставила ему монумент в Петербурге. Этот памятник – один из самых замечательных монументов в России; и кроме него в других городах Руси стоят Петру памятники⁴¹. Но прочные и долговечные всех этих памятников – будет воспоминание русских людей о Петре, уважение к его памяти. И для наших предков и для нас с вами и для правнуков наших Петр будет прекрасным вечным примером того, как следует любить свое Отечество и как должно трудиться на пользу Родины.

29 декабря 1884.

Отдел рукописей Российской Национальной библиотеки. Ф. 585. Оп. 1. Д. 1249. Л. 2 – 14 об.

Примечания

1. Пётр I Великий (Пётр Алексеевич; 30 мая (9 июня) 1672 года – 28 января (8 февраля) 1725 года) – последний царь всея Руси из династии Романовых (с 1682 года) и первый Император Всероссийский (с 1721 года).

2. Философ и художественный критик Д. Дидро рекомендовал скульптора императрице Екатерине II как мастера, достойного выполнить монумент Петру I. В 1766–78 гг. Фальконе жил в Санкт-Петербурге, работая над бронзовым памятником Петру I (установлен в 1782 г. на Сенатской площади, ныне – площадь Декабристов). «Медный всадник» стал главным творческим свершением мастера и сим-

волом Санкт-Петербурга. В духе идей Просвещения император представлен не только как полководец, но и как законодатель и реформатор страны.

3. Здание Сената и Синода – памятник архитектуры Санкт-Петербурга, получили свое название от государственных органов управления Российской империи: Сената и Святейшего Правительствующего Синода. 4 августа 1829 г. было заложено здание Сената; в 1830 – здание Синода. 4 августа 1829 г. было заложено здание Сената; в 1830 – здания Синода. Строительство велось под руководством архитектора Александра Штауберта по проекту Карла Росси. Под размещение правительственных органов использовались ранее построенные дома XVIII века: дом опального канцлера А. Бестужева-Рюмина и дом купчихи Кусовниковой.

4. Александровский сад (с 1920 – сад Трудящихся, с 1936 – сад Трудящихся им. М. Горького, с 1989 – Адмиралтейский сад, с 1997 – Александровский сад) – сад в Адмиралтейском районе Санкт-Петербурга. Расположен в самом центре города, окружая Адмиралтейство с юга и запада. Сад открыт в 1874 г. Назван в честь императора Александра II.

5. Домик Петра I в Заандаме, а в центре города установлен памятнику Царю-плотнику. Царь еще дважды возвращался сюда – второй раз вскоре, в 1898 году; а в третий раз – почти 20 лет спустя, в мае 1717 г. В 1818 г. нидерландский король Вильгельм покупает достопримечательный домик, в котором останавливался русский царь, и дарит его своей невестке, великой княгине Анне Павловне (Анна Павловна, сестра российского императора Александра Первого, в 1816 году вышла замуж за голландского престолонаследника, будущего короля Вильгельма Второго). С тех пор и до революции 1917 г. **Czaar Peterhuisje** («Домик царя Петра») был собственностью семьи Романовых. В дальнейшем домик еще несколько раз меняет своих хозяев. В 1949 г. домик Петра перешел в собственность муниципалитета Заандама и стал частью городского музея. Музей посетил **Президент России Владимир Владимирович Путин**.

6. Рост Петра Великого по различным источникам от 200 до 213 сантиметров, но большая часть источников указывает на 204 сантиметра. Размер обуви 38, поэтому император надевал туфли этого размера, а поверх сапоги большого размера, что позволяло ему сохранять устойчивое положение.

7. Пётр освоил около 15 профессий, в том числе профессии плотника, слесаря, столяра, фельдшера, кузнеца, переводчика, бухгалтера, картографа, штурмана, кораблестроителя, артиллериста.

8. Алексей Михайлович (1629 – 1676) – русский царь с 1645 г., второй представитель династии Романовых на российском престоле, сын и преемник царя Михаила Федоровича Романова.

9. Фёдор Алексеевич (1661 – 1682) – русский царь с 1676 г., из династии Романовых, сын царя Алексея Михайловича и царицы Марии Ильиничны, урожденной Милославской, старший брат царей Ивана V (полнородный) и Петра I (единокровный по отцу).

10. Нарышкина Наталья Кирилловна (1651 – 1694) – русская царица, вторая жена царя Алексея Михайловича, мать Петра I.

11. Именуются ввиду подмосковные села Коломенское и Преображенское.

12. Софья Алексеевна (1657 – 1704) – царевна, дочь царя Алексея Михайловича, в 1682 – 1689 гг. регент при младших братьях Петре и Иване.

13. Помета на полях: Первые полки.

14. Зотов Никита Моисеевич (ок. 1644 – 1718) – учитель Петра Великого. Родился в семье дьяка Моисея Васильевича Зотова. Главный предмет преподавания, кроме грамоты, заключался в чтении и учении Часослова, Псалтыря и Евангелия; обыкновенный курс учения царевича дополнялся под руководством Зотова так называемыми «Потешными книгами с кунштами» (картинами).

15. Далее слово «на полях» зачеркнуто и сделана вставка: Это потому что за его образованием смотрел сам отец царь Алексей Михайлович. А за образованием Петра смотреть было не кому: в царской семье в то время были раздоры и мать Петра мало имела власти.

16. Далее зачеркнуто: Раз нашел он в сарае среди всякого хлама небольшую лодку не русского устройства.

17. Карандашная помета: «Ботик».

18. Переяславское озеро (Плещеево) – озеро Владимирской губернии, на восточном берегу его расположен город Переяславль. По исчислению Стрельбицкого, занимает 42,5 кв. версты, а по Швейцери – 44 кв. версты. Длина его 10 верст, ширина 8 верст. Вода в озере очень прозрачна, дно песчаное и твердое, в середине глубина озера доходит до 25 сажень.

19. Слово «трудная» зачеркнуто.

20. Например, русско-шведская война 1590–1593 гг. велась Россией против Швеции в целях возвращения земель, утраченных в результате Ливонской войны 1558–1583 гг. В мае 1595 г. заключен Тявзинский мирный договор. В 1610 – 1613 гг. поход Якоба Дегагарди, оккупация Карельской земли, Ижорской земли, Новгорода, в марте 1610 г. вошел в Москву. Был разбит при Клушине и вынужден был отступить. Война 1614 – 1617 гг. завершена подписанием 1617 г. Столбовского мирного договора.

Русско-шведская война 1656 – 1658 гг. завершилась Валисарским перемирием. В 1661 г. Россия подписала невыгодный Кардисский мир, который оставался в силе вплоть до начала Северной войны.

21. Конфликты России с Турцией начались со времени завоевания последней Крыма в 1475 г. Русско-турецкие войны: 1. 1676–1681 (Чигиринские походы), завершилась подписанием Бахчисарайским мирным договором в январе 1681 года, закрепившего статус-кво; 2. 1686–1700 гг. (Великая Турецкая война). В ходе войны в 1687 и 1689 годах русские войска под командованием В. Голицына совместно с запорожскими казаками дважды совершали походы в Крым, но оба раза из-за плохого снабжения водой в условиях ногайских степей были вынуждены повернуть назад. Первый Азовский поход, начавшийся весной 1695 г., окончился неудачно в сентябре того же года из-за отсутствия флота и неготовности русской армии действовать в отдалении от баз снабжения. В 1696 г. начался второй Азовский поход, в ходе которого 40-тысячная русская армия под командованием А. Шеина вновь осадил Азов, только на этот раз русская флотилия блокировала крепость с моря. Не дожидаясь штурма, 19 июля 1696 года крепость сдавалась.

22. Карандашная помета: Азов.

23. Первое поселение на месте современного города Азов было основано греками еще до нашей эры. Это был город Танаис. В X веке древний город оказался в руках князя Владимира, а в 1067 году город был покорен половцами и получил название, которое он носит и сегодня – Азов (искаженное «Азак», что означает в переводе с тюркского языка «устье реки»). В XII веке Азов был захвачен генуэзцами и превратился в крупный торговый город. Позже он перешел к татарам, а в XV веке – к туркам. Они стали называть город Адзак (или Озов, Казак), запретили всем европейским судам проходить в Черное

море, что сразу же сказалось на уровне торговли. Кроме того, когда был открыт морской путь в Индию, Азов окончательно потерял статус крупного торгового порта. Европейцы очень быстро смирились с тем, что Азов принадлежит Турции, чего нельзя сказать о донских казаках.

24. При подготовке второго Азовского похода зимой 1695 г. в Воронеже и Воронежском уезде осуществлялась подготовка 522 стругов, 42 мореходных лодок, 134 плота. Впервые в истории города такое большое количество ненагруженных кораблей ушло вниз по течению реки Воронеж.

25. 19 июля 1696 г. турецкий гарнизон в Азове принужден был капитулировать.

26. Мехмед II (османский султан в 1444 – 1446 и 1451 – 1481) город превратил в столицу Османского государства и стал называться Константиние, а затем Истанбул (Стамбул).

27. Царь посетил Польшу, Пруссию, Голландию и Англию, Австрию и Францию, Великобританию.

28. Саардам – город в Голландии, на р. Заан, севернее Амстердама. Рекой и каналом связан с Северным морем. В 1697 г. русский царь Петр I под именем Петра Михайлова обучался на саардамских верфях корабельному делу.

29. Карл XII (швед. Karl XII; 1682 – 1718) – король Швеции в 1697 – 1718 годах, полководец, потративший большую часть своего правления на продолжительные войны в Европе.

30. Фредерик IV (дат. Frederik 4.; 1671 – 1730) – король Дании и Норвегии с 25 августа 1699. Сын датского короля Кристиана V и Шарлотты Амалии Гессен-Кассельской. Из династии Ольденбургов.

31. Август Сильный, также Фридрих Август I Саксонский и Август II Польский (нем. August II. der Starke; польск. August II Moscy, лит. Augustas II; 1670 – 1733) – курфюрст Саксонии с 7 мая 1694 г., король польский и великий князь литовский с 15 сентября 1697 г. (провозглашение королем 17 июня 1697 г.) по 16 февраля 1704 года (1-й раз, фактически до 24 сентября 1706 года) и с 8 августа 1709 года (2-й раз).

32. 11 октября 1702 г. была взята штурмом крепость Нотебург (Орешек).

33. Крепость Ниеншанц была взята повторно после недельной осады к 1 (12) мая 1703 (в ходе Северной войны). Город был переименован Петром I в Шлотбург (нидерл. Slotburg – Замок-город).

34. Петр называл Петербург столицей еще в 1704 г., все правительственные учреждения, двор, дипломатические представительства продолжали оставаться в Москве. Сенат был первоначально учрежден также в Москве и был переведен в Петербург только в конце 1713 г. Двор переехал в новую столицу в 1712 г. Дипломатический корпус переехал на берега Невы постепенно, и этот переезд был завершен только в 1718 г.

35. Мазепа Иван Степанович (Иван Мазепа-Калединский) (1639 – 1709) – гетман Украины, государственный, политический деятель. После неудачных битв России со шведами, Мазепа присоединился к шведской стороне и Карлу XII.

36. Битва при Нарве – одно из первых сражений Великой Северной войны между русской армией Петра I и шведской армией Карла XII, состоявшаяся 19 (30) ноября 1700 г. у города Нарвы и окончившаяся тяжёлым поражением русских войск.

37. Поэма «Полтава» написана в 1828 году, напечатана в 1829 году. Поэма посвящена историческому событию – Полтавской битве, знаменовавшей укрепление российского государства.

38. Но близок, близок миг победы.

Ура! мы ломим; гнутся шведы.

О славный час! о славный вид!

Еще напор – и враг бежит.

И следом конница пустилась,

Убийством тупятся мечи,

И падшими вся степь покрылась

Как роем черной саранчи.

Пирует Петр. И горд и ясен

И славы полон взор его,

И царской пир его прекрасен.

При кликах войска своего,

В шатре своем он угощает

Своих вождей, вождей чужих,

И славных пленников ласкает,

И за учителей своих

Заздравный кубок подымает.

39. В Ништадте 30 августа (по ст. стилю) 1721 г. мирный договор был подписан. По договору Россия закрепила выход к Балтийскому морю: к ней отошли часть Карелии к северу от Ладожского озера, Ингерманландия от Ладоги до Нарвы, часть Эстляндии с Ревелем, часть Лифляндии с Ригой, острова Эзель и Даго.

40. Все подчеркивания в тексте автора.

41. Самым первым и наиболее известным является Медный всадник в Петербурге, его изготовление и возведение заняло более 10 лет. Скульптура Петра работы Б.К. Растрелли была создана ранее Медного всадника, но установлена перед Михайловским замком позднее. Памятник Петру I в Кронштадте, возведенный в 1841 году основателем города. Скульптор Жак. Памятник императору Петру Великому, основателю Петрозаводска (карельск. Pietaren Šuuren muistoračas) – памятник первому российскому императору Петру I работы скульптора Ивана Николаевича Шредера и архитектора Ипполита Антоновича Монигетти в городе Петрозаводске. Памятник заложен 30 мая 1872 г. в честь 200-летия со дня рождения Петра I, а открыт 29 июня 1873 г. и др.

УДК 930.85

С. Шулягич

ЭКОЛОГИЯ И УНИЧТОЖЕНИЕ СЕРБСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

В этой статье автор проанализировал связь экологических, геополитических и культурных факторов в подавлении самосознания и духовного сербского культурного наследия.

Экология, сербское национальное самосознание, сербское культурное наследие, строительство дамб водохранилища, искусственных озер и станций гидроэлектроэнергии.

The author analyzed the connection of ecological, geo-political and cultural factors in extermination of material and spiritual Serbian cultural heritage throughout 20th and 21st centuries.

Ecology, Serbian national identity, Serbian cultural heritage, construction of reservoir dams, artificial lakes and hydropower stations.

Изучение экологических процессов, которые совершались на территории государства Сербия в XX и XXI вв., отображает связь геополитических, культурологических и экологических факторов и их воздействий на уничтожение сербского культурного наследия и национального самосознания на этом пространстве. Территория современной Сербии относится к тем частям Балканского полуострова и Подунавья, которые во времена Римской империи античными историками и географами назывались *Catena Mundi* («Связь всего сущего») из-за важного геополитического и экономического значения для средней и западной Европы, как самой реки Дунай, так и Солунского залива и Константинополя.

Территория Сербии была ризницей культуры предантичного, античного и средневекового мира. В праисторических поселениях Винчанской культуры наряду с рекой Дунай и ее притоках появилась письменность «серица» как предтеча азбуки и остальных письменных систем, а о потомках древней винчанской культуры Пелазгами – Трибалами и Фракийцами, «которые населяли пространство от Армении до Адриатики», т.е. о тогдашних «Скифах, Фракийцах и Паннонцах из черноморского и восточного Средиземноморья» античные историки записали, что их уровень культуры был довольно высок, что были творцами письменных памятников и сельского хозяйства в разных областях общественных и природных наук, и выражали им благодарность за сохранение знаний в разных областях [8].

После основания первых славянских держав на этой территории произошло стремительное развитие сербской державы, продолжавшееся до XIV в., т.е. до нашествия турок на территорию Сербии. В это дотурецком многовековом периоде сербской славы особую роль играла династия Неманичей [6]. Эта династия значима не только для сербской истории. Престолонаследник основателя царской ветви Неманичей, Растко, стал Святителем Саввой, вошедший в историю не только как основатель специфической сербской церковной культуры, но и как человек, стоявший у истоков становления прочной государственной традиции. Кроме того, святитель систематизировал законодательство средневековой сербской державы, и законы эти известны были и на Руси [7].

Но и это не все. Династия Неманичей важна не только для сербской средневековой, но и для всей русской, греческой и болгарской истории благодаря наличию генеалогических связей династии с царственными династиями Византийского мира. Согласно старинным сербским родословным записям и летописям, королевские корни династии Неманичей укоренены в глубоком прошлом, а через потомков сестры царя Душана Неманича, благородных Анны и Елены Якшич Глинской, т.е. через бабушку основателя русской царской династии Ивана Четвертого

Васильевича, в Средние века генеалогически были связаны сербская династия Неманичей, константинопольская династия Палеологов и династия Рюриковичей. Период владычества династии Неманичей характеризовался высоким уровнем развития экономики, культуры и искусства.

В эпоху владычества Османской империи были частично уничтожены монастыри, дворцы, письменные документы и другие материальные и духовные культурно-исторические памятники, бывшие воплощением сербской государственности на Балканах. Между тем, уничтожение сербских монастырей и других объектов, относящихся к наследию династии Неманичей, продолжилось уже и в наше время – в XX – XXI вв. – причем речь идет о так называемых «невоенных разрушениях», т.е. о сомнительных решениях некоторых сербских государственных служащих, занимающихся в Сербии вопросами экологии.

В целом, если говорить о современном государстве Сербии, которая основана вследствие распада турецкой Османской империи в XIX в., то нужно помнить о том, что важнейшие культурно-исторические памятники, отдельные церкви и монастыри, а также и доисторические объекты, представляющие археологический интерес, реставрировались сербскими властелинами. Вместе с тем, вопрос защиты природной среды оставался не изученным вплоть до настоящего времени. Следствием этого стало то, что в Сербии нередкими стали экологические катастрофы, когда загрязнение рек и водоемов стоками химических субстанций приводило к вымиранию живых организмов. Кроме того, засорение производили и прочие отбросы, попадающие в воду [1].

Во время основания Королевства Югославии после Первой Мировой войны власти уничтожили старинный город Жрнов на горе Авале возле Белграда. Этот памятник винчанской культуры был одним из ярких символов экономической силы и культурного развития Сербии.

После Второй Мировой войны для сербской начальной и средней школы было характерно забвение и перекраивание основных исторических фактов сербского национального самосознания и культурного наследия в учебниках истории.

Так комбинация недостатка знаний по экологии и пренебрежение пониманием исторической важности обусловили одно специфическое явление в послевоенной Сербии. Речь идет о том, что после Второй Мировой войны некоторые известные культурно-исторические памятники разрушались или уничтожались вследствие небрежности в области пространственного планирования при проектировании водохранилищ для нужд ГЭС. Чаще всего никакой оценки влияния на природную среду не проводилось.

Таким образом, затоплены доисторические археологические объекты, церкви, а также целые села по берегам Тара и Пива, в национальном парке Джердап на реке Дунай, в окрестностях Пирота и т.д. Особенно хотелось бы отметить экологически спорные и культурологически разрушительные для сербского национального самосознания решения послевоенных югославских и сербских государственных властей, утопивших святыни периода владычества династии Неманич, исключительно важных в культурной топографии Сербии на протяжении истории.

Грубым примером пренебрежения государственных властей серпским культурно-историческим наследием и святынями в этом периоде стало открытие скотного рынка рядом с родным домом Святого Саввы и превращение в общественный туалет церкви Самодрже, в которой святой царь Лазарь и сербское войско причащались перед Косовской Битвой в 1389 г.

Теперь же общественность узнала об опасности затопления монастыря Валуевская Грачаница, сооруженного в эпоху династии Неманич, вследствие сомнительного проекта строительства в непосредственной близости от него плотины для водохранилища.

Монастырь Валуевская Грачаница, посвященный Святому Архангелу Михаилу, и как раз по нему косовско-метохийский и герцеговинский монастыри получили свои имена – Грачаница. И хотя с первого взгляда этот монастырь не впечатляет грандиозностью и археологическим обликом, но именно благодаря своему духовно-историческому значению он назван «сербской Святой Горой».

Валуевскую Грачаницу во время своего владычества восстанавливал король Стефан Драгутин Немаичић (1253 – 1316), а затем после Первого и Второго Сербских Восстаний против турецкой власти в XIX в. реставрировали сербские политики, епископы и селяне, как, к примеру, в 1930-м г. – владыка Николай (Велимирович). Решением Власти Сербии от 1997 г. Валуевская Грачаница объявлена памятником культуры исторического и общественного значения [4]. В окрестностях этого монастыря находится каменное укрепление возрастом три тысячи лет, которое демонстрирует свидетельство о древнейшем употреблении камня на просторах Сербии. Значимо для Валуевской Грачаницы и то, что она окружена кладбищем монахов, надгробными плитами, посвященными Святому Архангелу Михаилу и стечками (характерными для Балкан надгробиями – прим. перев.) с надписями на старо-сербском языке [4].

Со времени принятия решения о потоплении монастыря Грачаница различные гидрогеологи, юристы, экологи, сейсмологи, инженеры, богословы, культурологи, историки, монахи, верующие и жители этого края составляли обращения государственным и местным властям. Летом 2012 г. Скупшине Республики Сербии после литии, прошедшей через город, также передана Петиция, подкрепленная тридцатью тысячами подписей, в которой высказывается требование создания комиссии, исследовавшей

оправданность проекта этой плотины. А тем временем в процессе подготовки монастыря к потоплению уже осквернено монастырское кладбище.

Многомесячное осквернение и опасность затопления этой исторической и духовной святыни показывают, что в Сербии большой вес имеют решения, принятые некими инвесторами и госслужащими, нежели Решение Власти Сербии от 1997 г., признавших валуевский монастырь Грачаницу памятником исключительной общественной и государственной значимости, и задокументированные решения международных организаций, пекущихся об охране культурного наследия.

Монастырь Валуевская Грачаница мог бы сохраниться, если бы уровень воды в проектированном водохранилище установился на отметке 333 м, как и было предусмотрено согласно изначального проекта построения плотины. Однако по новому плану вода поднимется до отметки 375 м.

Вопреки отсутствию правовых и геогидрологических разрешений на строительство этой дамбы, тем более, что имел место судебный запрет на какие-либо работы, приводящие к разрушению монастыря Валуевская Грачаница. Была отвергнута жалоба ЈП «Колубаре», а строительство плотины водохранилища продолжается из-за объема вложенных в проект денежных средств и в связи с утверждением ответственных за строительство. Создается впечатление, будто необходимые разрешительные документы все равно будут получены [4].

Между тем, согласно сообщениям серьезных сербских организаций, контролирующих состояние грунтовых вод и согласно *Исследования осуществимости системы Ровни* Европейской комиссии, выявлено, что наряду с сокращением количества местных жителей Валево были сокращены потребности хозяйственно-питьевого водоснабжения. Следовательно, в водохранилище – как в гаранте водоснабжения – нет никакой необходимости [2]. По этим документам решение проблемы водоснабжения Валево и окрестностей заключалось не в том, чтобы строить водохранилище, а в том, чтобы отремонтировать водопроводную систему [2].

Наряду с угрозой затопления монастыря Валуевская Грачаница существует серьезная угроза непоправимых изменений и даже уничтожения природных и культурных ресурсов в других краях Сербии без предварительных публичных дебатов по существу этих вопросов. Так, существует реальная опасность того, что, несмотря на многочисленные протесты со стороны местных жителей, экспертов и экологических организаций, в скором времени начнется строительство десяти малых гидроэлектростанций в части ущелья реки Ибар – в колыбели сербской истории с многочисленными средневековыми монастырями и крепостями [1] и с многочисленными притоками и источниками [1], известной под названием «Долина сирени». В результате этого «Долина сирени» навсегда утратила бы свой нынешний вид [1].

Также, вопреки многочисленным протестам со стороны местных жителей, экспертов и экологических организаций, местные и государственные власти приняли решение, вызывающее недоумение, о том, что последняя незагрязненная река Рзав – единственный источник разнообразной рыбы и снабженец общин западной Сербии питьевой водой начинает перегораживаться бетонной плотиной «Сврачково» высотой в 68 м.

Тем самым было бы сооружено искусственное озеро длиной в 9 км, призванное снабжать водой местных жителей. Многочисленные экологи указали, что это решение было принято в нарушение многочисленных правительственных постановлений, а также в нарушение международных норм, причем альтернативные варианты водоснабжения – лучшие и более дешевые – даже никогда и не рассматривались.

Если это решение о строительстве плотины «Сврачково» будет реализовано, местные жители, занимающиеся выращиванием малины, а также других овощей и фруктов, столкнутся с появлением искусственного озера, многими миллионами кубометров токсичного ила, изменением микроклимата, рисками от землетрясений и возникновений оползней. Исчезнут местные лечебные курорты и пляжи.

Одним из примеров уничтожения природной среды является строительство водохранилища на р. Лим, которое сопровождалось непрерывными протестами местных жителей, а также многочисленных экологических, неправительственных, спортивных и иных организаций, объединенных в Координационный Комитет Защиты р. Лим. Во время этих протестов доходило до инцидентов, таких, как избивание жителей, которые на открытых слушаниях протестовали против строительства водохранилища.

Не меньшую угрозу биологическому равновесию и культурно-историческому наследию Сербии представляет и строительство автомагистралей. Так, согласно проекту трассы Коридора 11, через Сербию предусмотрено уничтожение отреставрированного монастыря эпохи Неманичей, источник целебной воды Святителя Саввы, легендарное дерево, первая церковь – задушбина князя Милоша и остальные культурные и природные достопримечательности общины Савинац [8].

Все приведенные примеры показывают, что в области экологии в Сербии царит настоящая анархия,

проявляющаяся в принятии и исполнении таких решений, которые меняют биологическое равновесие, уничтожают государственное и местное культурно-историческое наследие и ставят под угрозу жизнь местного населения и при этом игнорируют международные и государственные документы, касающиеся этой области [4].

Такая правовая анархия показывает рассогласование между теми, кто принимает решение о строительстве таких объектов в Сербии, и теми, кто исследует риски, связанные со строительством и эксплуатацией таковых объектов. Таким образом, одной из ключевых проблем сербского общества и державы в целом является следующее: ни юристы, ни ученые-экологи, ни, тем более, обычные люди, не обладают возможностью отстоять правду. Все это самым печальным образом отражается и на уровне жизни, и на уровне национального самосознания в целом.

Литература

1. Мемедовић, Ј. Тв-серијал Сасвим природно, «Долина јоргована» / Јован Мемедовић // РТС, 25. 09. 2011., 18:25 h. – URL: <http://www.youtube.com/watch?v=BKnwt3YzPyI>
2. Петровић, В. Ваљевска (само)подвала са браном Ровни / Владислава Петровић. – URL: www.vaseljenska.com, 15. 10. 2013. – URL: <http://www.vaseljenska.com/misljenja/vaļjevka-samopodvala-sa-branom-rovni/>
3. Пешић, Радивоје Оптужујем ћутањем – Записи и предавања (1982 – 1992) / Пешић и синови. – Београд, 2001.
4. Пузовић, Б. Праисторијско гробље у порти Ваљевске Грачанице / Б. Пузовић // Новости. – 2012. – 07 септембра.
5. Фајфрић, Ж. Света лоза Стефана Немање, ДД Графоспрем и Србска православна заједница Шид / Желько Фајфрић. – Србија, 1998.
6. Bryant, Jacob A New System or an Analysis of Ancient Mythology. V. III / J. Bryant, T. Payne, P. Elmsly, B. White, J. Walter. – London, 1807
7. Franklin, S. Writing, Society and Culture in Early Rus / Simon Franklin. – Cambridge University Press, 2002. – С. 950 – 1300.
8. Signs of Civilization, Међународни симпозијум у Новом Саду, 24 до 29 маја 2004., САНУ/ Institute for Archaeomythology, U.S.A. (Симпозијум Знаци цивилизације, Платонеум, САНУ огранак за Нови Сад и Институт за археомитологију САД, 25-29.05.2004)

УДК 330.342.01

В.С. Васильцов, В.М. Васильцова, А.Г. Айраптова, Р.С. Костин

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ИННОВАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕДПРИЯТИЯ

Данная статья посвящена вопросу определения экономического содержания категории «инновационно-технологический потенциал», что является фундаментом для успешного внедрения принципиально новых инноваций. Решение данного вопроса позволит эффективнее и быстрее выбрать экономические инструменты и механизмы, необходимые для устойчивого инновационного развития хозяйствующих субъектов.

Инновационный потенциал, инновационно-технологический потенциал, ситуационный, ресурсный и результативные подходы, хозяйствующий субъект, инновационное развитие.

This article is devoted to the determination of the economic content of the category of "innovation and technological capacity", which is the foundation for the successful introduction of fundamentally new innovations. Solution to this issue will allow choose the economic tools and mechanisms necessary for the sustainable development of innovative businesses more efficient and faster.

Innovation potential, innovation and technological capacity, situational, resource and effective approaches, entity, innovative development.

В России устойчивость положительного тренда экономического роста предполагает повышение конкурентоспособности экономики, которая тесно связана с активизацией инновационных процессов на промышленных предприятиях – внедрением высоких технологий и расширением выпуска инновационной продукции, обладающей лучшими потребительскими свойствами и способной успешно соперничать на внутреннем и внешнем рынках. Определяющим элементом развития технологической системы любого уровня является инновационный потенциал (ИП), отражающий ее способность к усовершенствованию или обновлению и гарантирующий техническое лидерство.

Для определения рациональных размеров ИП, которым должен обладать субъект современной хозяйственной системы на всех уровнях ее иерархии, и для эффективного функционирования необходим научно обоснованный методологический аппарат: категориальный, инструментальный, методический. Выделение структурных характеристик ИП соответствует методологическим подходам в исследовании ИП как экономической категории. Так, сторонники ресурсного подхода (Г.М. Добров, К.М. Миско, Г.И. Жиц и др.) пришли к выводу о необходимости обобщения комплекса накопленных ресурсов, включающих в себя кадровую, технологическую, финансовую и научную составляющие, что привело к появлению ключевых слов в определении ИП – «способность» и «готовность» [1]. Сторонники результативного подхода (Л.С. Бляхман, Ф.Л. Мерсон, Э.М. Торф и др.) определили достигнутый уровень ИП, что обусловлено конкретными экономическими показателями

(инновационная активность предприятий, патентная эффективность, обеспеченность новыми технологиями и др.). Некоторые ученые при выявлении сущности ИП на первое место ставят параметры внутренней составляющей ИП (В.А. Гунин, В.П. Устинов и др.) и разделяют ИП по блокам, определяя его как способность инновационной деятельности преобразовывать ресурсы в инновационный продукт.

Развивая подход О.В. Васюхина, определим ИП как совокупность взаимосвязанных условий и ресурсов, обеспечивающих возможность воспроизводства инновационной деятельности, с рассмотрением его как объекта системного управления [5].

Продолжим методологическую разработку исследуемой категории в направлении ситуационного подхода к объекту управления – у нас это инновационно-технологический потенциал (ИТП), предполагающего учет оперативно меняющейся внешней среды при разработке стратегии и тактики развития ИТП. Таким образом, ИП – это не только имеющиеся ресурсы для обеспечения инновационной деятельности, но и динамические механизмы развития деятельности по развитию ИТП как подвида и элемента ИП.

В дополнение к авторской трактовке при комплексном уровне подходе к ИП он должен рассматриваться как способность обновляться, определяемая совокупностью инновационных возможностей субъектов российской экономической системы нано-, микро-, мезо- и макроуровня. Разнообразие результатов, достигаемых при реализации ИП на различных уровнях хозяйствования, требуют дополнительной типологизации и классификации различ-

ных видов ИП (см. рисунок). В соответствии с приведенной классификацией типовых и видовых особенностей хозяйствующих субъектов ИП российской хозяйственной системы относится к смешанному типу, регулируемому подтипу. Ему присущи все признаки существующих классов на уровне отдельных хозяйствующих субъектов: функциональные, структурные и динамические, замкнутые в систему с тенденцией к динамическому развитию. Касательно видов и подвидов, ИП российской экономической системы соответствуют научно-техническому виду, трансформирующемуся в информационный (подкласс «развитие»), с подвидовыми изменениями в направлении инфраструктурно-маркетингового.

Вернемся к уточнению и дополнению смысловой нагрузки ИТП как подвида комплексного понятия ИП (см. рисунок). ИТП является, по-нашему мнению, наиболее активным, с точки зрения влияния на эффективность производства, объектом управления такого субъекта хозяйственной деятельности как промышленные предприятия.

Существуют различные трактовки понятия ИТП. Так, В.И. Абрамов определяет ИТП как наилучшую комбинацию технологий, сфер применения, рынков и организационных структур. В определении ИТП рассматривается в широком смысле, и выделяются четыре критерия, характеризующие ИТП: организационная структура (1) и используемые технологии

(2) формируют технологическую составляющую ИТП, так как это внутренние характеристики хозяйствующего субъекта, на которые он может прямо воздействовать. В то время как сфера применения (3) и рынки (4) относятся к инновационной составляющей в связи с взаимодействием с другими участниками рынка. В процессе такого взаимодействия определяется уровень развития ИТП предприятия и выявляются недостатки в его работе по управлению ИТП.

О.В. Марьин формулирует сущность понятия ИТП следующим образом: «ИТП включает ресурсы и возможности для превращения новшеств в инновации и рассматривающее как технологические, так и бизнес-процессы в их единстве, что создает основу для формирования модели развития потенциала, учитывающей его влияние на повышение эффективности деятельности предприятия» [166].

По мнению Т.Б. Шира, ИТП машиностроения должен рассматриваться как способность отрасли и предприятий в условиях реального времени к трансформации своего производственного потенциала посредством активизации процесса исследования, разработки и использования инновационно-технологических решений и получения, благодаря им, конкурентных преимуществ в рыночной среде [222].

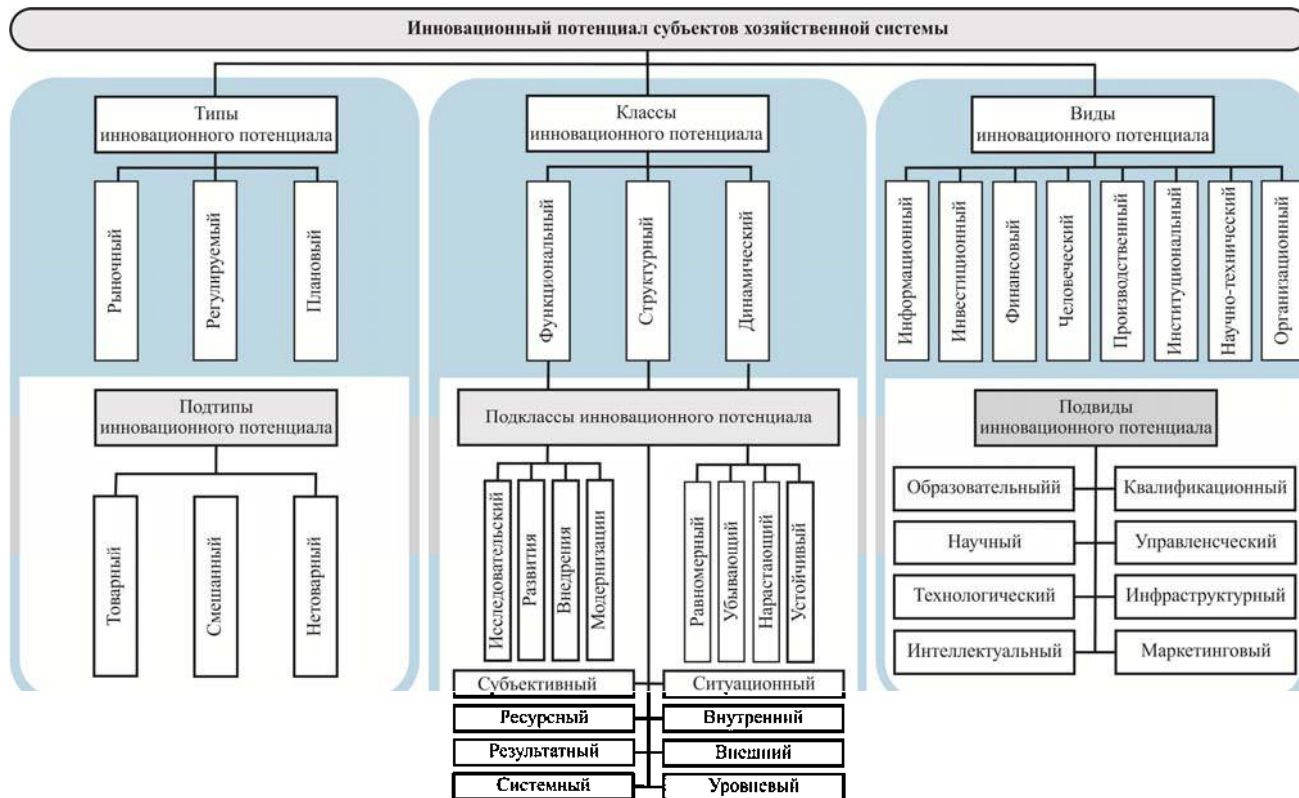


Рисунок. Типология и классификация видов иновационного потенциала хозяйствующих субъектов российской экономической системы

Для более всестороннего анализа данного понятия необходимо уделить внимание «технологическому потенциалу», определение которому дает Г.Б. Кляйнер. У него технологический потенциал складывается из трех элементов:

- 1) технологическая подготовка производства;
 - 2) оборудование;
 - 3) технологии (технологические процессы) [11].
- Здесь речь идет об элементах, используемых в процессе основного производства продукта (услуги). Все другие факторы (дороги, коммуникации, энергосистема, вспомогательный персонал) уже будут относиться к более широкому понятию материально-технической составляющей потенциала. Эффективность функционирования основного производства зависит от существующей инфраструктуры, ее способности и возможности удовлетворять изменяющиеся потребности основного производства.

Полагаем, что рассмотренные методические подходы к определению сущности ИП и входящего в его состав ИТП возможно сгруппировать в пять блоков:

- 1) ресурсный (структурный);
- 2) функциональный (динамический);
- 3) результативный (связанные функции в результате, с точки зрения возможности и эффективности реализации инноваций);
- 4) системный, объединяющий первый, второй и третий подходы;
- 5) вероятностный (ситуационный), исходящий из оценки готовности хозяйствующего субъекта или российской экономической системы к созданию, реализации и развитию всего ИТП и (или) его элементов.

До сих пор сложность понимания экономической сущности ИТП при наличии соответствующих исследований обусловлена различным толкованием термина, как учеными, так и практиками. Нами был проведен анализ наиболее часто встречающихся в научных трудах определений ИП, сгруппированных в таблице, который показал, что существующие подходы к пониманию и использованию исходного комплексного термина носят противоречивый характер, что снижает эффективность управленческих решений, определяющих динамику инновационного развития хозяйствующих субъектов.

Исходя из того, что ИП – явление многообразное и меняющееся в зависимости от множества факторов, определяющим является вид инновации, лежащей в основе возможных изменений свойств основного бизнес-процесса на предприятии. Анализ научных подходов к сущности инноваций и разнообразие их видов показал, насколько сложным, многосторонним и всеобъемлющим является родовая составляющая понятия «ИП» – «инновация». Следует уточнить, что ИП – это генетически преемственная рыночная форма научно-технического потенциала в административно-командной российской экономической системе. Основной рыночной функцией ИП является приращение величины финансовых результатов предприятий за счет его использования. Например, доля прибыли, полученная за счет внедре-

ния инновации, характеризует эффективность управления ИП. Однако нельзя забывать и о других видах эффекта: социальный, политический, экологический [245] и др. Что же касается этимологии слова «потенциал» (от лат. *potentia* – сила), то оно означает источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели [6], [10], [20], [25].

Группировка определений сущности ИП по признаку «возможность» и «готовность», встречающихся при определении сущности ИП (см. таблицу) вызывает вопрос о схожести данных понятий. Поэтому следует уточнить, какое из них более точно соответствует смысловой нагрузке анализируемого термина. Так, в толковом словаре С.И. Ожегова термин «возможность» определяет «средство, условие, обстоятельство, необходимое для осуществления чего-нибудь» [19]. У Т.Ф. Ефремовой возможность детерминируется как «допустимость, осуществимость чего-либо (обычно при наличии каких-либо условий)» [8]. Подобную трактовку используют и другие авторы. По нашему мнению, для определения сущности комплексного понятия ИП такой признак, как возможность, не в достаточной мере раскрывает основную миссию этого сложного явления, так как здесь речь идет об инновационных элементах в статике, но, в конечном счете, ИП должен давать определенный результат или определять готовность предприятия этот результат получить.

Считаем, что объективной характеристикой сущности ИП обладает дефиниция «способность», так как «способности связаны с успешностью выполнения определенных видов деятельности» [19]. Например, с точки зрения личности, они определяют «индивидуальные свойства личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности» [8]. Так как в основе управленческого решения лежит решение индивида, то аналогичным образом можно рассматривать сущность инновационной «способности» для предприятий и хозяйственной системы.

Отсюда, способность системы – это ее конкретные свойства, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности, в том числе и инновационной, основными характеристиками которой являются: эффективность, мобильность, открытость, информированность, коммуникативность. Полагаем, что подобная широкая трактовка термина «потенциал» позволяет применить его к различным отраслям науки и деятельности человека в зависимости от того, о какой силе, средствах, запасах, источниках идет речь, в том числе и к инновационному развитию и его потенциалу. Фундаментальной характеристикой ИП в условиях глобальной гиперконкуренции является скорость принятия решения об инновации и реализация этого управленческого решения в минимально сжатые сроки [4]. Авторское видение экономической сущности ИТП как элемента комплексного ИП сводится к

Содержательное определение дефиниции «инновационный потенциал»

Автор(ы)	Определение понятия «Инновационный потенциал»
Матвейкин В.Г. Дворецкий С.И. [17]	Совокупность: ресурсной, внутренней и результативной составляющих, которые сосуществуют взаимно, предполагают и обуславливают друг друга и проявляются при использовании как триединая сущность
Ковалев Г.Д. [3]	Совокупность ресурсов инновации, которые включают интеллектуальные, материальные и финансовые ресурсы, необходимые для инновационной деятельности, направленной на реализацию новшеств в производстве новых и усовершенствованных продуктов технологий их получения
Маскайкин Е.П. и Арцер Т.В. [15]	Совокупность производственно-технологического, трудового, финансового, организационно-управленческого и интеллектуального потенциалов
Лисин К.Б., Фридлянов В.Н. [18]	Совокупность научно-технических, технологических, инфраструктурных, финансовых, правовых, социокультурных и иных возможностей, которая способна обеспечить восприятие и реализацию новшеств, т.е. получение инноваций
Кокурин Д.И. [12]	Содержит неиспользованные скрытые возможности накопленных ресурсов, которые могут быть приведены в действие для достижения целей экономических субъектов
Афонин И.В. [13]	Совокупность научно-технических, технологических, инфраструктурных, финансовых, правовых, социокультурных и иных возможностей, обеспечивающих восприятие и реализацию новшеств
Жиц Г.И. [9]	Способность системы использовать ресурсы, имеющиеся в распоряжении, для достижения желаемого результата
Фатхутдинов Р.А. [21]	Мера готовности к реализации проекта или программы инновационных преобразований и внедрения инновации
Гунин В.Н. [7]	Это мера ее готовности выполнить задачи, обеспечивающие достижение поставленной инновационной цели, т.е. мера готовности к реализации инновационного проекта или программы инновационных преобразований и внедрения инновации
Ахметова Е.Н. [2]	Способность различных отраслей народного хозяйства производить наукоемкую продукцию, отвечающую требованиям мирового рынка
Фримен К. [23]	Нововведение представляет собой систему мероприятий по разработке, освоению, эксплуатации и исчерпанию производственно-экономического и социально-организационного потенциала, лежащего в основе новшеств

способности хозяйствующего субъекта сформировать определенную комбинацию ресурсов (материально-технических, кадровых, информационных, финансовых и т.д.), позволяющих внедрить новую технологию на предприятии с целью повышения эффективности производства. Одновременно следует учитывать изменения внутренних элементов и влияния внешних факторов. ИТП, таким образом, характеризует материальную (физическую) основу ИП.

С точки зрения системы «производство-потребление новшества», та же категория «ИТП» должна пониматься как способность к трансформации физического порядка вещей в новое состояние с целью удовлетворения потребностей (существующих или новых) субъекта-новатора, потребителя, рынка и т.п. [144]. При этом экономическое содержание ИТП, связанного с созданием общих условий воспроизводства в НИС, детерминирует возможность его изучения как фактора развития инновационного производства, так как формирует базу для эффективного использования ресурсов, создает стимулы развития конкурентной инновационной среды на всех уровнях российской экономической системы.

Таким образом, ИТП определяет способность хозяйствующих субъектов обновлять факторы производства и соответствующие бизнес-процессы, как в базовом, так и в пионерном секторах экономики. Переходя из содержательной (понимание сущности) в императивную (управление ИТП) плоскость исследования, предлагается объединить дефиниции «возможность» и «способность» в параметр «инновационная готовность» предприятия.

Литература

1. *Антоненко, И.В.* К разработке программы долгосрочного социально-экономического развития России. Проблемы перехода к инновационной экономике / И.В. Антоненко // Проблемы современной экономики. – 2010. – № 2 (34). – URL: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=3071>.
2. *Ахметова, Е.Н.* Оценка инновационный потенциал пермского края / Е.Н. Ахметова // Аудит и финансовый анализ. – 2009. – № 1 – С. 20 – 35.
3. *Васильцов, В.С.* Развитие инновационного потенциала в рыночной экономике: дис. ... канд. эконом. наук /

В.С. Васильцов. – URL: <http://www.dissercat.com/content/gazvitie-innovatsionnogo-potentsiala-v-gynochnoi-ekonomike>.

4. *Васильцов, В.С.* Согласование инновационных интересов государства и рынка посредством кластерных инициатив. Государство и рынок: механизмы и методы регулирования в условиях перехода к инновационному развитию / В.С. Васильцов. – СПб., 2010.

5. *Васюхин, О.В.* Развитие инновационного потенциала промышленного предприятия / О.В. Васюхин, Е.А. Павлова. – М., 2010. – URL: <http://www.monographies.ru/89>.

6. *Винокур, Г.О.* Толковый словарь русского языка / Г.О. Винокур, Б.А. Ларин, С.И. Ожегов, Б.В. Томашевский, Д.Н. Ушаков; под. общ. ред. Б.М. Волина, Д.Н. Ушакова. – М., 1940.

7. *Гунин, В.Н.* Управление инновациями / В.Н. Гунин. – Экономический портал. – 2012. – URL: <http://www.ua-consult.com/book470.html>

8. *Ефремова, Т.Ф.* Современный словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. – URL: <http://tolkslovar.ru/v5124.html>.

9. *Жиц, Г.И.* Способности и ресурсы: продолжение рассуждений о методологии оценки инновационного потенциала социально-экономических систем различного уровня сложности / Г.И. Жиц // Инновации. – 2008. – № 5. – С. 92 – 95.

10. *Кауфман, И.М.* Терминологические словари / И.М. Кауфман. – М., 1961.

11. *Клейнер, Г.Б.* Эволюция институциональных систем / Г.Б. Клейнер. – М., 2004.

12. *Кокурин, Д.И.* Инновационная деятельность / Д.И. Кокурин. – М., 2001.

13. *Котихина, О.Ф.* Методические подходы к оценке инновационного потенциала / О.Ф. Котихина // Вестник ЮУрГУ. Сер.: «Экономика и менеджмент». – 2007. – № 17 (89). – С. 32 – 38.

14. *Кравченко, С.И.* Исследование сущности инновационного потенциала / С.И. Кравченко, И.С. Кладченко // Научные труды Донецкого национального технического университета. Сер. «Экономика». – Донецк, 2003. – Вып. 68. – С. 88 – 96.

15. *Маскайкин, Е.П.* Инновационный потенциал региона: сущность, структура, методика оценки и направления развития / Е.П. Маскайкин, Т.В. Арцер // Вестник ЮУрГУ. – 2009. – № 21. – С.47 – 53.

16. *Марьин, О.В.* Развитие инновационно-технологического потенциала крупных предпринимательских структур топливно-энергетического комплекса: автореф. дис. ... канд. эконом. наук / О.В. Марьин. – URL: http://www.guu.ru/files/referate/mar'in_o.pdf.

17. *Матвейкин, В.Г.* Инновационный потенциал: современное состояние и перспективы развития / [В.Г. Матвейкин и др.]. – М., 2007.

18. *Медведева, С.А.* Инновационный потенциал предприятия: сложность определения и основные особенности / С.А. Медведева // Креативная экономика. – 2010. – № 10 (46). – С. 35 – 39. – URL: <http://www.creativeconomy.ru/articles/3811/>.

19. *Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – URL: <http://www.ozhegov.org/>.

20. *Райзберг, Б.А.* Современный экономический словарь. – URL: <http://bookz.ru/authors/raizberg-ba/raizberg01.html>.

21. *Соменкова, Н.С.* Управление инновационным потенциалом промышленного предприятия / Н.С. Соменкова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2011. – № 3 (1). – С. 243 – 245.

22. *Шира, Т.Б.* Оценка инновационно-технологического потенциала машиностроения как фактора экономического роста: автореф. дис. ... канд. эконом. наук / Т.Б. Шира. – URL: <http://avtoreferati.ru/ocenivanie-innovacionno-technologicheskogo-potenciala-mashinostroeniya-kak-faktora-ekonomicheskogo-rosta.html>.

23. *Юдников, Ю.С.* Методология моделирования направлений стратегической конкурентоспособности торгового предприятия на основе инноваций / Ю.С. Юдников // Проблемы современной экономики. – 2008. – № 2 (26). – С. 34.

24. *Яшалова, Н.Н.* Механизмы поддержки и активизации экологических инноваций / Н.Н. Яшалова // Экономика природопользования. – 2012. – № 4. – С. 57 – 64.

25. *Malclès, L.N.* Les sources du travail bibliographique. T. 2: Bibliographies spécialisées (sciences humaines). Gen / L.N. Malclès. – Lille, 1952.

УДК 821.161.1

О.К. Банкова

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются вопросы формирования межкультурной компетентности как необходимого условия подготовки специалистов-международников в области научно-технологического сотрудничества. Программа подготовки должна учитывать психолингвистические аспекты межкультурного общения как основу формирования коммуникативной компетентности. Компетентность специалиста понимается как целый набор компетенций (знаний и практических умений), включающий не только знание языка, но и знание нравов, обычаев, моделей поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей данного культурного социума. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности способствует повышению востребованности специалистов на международном рынке труда.

Межкультурная коммуникативная компетентность, коммуникативные компетенции, культурное своеобразие, психолингвистический аспект, межкультурное общение, международное сотрудничество.

The article touches upon the importance of the development of cross-cultural competency in the course of teaching a foreign language to specialists in International Science and Technology. It's common knowledge that today science, engineering, technology and innovation are the engines of modern society and a dominant force in globalization and international economic development. Success in international cooperation requires a better understanding of other cultures' fundamental values, strategies, objectives, and ways of doing business. A deeper insight into the national identity, customs, traditions, behaviour patterns, and psychology of business partners abroad, the difference in their perception of the world around is sure to bring good results in the sphere of professional cooperation in many important areas of industry and business for specialists involved in international cooperation.

Cross-cultural competency, cultural identity, psychological distinctions, cross-cultural communication, international cooperation.

В эпоху глобализации вопросы межкультурной коммуникации становятся наиболее важным аспектом подготовки специалистов разного профиля. Интеграция России в мировое экономическое и культурное пространство обусловила углубление и качественное изменение международных связей в области научно-технологического сотрудничества. Быстро развивающиеся передовые технологии в таких наукоемких областях, как область космических исследований, атомная энергетика, требуют участия не отдельной страны, а всего международного сообщества в целом. Решение таких важных для человечества задач, как утилизация ядерных отходов, ликвидация последствий аварий на атомных электростанциях, участие в международных космических программах, невозможно без эффективного взаимодействия специалистов в глобальном пространстве. Задачи международного сотрудничества на современном этапе требуют качественно нового взгляда на природу языка и методику преподавания при обучении специалистов в сфере международной деятельности иностранному языку. Как показывает практика, хорошее владение грамматикой, беглость речи сегодня не могут гарантировать полного взаимопонимания и результативной деятельности в области международного сотрудничества, которое неизбежно сопряжено с многочисленными трудностями, вызванными культурным своеобразием, национальными особен-

ностями, обычаями, традициями, а также психофизиологической природой представителей разных культурных социумов.

Программа подготовки специалистов-международников должна учитывать психолингвистические аспекты межкультурного общения как основу формирования коммуникативной компетентности. Компетентность специалиста понимается как целый набор компетенций (знаний и практических умений), включающий не только технику владения языком, но и более глубокое понимание нравов, обычаев, моделей поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей данного культурного социума.

На современном этапе задача формирования межкультурной компетенции – неотъемлемой составляющей компетенции коммуникативной – является одной из основных при обучении иностранному языку специалистов-международников. Проблема межкультурной коммуникации и межкультурной компетентности была предметом многочисленных исследований как зарубежных, так и российских ученых. Межкультурная компетентность – это понимание и принятие социокультурной специфики представителя иной культуры и умение адекватно интерпретировать полученные знания и навыки при выполнении профессиональных задач. Межкультурная компетенция позволяет выйти за рамки собственной

культуры и приобрести качества носителя другой культуры, сохраняя при этом принадлежность своей собственной. Сегодня при подготовке специалистов международного профиля очень важно определить сущность и механизмы межкультурной компетенции и предложить качественно новую образовательную систему, способную обеспечить эффективную интеграцию специалистов разных культурных социумов в глобальное пространство, включающих в себя многообразие культур. Создание такой системы требует учета как культурологического аспекта, так и психолингвистической специфики межкультурного общения. Изучение механизмов, методов и технологий межкультурной коммуникации находит отражение в работах целого ряда исследователей: С.Г. Тер-Минасовой [7], И.И. Халеевой [9], Р.Д. Льюиса [3], [4], А.П. Садохина [6], И.А. Зимней [2] и мн. др. Так, по мнению А.Н. Утехиной, компетентность специалиста должна включать общенаучные, общепрофессиональные, специальные, социально-личностные, экономические, а также организационно-управленческие компетенции [8, с. 13].

По понятным причинам не только вузы, но и многие международные компании, ориентированные на успех, включают в программу обучения специальные курсы, проводят для своих сотрудников тренинги, целью которых является ознакомление с культурными особенностями, стилем руководства, практикой принятия решений в компаниях стран-партнеров. Решающим при этом является вопрос о значимости культурных различий, умении их осознать, понять и адекватно учесть в процессе коммуникации. Ведь главной целью и смыслом любого эффективного процесса коммуникации является умение максимально полно и точно донести информацию, знания и опыт до собеседника. Более глубокое понимание особенностей национальных культур помогает минимизировать конфликтные ситуации, избежать культурных столкновений (*culture clashes*), прогнозировать поведение партнера и, как результат, успешно выстраивать деловые отношения. Наряду с практическими и техническими проблемами, которые, как правило, успешно устраняются, могут возникать проблемы, связанные с особенностями психологии партнеров, представителей другой культуры. К сожалению, не все западные партнеры, сотрудничающие с Японией, учитывают, что японское общество – это общество с мужской доминантой, в котором не принято появляться с супругой на общественных мероприятиях. Типичная ошибка американских компаний в сотрудничестве с японскими партнерами заключается в том, что американские делегации возглавляются молодыми, амбициозными руководителями, что для японской культуры, в которой “*seniority is very important*”, совершенно неприемлемо. Как правило, все ключевые позиции в деловых структурах Японии занимают опытные не очень молодые руководители, что обусловлено многовековыми традициями японской культуры [4, с. 31]. Такая ситуация может быть воспринята японской стороной чрезвычайно болезненно и расценена как

умышленное пренебрежение нормами и традициями их культуры. Таким образом, незнание культурных особенностей, обычаев, общепринятых норм поведения, системы ценностей «другой» культуры, может быть неверно истолковано и даже привести к нежелательным последствиям – разрыву деловых отношений.

Рассмотрим более подробно взаимодействие языка и реальности, языка и культуры. Одна из концепций, объясняющих связь языка и культуры, принадлежит В. Гумбольдту, по мнению которого «национальный характер культуры находит отражение в языке посредством особого видения мира. Язык и культура, будучи относительно самостоятельными феноменами, связаны через значения языковых знаков, которые обеспечивают онтологическое единство языка и культуры» [1, с. 48]. Путь от реального мира к понятию и далее к словесному выражению различен у разных народов, что обусловлено общественно-историческим опытом жизни данного культурного социума, который и определяет специфические особенности языка на всех его уровнях. Каждый язык по-своему сегментирует мир, т.е. имеет свой способ его концептуализации. Картина мира всегда окрашена национально-культурной спецификой, поскольку формируется под влиянием исторических событий, географических условий и этнопсихологических особенностей отдельных народов. Язык отражает действительность «через два зигзага: от реального мира к мышлению и от мышления к языку», по мнению С.Г. Тер-Минасовой [7, с. 40]. В межкультурной коммуникации понятие «другой» имеет ключевое значение, поскольку при восприятии иных культурных явлений действуют когнитивные фильтры, позволяющие индивиду выделить себя из среды «других». Полученные в результате такой фильтрации сведения складываются в определенные когнитивные модели, служащие основой для оценки воспринимаемой действительности. Любой человек, прежде чем использовать достижения «чужой» культуры в своей жизни, обычно соотносит их с принятыми в его культуре нормами и стандартами поведения, ожидая также от своих партнеров соблюдения ими определенных правил и норм межличностного общения. Такое восприятие партнеров по общению, принадлежащих к иным культурам, с позиций ценностных установок и культурных норм собственной культуры в науке принято называть этноцентризмом [6, с. 251].

Понимание того, что культура живет и эволюционирует в языковой оболочке, может способствовать совершенствованию форм и эффективности межкультурной коммуникации. Тот факт, что мировосприятие человека в значительной степени ограничено лингвистическими факторами, рамками его родного языка (*language straightjacket*), т.е. одно и то же явление может по-разному восприниматься представителями разных культурных социумов, очень важен в процессе формирования межкультурной компетенции. При этом следует понимать, что чем «примитивнее» язык, тем богаче палитра мировос-

приятия его носителей. Так, например, в английском языке (как и во многих европейских языках) лексические средства для обозначения, например, зеленого цвета весьма ограничены. Для европейца любой оттенок зеленого цвета – это просто зеленый. Для сравнения – в зулусском языке используются 39 лексических единиц, обозначающих оттенки зеленого цвета, что предопределено общественно-историческим опытом данного народа. Отражая в процессе деятельности объективный мир, человек фиксирует в слове результаты когнитивной деятельности. До появления разветвленной инфраструктуры зулусам приходилось пешком преодолевать большие расстояния и подробно описывать пройденные участки с учетом времени суток, погодных условий, факторов, сопряженных с опасностью, что и привело к появлению в языке такого многообразия лексических средств адекватного описания существующих реалий. Не случайно, африканцы и индейцы считают европейские языки «скудными» в плане описания природных явлений, причинно-следственных связей, повторяемости событий, продолжительности, результата. Знание второго языка дает возможность иначе воспринимать знакомые вещи. Согласно мнению Ричарда Льюиса, при условии, что европеец изучит еще один европейский язык, скажем французский, его мировосприятие обогатится не более чем на 10 % [3, с. 36]. Изучение же так называемого «примитивного» языка с его своеобразной логикой и психологией восприятия окружающего мира позволит ему увидеть мир совершенно другими глазами. Чтобы получить возможность видеть и воспринимать мир иначе, преодолеть ограничения, налагаемые родным языком, недостаточно просто получить определенный объем информации о той или иной культуре, необходимо изучать другие языки и воспринимать мир через их призму. Так, для носителей английского языка, владеющих японским языком, восприятие синего цвета становится намного многограннее, поскольку языковые средства, обозначающие разные оттенки синего, в японском языке гораздо богаче и разнообразнее. Можно сделать вывод о том, что каждый язык, представляя собой самобытную систему, имеет свое специфическое восприятие мира, зафиксированное в языке, что, несомненно, накладывает свой отпечаток на сознание его носителей и формирует их картину мира.

Согласно выводам Ричарда Льюиса – директора международного института по проблемам межкультурной коммуникации, автора многочисленных работ по вопросам международного общения и сотрудничества, – все мировые культуры условно делятся на три категории: *linear-active*, *multi-active*, *reactive* [4, с. 89]. Подобная категоризация дает возможность лучше понять национальную специфику восприятия окружающего мира, прогнозировать поведенческую модель представителей разных культурных этносов. Так, представители первой категории (*linear-active*) живут и работают в строгом соответствии с планом, последовательно и методично сосредотачиваясь на выполнении одной запланированной задачи. Их от-

ношение к работе и в целом к жизни отличает исключительная пунктуальность, аккуратность и педантизм. Яркие представители этой категории – немцы, австрийцы, швейцарцы, шведы. Представителей второй категории (*multi-active*) отличает эмоциональность, открытость, разговорчивость, способность решать несколько задач одновременно. Причем, при выполнении задач приоритетом для них являются не сроки выполнения задания, а достижение результата. Эти особенности поведения необходимо учитывать при работе с латиноамериканцами, итальянцами, испанцами, португальцами, арабами и другими представителями этой категории. Категория *reactive* включает представителей тех культур, которых отличает стремление больше слушать, «впитывать» информацию, чем говорить. Китайцы, японцы, корейцы, финны – самые яркие представители этой категории. Их основная философия – вежливость и уважение к собеседнику, как правило, они тщательно анализируют полученную информацию, прежде чем дать ответ на полученное предложение. Более глубокое понимание национальных особенностей и психологии делового партнера позволяет руководителям многонациональных корпораций грамотно проводить кадровую политику, тем самым повышая производительность, избегать трений и конфликтных ситуаций между сотрудниками, представителями разных культур, что особенно актуально в эпоху глобализации. Наиболее эффективно эту задачу сегодня решают такие компании, как Nestle, Nokia, Ericsson, Hewlett-Packard, Kraft, HSBC.

Необходимость сотрудничества представителей разных культур в едином пространстве может быть не просто причиной разногласий, недопонимания, но и более серьезных конфликтов. Так, для немцев остается вечной загадкой, почему их латиноамериканским партнерам чуждо понятие пунктуальности, почему они практически никогда не соблюдают намеченные сроки. А последние, в свою очередь, недоумевают, зачем соблюдать сроки, если может пострадать качество, так как, прежде всего, они ориентированы на результат, и при этом они легко могут поступиться деловой этикой. В своей книге “Across Cultures” Richard Lewis приводит любопытный пример общения представителей разных культур. Португальский бизнесмен Антонио приглашает своего шведского партнера Свенсона, находящегося в Португалии в командировке, на игру в теннис. Игра назначена на 10 часов утра. Свенсон появляется на корте в полной амуниции в строго назначенное время. Спустя 30 минут подъезжает Антонио в сопровождении своего бизнес-партнера Карлоса, с которым он увлеченно обсуждает возможность аренды помещения для нового офиса. Переодеваясь для игры, Антонио продолжает деловую беседу с Карлосом, пытаясь результативно закончить свои переговоры, причем Свенсон все время остается невольным участником этих переговоров. Наконец, только в 10.45 Свенсон и Антонио выходят на корт. Во время разминки Антонио продолжает обмениваться репликами с Карлосом. В это время появляется еще один

коллега Антонио, Педро, чтобы обсудить предстоящие планы на выходные. Антонио в течение 5 минут горячо приветствует Педро, а затем снова переключается на беседу с Карлосом, и, наконец, только в 11 часов обращается с Свенсону с предложением начать игру. Свенсон робко напоминает своему партнеру, что корт заказан только на один час, с 10.00 до 11.00, на что незамедлительно следует объяснение Антонио, что он заранее обо всем позаботился и «предусмотрительно» перенес время игры на 11 часов, даже не удосужившись поставить об этом в известность своего партнера. С точки зрения Антонио, в данной ситуации нет никаких причин для раздражения и даже беспокойства. Совершенно очевидно, что нет необходимости объяснять глубину разочарования Свенсона. Дело в том, что эти двое живут в разных мирах, пользуются разными системами ценностей. Не удивительно, что Антонио так легко, без каких-либо угрызений совести, разрушает все планы своего партнера на текущий день. Для Антонио такое поведение совершенно естественно, однако оно неприемлемо для представителей категории *linear-active*, которой принадлежит Свенсон. Следует понимать, что культура в плане самовыражения и мировосприятия не является строго национальным явлением.

Уже в раннем детстве наше мировосприятие предопределено не только нашей культурой, но и языком, на котором мы говорим и мыслим. Внешние маркеры, безусловно, являются более наглядными. Так, нам может показаться непривычным то, что французы в кафе или бистро макают круассан в кофе и приветствуют незнакомых людей продолжительным рукопожатием; англичане накалывают горошек на вилку, а дождь не является для них препятствием для игры в гольф. Чтобы не выделяться, не казаться изгоями, мы без особого ущерба для себя можем на некоторое время адаптироваться к «чужой» манере поведения. На вечер мы можем стать греком или французом, принимать участие в чинной чайной церемонии с японцами в строгом соответствии с принятым ритуалом. Так, мы будем чувствовать себя комфортнее, но при этом мы всегда будем придерживаться моделей поведения, принятых в нашем социуме.

Ограниченные рамки статьи, к сожалению, не позволяют остановиться более подробно на особенностях восприятия и трактовки таких важных аспектов, как понятие времени, понятие этики и здравого смысла, отношение к контракту, понятие рационального, отношение к прямолинейности в деловых отношениях, отношение к паузе (молчанию) на переговорах, восприятие юмора. Таким образом, для дос-

тижения более глубокого взаимопонимания между партнерами – представителями «других» культур – необходима определенная совокупность знаний, навыков и умений, общих для всех коммуникантов, которая в теории межкультурной коммуникации получила название «межкультурной компетентности». Более глубокое понимание разных культурных этносов, основных составляющих их национального характера, моделей поведения, особенностей мировосприятия, отношения к общечеловеческим ценностям, их психолингвистической природы поможет сформировать необходимые умения и навыки для успешного выполнения профессиональных задач в области международного сотрудничества. В процессе формирования межкультурной компетентности особое внимание следует уделять подбору обучающих материалов, моделированию культурно-речевых ситуаций поведения, разработке комплекса заданий на базе ролевых игр, что, безусловно, поможет дать будущим специалистам-международникам необходимые знания для более результативного и плодотворного сотрудничества в сфере международного научно-технологического сотрудничества.

Литература

1. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М., 2000.
2. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 52 – 67.
3. Льюис, Д. Тренинг эффективного общения / Д. Льюис. – М., 2002.
4. Льюис, Р. When Cultures Collide: Leading Across Cultures. Teamworking and Managing Across the Globe / Р. Льюис. – 2005.
5. Макбрайд, У. Глобализация и межкультурный диалог / У. Макбрайд // Вопросы философии. – 2003. – № 1. – С. 26 – 38.
6. Садохин, А.П. Компетентностный подход в диалоге культур: сущность и базовые показатели / А.П. Садохин // Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития. Материалы международной конференции. – М., 2008. – С. 251 – 255.
7. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2000.
8. Утехина, А.Н. Межкультурная дидактика: монография / А.Н. Утехина. – М., 2011.
9. Халеева, И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам / И.И. Халеева // Известия Российской академии образования. – 2000. – № 1. – С. 36 – 51.
10. Шеина, И.М. Межкультурная коммуникация как проявление лингвистического и культурного опыта: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / И.М. Шеина. – М., 2010.

**ИНДИЙСКИЕ КУЛЬТУРОНИМЫ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ
ВЕРЫ ПОЛОЗКОВОЙ**

*Работа выполнена в рамках государственного задания в сфере научной деятельности
№ 2014/267 от 31 января 2014 г. (проект «Компьютерные технологии
в структурно-функциональном изучении текста»)*

Статья посвящена изучению индийских ономастических культуронимов в поэтических текстах современного поэта-блогера Веры Полозковой. Представлены результаты семантического и контекстуального анализа индийских топонимов, антропонимов и теонимов с коннотативным значением. Полученный материал войдет в разрабатываемый авторами электронный словарь прецедентных имен.

Культуронимы, индионимы, сетевая поэзия, Вера Полозкова, электронный словарь прецедентных имен.

The article deals with studying the Indian onomastic culturounim in poetic texts of the contemporary poet-blogger Vera Polozkova. The paper presents the semantic and contextual analysis of Indian toponyms, anthroponyms and theonyms with connotative meaning. The obtained material will be introduced into the Electronic dictionary of quotes developed by the authors.

The Indian onomastic culturounim, network poetry, Vera Polozkova, Electronic dictionary of quotes.

В лингвистических исследованиях последних лет все больше внимания уделяется тексту как выражению индивидуально-авторской картины мира, так как «в литературном произведении воплощается восприятие и оценка мира художником слова, осуществляется его творческая интерпретация и воссоздание художественными средствами [5, с. 3]. Реконструкция фрагмента индивидуально-авторской картины мира производится на основе анализа языковых реалий, отраженных в словарных единицах. Кроме этого, реалии являются компонентом фоновых знаний, необходимых для понимания соответствующего национально-культурного и исторического колорита конкретного индивидуума.

В рамках настоящей статьи рассматривается языковая экспликация индийских реалий в поэтическом цикле «Индия» современного молодого поэта-блогера Веры Полозковой. Для обозначения индийских реалий предлагается термин «индийский культуроним», под которым понимается следующее: формант «инди» как отсылка к определенному географическому фону (в нашем случае – Индия) + «культуроним» (от лат. «*cultura* – возделывание, развитие, образование, почитание», др.-греч. «*οπιμα* – имя, название»), т.е. речь идет о понятии, используемом для номинации языковых единиц, отражающих элементы (реалии) определенной культуры. В нашем случае – это индийские культуронимы с коннотативным значением, отличающиеся своей семантической привязкой к конкретному контексту.

Интерес к русско-индийским отношениям существует давно, что в свою очередь обуславливает наличие еще в русском фольклоре восточных мотивов и упоминаний об Индии, а также присутствие в церковном календаре таких праздников, как день памяти преподобных Варлаама Пустынника, Иоасафа, царевича индийского, и его отца Авенира (19 ноября).

Огромного внимания заслуживает творчество К. Бальмонта, который считается первым русским поэтом, посетившим Индию, а также Н. Гумилева, певца «заморской» экзотики.

Поэтический цикл «Индия» Веры Полозковой начал создаваться автором с 2008 г. (16 текстов: «Дели», «Варанаси», «Каджурао», «Орча», «Семь ночей», «Агра», «Древнерусская тоска», «Пушикар», «Каникулы на Луне», «Джайпур», «Гоа», «Как водится», «Последнее утро», «back to paradise», «Моя Индия», «the very last one») и продолжает пополняться до сих пор, отражая экзотические реалии топоса. Так, на протяжении 2012 – 2014 гг. цикл был дополнен 11 текстами: «Ману», «гроза», «Записки випассаны», «птица», «Четыре извещения», «Летний романс», «рябью», «как будто», «Бобби Диллиган», «за моей крошечной, титановой, ледяной обидой на мир...», «что рассказал шанкар своему другу раджу, когда вернулся домой...».

В ходе анализа текстового материала попытаемся определить, какова роль индийских культуронимов в реализации центрального семантического мотива цикла «Индия» Веры Полозковой – топикализация страны как специфическое средство ее моделирования и репрезентации в поэтическом дискурсе. Особо отметим то, что наличие тех или иных реалий в материальной и духовной жизни конкретного национального общества влечет за собой возникновение реалий в языке, так как лексика чутко реагирует на все изменения общественной жизни. Своеобразие каждого текста определяется его содержанием. Каждый текст включает в себя неповторимые атрибуты и характеристики страны. Поэт стремится в каждом поэтическом тексте подчеркнуть смысловую доминанту: индийский культуроним в этом смысле при-

оритетное средство в репрезентации плана содержания.

Все индийские культуронимы, участвующие в передаче концептуальной информации, обладающие ярко выраженными национально-культурными ассоциациями, мы условно разделили на собственно *ономастические*, или *индионимы*, и *апеллятивные* – *прочие индийские культуронимы*. В настоящей статье нас будут интересовать индионимы.

Среди индионимов мы выделили реально и нерелевантно существующие объекты. К числу реально существующих индионимов нами отнесены:

1. Топонимы (табл. 1). С точки зрения ономаста М.В. Горбаневского, любой топоним представляет собой определенный компрессированный текст, который «представляет собой основной корпус как экстралингвистических (фоновых) знаний, ассоциаций, так и имеющейся лингвистической информации о топониме» [1, с. 22]. Топоним – понятие крайне широкое, поэтому включает в себя более частные элементы, что обусловлено дискретным характером пространства:

1) **гидронимы**: «Воды *Ганга* приправлены вкусом, трупами и мочой / и жирны, как масала-чай...» (2008);

2) **урбанонимы**: «Правой ногой попираешь ты *Сиолимский*, / а левой *Кузнецкий мост*...» (2008); «*Тадж Махал* был построен, чтобы все расы мира / встречались перед воротами...» (2008);

3) **хоронимы**: «Вот он новый мой праздник, который всегда с другой – / Все идут за мной от *Парижа* до *Вайланканни*...» (2008); «Чему учит нас *Гоа*, мой свет?» (2008); «Чему учит нас *Индия*? Тому, что молчанье речь, / расстояние лучший врач» (2008); «Чему учит нас *Каджурао*, мой свет?» (2008); «Мы в *Пушкар*, мама, это штат *Раджастан*...» (2008); «И вы едете в одном поезде – / ты до *Сатны*, а он в *Мумбай*...» (2008);

4) **ойконимы**: «Чему учит нас *Агра*, мой свет? / ... / Чему *Агра* учит меня?...» (2008); «И дорога до *Арамболя* чуть выше дужки его очков, / волос, что ветер свивает кольцами, и плеча...» (2008); «...и махнем в *Варанаси*...» (2008); «Чему учит нас город *Джайпур*, мой свет?» (2008); «...в *Дели* и в *Москве* одеваются неодинаково...» (2008); «И вы едете в одном поезде – / ты до *Сатны*, а он в *Мумбай*...» (2008); «Ехали в *Панаджи* – не столько я покидала *Гоа*, / сколько *Гоа* стал покидать меня...» (2008).

Таблица 1

Топонимы в поэтическом цикле «Индия»
Веры Полозковой, ед.

Тип топонима	N (ед.)	N (%)
Гидронимы	1	2
Урбанонимы	2	4
Хоронимы	23	50
Ойконимы	20	43
Итого:	46	100

Среди топонимов самыми частотными являются **ойконимы** (20 единиц): *Пушкар* (4 единицы), *Дели* (3 единицы), *Агра*, *Варанаси*, *Джайпур*, *Орча*, *Ришикеши* (2 единицы), *Арамболь*, *Мумбай*, *Панаджи* (1 единица) и **хоронимы** (23 единицы): *Гоа* (11 единиц), *Индия* (7 единиц), *Каджурао* (2 единицы), *Вайланканни*, *Раджастан*, *Сатна* (1 единица). Среди хоронимов Вера Полозкова особо выделяет саму номинацию государства в Южной Азии, которая является в поэтических текстах цикла наиболее частотной – *Индия*: «Еду в *Индию*... / ... / Чему учит нас *Индия*...» (2008), «*Моя Индия* открывается без ключа... / ... / Только ведь *моя Индия* из меня не денется никуда. / *Моя Индия* не закончится никогда» (2008) и др. Менее частотна номинация отдельного штата в Индии – *Гоа*: «Мы в *Северном Гоа*... / ... / Это самый мизинец Индии, самый невозможный ее кусок...» (2008) как перифрастическая номинация, в структуре которой определительное местоимение «самый» подчеркивает размеры штата по площади; «Я на севере *Гоа*...» (2008); «Чему учит нас *Гоа*, мой свет?... / Чему *Гоа* учит меня?... / *Гоа* учит меня доверию...» (2008); «Земляков с *Гоаницины* узнаешь по печеным носам, соломенным волосам...» (2008), где топонимический формант подчеркивает обиходное наименование штата (ср.: русские модели: *Брянщина*, *Рязанщина*, *Орловщина*, *Смоленщина* и пр.). Все это усиливает эффект топонимической панорамности за счет включения географических объектов в индивидуальную дейксисную рамку.

Вера Полозкова вводит индийские культуронимы и посредством атрибутивных характеристик по типу принадлежности к искомому топосу «Индия»: «У меня в чемодане песок, на плечах *непальская куртка*»; «Обнаружить через неделю, как *выцветают* в тебе *индийские сари*...»; «...нехитрый *гоанский быт*...».

В поэтических текстах цикла одним из репрезентативных приемов является изменение семантики языкового топонима вследствие «стирания» присущей ему энциклопедической информации и присвоения топониму новой индивидуально-референтной отнесенности. На уровне языковой игры («я вас покинул, я теперь на *гоа* // и это *гоа* лучше многих *гов* // и я *удут*, и ничего *другоа* / не надо мне от этих берегов») (лексема «*удут*» – контаминация двух предикативных форм «дуть» и «уйду», выступающих в качестве семантических множителей параметра «расстояние»); «Мы сидим и немножко *сиолим*»; «Давайте встретимся и *порворим*» (Порворим – заречный пригород столицы Панаджи, престижный жилой район, в котором размещены и некоторые государственные органы); «Вместе мы все *морджим*» (Морджим – курортная деревня на берегу Аравийского моря в индийском штате Гоа). Важно подчеркнуть фонетическое сходство индийских топонимов как предикативных маркеров индийской жизни в форме 1-го лица множественного числа (ср.: «спим», «поговорим», «можем»). Формы множественного числа деонимических номинаций (в нашем случае – «гов»), с точки зрения О.Г. Ревзиной, «одновременно

обозначают множество явлений, которые могут иметь иное имя собственное или вовсе не иметь его, но являться носителями того же свойства или свойств» [4, с. 174]. В нашем случае подобное употребление обладает тропеическим потенциалом, так как предполагает обозначение не только конкретного топоса, а и всего, что связано с ним. На уровне когнитивных метафор – это «Индия – планета» («Индия лежит под колесами, словно поверхность Марса...»). Космоним в грамматической конструкции компаратива передает ключевой признак, характерный для страны: название планеты Солнечной системы можно рассматривать как «нечто далекое», «недоступное». Совокупность лексем «высказывают», «на двенадцатый день осваиваешь пространство», «и плохо помнил / что делал вне...», «мы способны обжиться...» отсылает к известной телепрограмме одного из федеральных каналов «Остаться в живых». Отсылка к известной ТВ-передаче выступает своего рода субститутутом экзотизма, однако ассоциативный индивидуально-авторский потенциал концепта «Индия» расширяется за счет привлечения сведений кинематографического характера (кинофильм «Аполлон-13»): «Мы тут видели тех, кто забыл вернуться, и это зрелище не по мне – / Драные скафандры, разбитые навигаторы – / вечные каникулы на Луне»). Не менее интересна ассоциативная пара «Индия – пустота» (абстрактное существительное «пустота» – ключевое понятие буддизма, его тибетской линии – ваджраяна). Подобные когнитивные метафоры репрезентируют индивидуально-авторское наполнение исходного ментального образования. Микропонимы выступают своеобразными топонимическими ориентирами, позволяющими представить не только маршрут автора по стране, но и эксплицировать экзотические реалии Индии: номинация городов / штатов Индии – не только географический, но и пограничный знак, свидетельствующий о локализации текста на определенном месте в пространстве.

II. Антропонимы. В поэтическом цикле обнаруживают себя и имена-культурные знаки (2 единицы во всем поэтическом цикле), олицетворяющие определенные качества и свойства человека (в нашем случае – самого поэта): «Буду... *Айшварья Рай*...»; «И становишься чист, отверст и предельно прост / Сам себе и *Приянка Чопра*, / и Роберт Фрост». Указанные имена выделяют желаемые прецедентные атрибуты: Айшварья Рай и Приянка Чопра, индийские актрисы и модели, победительницы конкурса «Мисс Мира», как символы красоты, успеха и творчества.

Таким образом, выделенные индийские топонимы и антропонимы содержат прямое указание на национальную и территориальную принадлежность обозначаемой реалии.

Обширный пласт образуют индионимы, обозначающие вымышленные объекты:

III. Мифонимы. (Объекты, созданные фантазией людей, общие названия фантастических реалий – литературоведческие, искусствоведческие, богословские, исторические).

Разновидностью мифонимов выступают **теонимы** – собственные имена божеств в любом пантеоне. Поэтический цикл «Индия» Веры Полозковой пронизан теонимами из индийской мифологии. Анализ группы теонимов в поэтическом цикле Веры Полозковой показывает, что поэт особо акцентирует внимание на концептуальной диаде «политеизм – монотеизм», что непосредственно связано с оппозицией «Россия – Индия»: «Так что можно, пожалуй, поздравить нас – / за двенадцать дней / Мы способны обжиться в любой открытке – / неважно, елочка ли на ней / Или восьмирукая *дева Кали* в сиянии драгоценных своих камней» (2008) (*дева Кали* – 1 единица); «Воды Ганга приправлены воском трупами и мочой / и жирны, как масала-чай. / *Шива* ищет на дне серьгу, только эта толица непроницаема / ни для одного из его лучей...» (2008) (*Шива* – 4 единицы); «Над портретом *Шивы* и *Парвати* лампа, чтоб глаз приезжего отдышал...» (2008) (*Парвати* – 1 единица). Следовательно, мифонимы и теонимы выступают в функции характеристикаторов окружающей действительности. Корпус индионимов составляет в названном поэтическом цикле Веры Полозковой своеобразный тезаурус (см. табл. 2).

Таблица 2

Онимы в поэтическом цикле «Индия»
Веры Полозковой, ед.

Тип онима	N (ед.)	N (%)
Антропонимы	5	8,93
Теонимы	3	5,36
Топонимы	46	82,14
Мифонимы	2	3,57
ВСЕГО	56	100,00

Таким образом, рассмотренные ономастические индийские культуронимы являются своеобразными топонимическими ориентирами, позволяющими составить не только маршрут автора по стране, но и эксплицировать экзотические реалии Индии: номинация городов / штатов Индии – это не только географический, но и пограничный знак, свидетельствующий о локализации текста в пространстве (маршрут поэта по восточной стране: *Дели* → *Варанаси* → *Каджурао* → *Орча* → *Агра* → *Пушкар (штат Раджастан)* → *Джайпур* → *Гоа*).

Поэтический цикл «Индия» Веры Полозковой характеризуется интертекстуальной насыщенностью на уровне как отдельных прецедентных имен, так и целых конструкций из различных источников (от кинематографа до мантры). Текстам 2008 г. в данном цикле свойственна анафорическая композиция, отсылающая к творчеству рок-музыканта Б. Гребенщикова и его передаче «Аэростат-65». Каждый текст этого периода Полозкова начинает с анафорического вопроса «Чему учит...?». Более того, стихотворение «Древнерусская тоска» – отсылка к одноименному тексту Б. Гребенщикова: «Я смотрю на все это дело, мама, и тут, конечно, древнерусская обязательная

тоска» (ср. у Б. Гребенщикова: «Я гляжу на это дело в древнерусской тоске»). Вера Полозкова постоянно апеллирует к тем или иным известным художественным произведениям мировой литературы: «Моя Индия открывается без ключа...» (А. Толстой «Золотой ключик, или приключения Буратино»); «жизнь есть сон» (название пьесы испанского драматурга Педро Кальдерона); «Вот он новый мой праздник, который всегда с другой...» (Э. Хемингуэй «Праздник, который всегда с тобой») и пр.

В большей части текстов поэт актуализирует смысловые бинарные оппозиции, которые характеризуют не только взаимоотношения между Индией и Россией, но и дают атрибутивную оценочную характеристику восточной стране.

Как показал анализ, большая часть рассмотренных нами ономастических индийских культуронимов может быть отнесена к прецедентным именам, под которыми мы вслед за В.В. Красных понимаем индивидуальное имя, связанное с широко известным текстом; это своего рода сложный знак, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не собственно к денотату (референту), а к набору дифференциальных признаков данного прецедентного имени [3, с. 48].

Представленный материал планируется включить (с учетом принятой системы лексикографических параметров) в разрабатываемый нами электронный словарь прецедентных имен [2], [6].

Литература

1. Горбаневский, М.В. Русская городская топонимия: проблемы историко-культурного изучения и современного лексикографического описания: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / М.В. Горбаневский. – М., 1994.
2. Грудева, Е.В. Проект электронного словаря прецедентных имен / Е.В. Грудева, Д.В. Минец, К.А. Елистратова (в печати).
3. Красных, В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций / В.В. Красных. – М., 2002.
4. Ревзина, О.Г. Имя собственное в поэтическом идиолекте М.И. Цветаевой / О.Г. Ревзина // Поэтика и стилистика. 1988 – 1990 / отв. Ред. В.П. Григорьев. – М., 1991. – Вып. 1. – С. 170 – 195.
5. Чарыкова, О.Н. Роль глагола в репрезентации индивидуально-авторской модели мира в художественном тексте / О.Н. Чарыкова. – Воронеж, 2000.
6. Grudeva, E.V. Electronic dictionary of quotes as a way to enhance cultural literacy / E.V. Grudeva, D.V. Minets, K.A. Elistratova // Life Science Journal. – 2014. – 11 (12 s). – P. 616 – 619.

УДК 81.233

М.Б. Елисева

ПЕРВЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ И НАРЕЧИЯ В РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ В СОПОСТАВЛЕНИИ С КОРПУСОМ CLEX

В статье рассматривается значение и употребление прилагательных и наречий детьми в возрасте от 18 до 36 мес., говорящими на разных языках. Для анализа и сопоставления использованы материалы корпусов семи языков, представленные на сайте CLEX.

Речь детей раннего возраста, прилагательные, наречия, смысл, частотность употребления, универсальное и уникальное.

The paper considers the meaning and usage of adjectives and adverbs by children aged from 18 to 36 months, speaking different languages. Corpora of seven languages presented on the CLEX website were used for the analysis and comparison.

Young children's speech, descriptive words, meaning, usage frequency, typical and specific features.

Работы, посвященные освоению детьми русских прилагательных, немногочисленны в отечественной онтолингвистике [3], [4], [9], [10] и некоторые др. М.Д. Воейкова пишет, что «понятие о признаках не является врожденным (врожденной можно считать способность детей к его усвоению из данных родного языка в благоприятном окружении) [3, с. 214]. Ю.С. Пузанова, вслед за С.Д. Кацнельсоном, базисными для прилагательных считает «относительно устойчивые, чувственно воспринимаемые признаки предметов – качественные и количественные <...> Поскольку в основе семантики этих имен лежит понятие признака, имплицитного предмету, которому он может быть приписан, в структуре их значения

выделяется свернутая модель логических отношений предмета и признака [9].

Для настоящей статьи использовался материал, представленный на сайте: <http://www.cdi-clex.org/vocabulary/subscale/search/corpora/16>: списки прилагательных и наречий (“Descriptive words”) и нормы речевого развития русскоязычных детей, полученные с помощью MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDIs) – американского опросника, адаптированного исследовательским коллективом кафедры детской речи, в состав которой входит автор данной статьи, разработавший лексический раздел данного опросника (об адаптации и нормах см.: [1], [6], [7]). Русские данные сравнивались с данными, полученными в 10 языках (англий-

ском, квебекском французском, датском, норвежском, немецком, шведском, турецком, хорватском, мексиканском испанском и итальянском).

Для сопоставления рассмотрим лексические единицы второго опросника (“Words and Sentences”) для детей в возрасте от 16 (или в некоторых языках, как, например, в русском, – от 18) месяцев до 30 (или 36) и ограничимся 8 языками, поскольку на французском, шведском и хорватском языках на сайте представлены только первые опросники – “Words and Gestures”.

В целом в начальных лексиконах детей в разных языках, отраженных в списках слов опросников, больше общих единиц. Это обусловлено двумя причинами. Первая причина сходства заключается в том, что исходный список слов был один и тот же: источником для всех являлся опросник, над которым в течение 20 лет работали американские исследователи [11], [12], а затем он был адаптирован для многих языков мира (около 40), в том числе и для ряда славянских (польского, словацкого, хорватского)¹.

Вторая причина заключается в том, что «состав начального детского лексикона определяется необходимостью назвать явления окружающего мира, передать определенный набор, «ассортимент» смыслов, «идей». Этим объясняется сходство первых слов у разных детей, живущих в разное время и говорящих на разных языках. Первые слова типичны с точки зрения выражения ими частотных, наиболее необходимых маленькому ребенку смыслов: мама, папа, бабушка, дедушка, дядя, машина, собака, кошка, другие животные; птицы, есть, еда, капать, вода; испражнение, горшок; мусор, грязь; дать; огорчение, осуждение; спать, укачивать; ребенок, кукла; горячий и др.» [5]². Обратим внимание, что первым среди прилагательных был указан (только на основании данных спонтанной речи детей) смысл «горячий». Это вполне подтвердилось данными, полученными значительно позже с помощью МакАртуровского опросника (см. далее).

При адаптации опросника исследователи учитывали особенности реальных начальных лексиконов детей и исключали из него слова, нехарактерные для данного языка, или, наоборот, добавляли характер-

ные. Причины такого несходства – и внеязыковые (слова могут называть реалии, свойственные тому или иному народу), и языковые (например, фонетическая легкость слова и обусловленная этим частотность его в инпуте или традиция частого использования того или иного слова в определенном языке – и в разговоре с детьми, и не только).

Рассмотрим некоторые качественные и количественные отличия списков слов опросников в разных языках. Прежде всего такие отличия касаются имен существительных. Однако чрезвычайно интересно проследить, какие именно признаки, обозначаемые прилагательными и наречиями, важны для детей, говорящих на разных языках. Эта группа слов названа на сайте “Descriptive words” (в русском варианте мы назвали их «Признаки»): в нее включены прилагательные и наречия.

В американском опроснике в указанной группе – 63 слова, в русском – 80. Количество слов этой группы в русском опроснике оказалось значительно больше, поскольку мы сочли необходимым включить многие наречия, отсутствующие в английском варианте (мокро, мягко, плохо, сухо, тяжело, холодно, чисто и др.): не всегда возможно даже понять, какое именно слово использовал ребенок, поскольку и в качестве прилагательного и в качестве наречия в детской речи, в связи с несовершенством артикуляции, оно может звучать одинаково, особенно в случае совпадения места ударения (например: мокро и мокрый, быстрый и быстро).

40 прилагательных и наречий русского опросника имеют эквиваленты в английском:

больной=>sick, | большой=>big, | быстрый=>fast, | голодный=>hungry, | горячий=>hot, | громкий=>loud, | грязный=>yucky, | длинный=>long, | добрый=>good, | красивый=>pretty, | маленький=>little, | медленный=>slow, | мокрый=>wet, | мягкий=>soft, | непослушный=>naughty, | новый=>new, | плохой=>bad, | полный=>full, | пустой=>empty, | сломанный=>broken, | старый=>old, | сухой=>dry, | тихий=>quiet, | тяжелый=>heavy, | холодный=>cold, | чистый=>clean, | белый=>white, | желтый=>yellow, | зеленый=>green, | коричневый=>brown, | красный=>red, | оранжевый=>orange, | синий=>blue, | черный=>black, | горячо=>hot, | грязно=>dirty, | мокро=>wet, | темно=>dark, | холодно=>cold, | хорошо=>good.

Заметим, что некоторые из смыслов, выражающихся в русском различными словами, в английском (по крайней мере, в baby talk) обозначаются одним и тем же словом: good – и добрый, и хороший, и хорошо; hot – горячий и горячо. Интересно, что *грязный* и *грязно* в американском опроснике – разные слова: *yucky* и *dirty*.

В американском опроснике есть несколько смыслов, которые необычны для русскоговорящих детей раннего возраста (и поэтому исключались нами при адаптации опросника): *ветренный* (*windy*), *печальный* (*sad*), *первый* (*first*), *сумасшедший* (*mad*), *sticky* (*липкий*), *усталый* (*tired*) и *застывший* (*stuck*); есть слова для обозначения состояний сна и дремоты: *asleep*

¹ На основании собранных нормативов речевого и коммуникативного развития детей стали проводиться различные исследования. Прежде всего это внутриязыковые исследования различных аспектов: варьирования словаря, связи лексикона и грамматики, изучение роли гендера, порядка рождения, образования родителей. Особый интерес опросник представляет для клинических целей: речи поздноговорящих детей, недоношенных, отстающих в развитии. Кроме того, он стал использоваться для изучения и диагностики речи билингвов (например, галисийско-испанских) и для сравнения развития билингвов и монолингвов, см. [Proceedings from the First European Network Meeting on the Communicative Development Inventories. 2006].

² Классификация первых слов ребенка по смыслам, по основным идеям, которые выражаются детьми с помощью первых слов, была впервые намечена в работе [2].

(*спящий*) и *sleepy* (сонный) – по-русски не принято подобные слова использовать в разговоре с маленькими детьми – хотя, естественно, о состоянии сна родители говорят с ребенком: с помощью лепетоподобного слова языка нянь *бай* и глагола *спать*. В английском языке есть и антоним к этим словам: *awake* (*неспящий, пробуждающийся*) – тоже не имеющий параллели в русском опроснике. В американском есть не только смысл *голодный*, но и «жаждущий» (*thirsty*). Понятно, что выражение желания пить важно для любых детей, но в русском нет нейтрального прилагательного, выражающего этот смысл, которое взрослые могли бы использовать в разговоре с ребенком. В тех языках, где такое слово в языке есть, есть оно и в начальном лексиконе (в датском и норвежском).

Напротив, в русском опроснике есть следующие прилагательные, отсутствующие в английском: *веселый, высокий, короткий, настоящий, похожий, страшный, теплый, толстый, умный*; «вкусовые» прилагательные *горький, кислый, сладкий, соленый*. Однако некоторые из указанных слов имеются в других языках: турецком – *Acı* (*горький*), *Ekşi* (*кислый*), *Tatlı*¹ (*сладкий*) и итальянском – *amaro* (*горький*), *dolce* (*сладкий*) и *salato* (*соленый*).

В мексиканском испанском обнаруживается несколько смыслов, отсутствующих и в английском, и в русском: *feo* (*безобразный*), *flaco* (*худой*), *tonto* (*глупый*), *tranquilo* (*спокойный*), *igual* (*равный*), *último* (*последний*), *peligroso* (*опасный*), *rosa* (*розовый*), *morado* (*фиолетовый*).

С русским опросником при этом совпадает 20 испанских слов: *больной=>enfermo*, | *большой=>grande*, | *голодный=>hambre*, | *грязный=>fuchi*, | *длинный=>largo*, | *игрушечный=>juguete*, | *красивый=>linda*, | *медленный=>lento*, | *плохой=>malo*, | *полный=>lleno*, | *сломаный=>descompuesto*, | *белый=>blanco*, | *желтый=>amarillo*, | *оранжевый=>naranja*, | *синий=>azul*, | *gordo=>толстый* | *горячо=>caliente*, | *мокро=>mojado*, | *холодно=>frío*, | *хорошо=>bueno*.

В турецком в числе ранних указаны смыслы *безобразный, страшный* (*Çirkin*), *смешной, забавный, потешный* (*Kotik*) и *огромный* (*Kocaman*). Есть, как и в испанском, прилагательное *фиолетовый* – *Mor*, а также такие странные смыслы, как *Ters* (*обратный*), *Süce* (*гном*), *Canavar* (*монстр*), *Çadı* (*ведьма*) (см. о них далее).

В начальном лексиконе маленького итальянца присутствуют: *pazzo/matto* (*сумасшедший*), *leggero* (*светлый*), *sbagliato* (*неправильный*), *stretto* (*узкий*), *sciocco/stupido* (*глупый*), *ultimo* (*последний*), *finito* (*законченный*).

¹ При этом и здесь есть отличия: слово *Tatlı* используется в инпуге не только в прямом, но и в переносном значении (устойчивое словосочетание «сладкая ведьмочка»: *tatlı cadı*) – см. далее об этом; в русском такое значение есть, но не столь популярно в общении с маленькими детьми.

Рассмотрим количественные различия в составе начальных «дескриптивных» лексиконов детей в опросниках на разных языках. Как говорилось выше, в русском опроснике наибольшее количество «дескриптивных слов» по сравнению с количеством слов этой группы в остальных опросниках. При этом тем не менее совпадает с другими языками примерно половина слов (40 из 80 – с английским, 36 – с датским, 34 – с немецким, 35 – с итальянским, 34 – с норвежским, 29 – с турецким и 19 – с испанским).

Представляется интересным сравнить частотность употребления «дескриптивных слов» в 18 мес. в разных языках (указан процент детей, употребивших данный смысл в этом возрасте). Назовем первые четыре из наиболее частотных слов в порядке убывания.

Русский: горячий 23,8, больно 21,4, большой 16,7, маленький 14,3².

Английский: горячий hot 62,1, «всё, нет, конечно» allgone 44,7, грязный yucky 37,9, холодный cold 28,2.

Испанский: грязный fuchi 43,5, горячий caliente 27,4, голодный hambre 17,7, красивый bonita 14,5.

Датский: горячий varm 17,5, красивый fin 16,3, большой stor 12,5, «жаждущий» tørstig 11,9.

Норвежский «всё, нет, конечно» borte 23,0, «жаждущий» tørst и пустой tom 9,6, большой stor 8,1.

Немецкий: «всё, нет, конечно» alle 60,0, горячий heiß 56,5, мокрый nass 28,2, холодный kalt 21,2.

Итальянский: плохой brutto 35,5; милый bello 32,3; синий blu 29; хороший buono и красный rosso 25,8.

Турецкий: старый Eski 71,1; маленький Az 41,4; мягкий, нежный Yumuşak 33,6; тяжелый Ağır 30,5.

Следует отметить, что причиной некоторых несовпадений результатов является сам исходный список слов, возможность (с точки зрения составителей опросников) отнести их к той или иной части речи. Так, мы видим среди «лидеров» в английском, немецком и норвежском языках слова со значением «всё, нет, закончилось». Смысл этот, вероятно, универсален, но выражается по-разному в разных языках. При составлении русского опросника мы никак не могли поместить слово *всё* в анализируемую группу, поскольку в русском языке это местоимение – в русском опроснике слово *всё* находится в «сборной» группе «Количество». Еще один случай: прилагательное *carefull* (*осторожный*) в английском, но наречие *осторожно* – в русском. Оба слова в одной группе, смысл передается сходный, но тем не менее формального совпадения нет.

В списке русского опросника – 24 наречия: *больно, быстро, весело, вкусно, вместе, горько, горячо, громко, грязно, кисло, мокро, мягко, никак, опять, плохо, сильно, сладко, совсем, сухо, тихо, тяжело, холодно, хорошо, чисто*. В 18 мес. безусловным лидером по частотности является слово *больно* (см.

² Далее со значительным отрывом и с одинаковым показателем – 7,1 – идут слова *вкусный, мокро, мокрый, хороший, плохой, синий, красный, горько*.

выше). На втором месте – *горячо, горько, мокро* (7.1), на третьем – *быстро, громко, холодно* (4.8).

Имеют параллели в английском, датском, норвежском, итальянском, турецком только 5 из указанных слов, но частотность их при этом в целом гораздо выше, чем в русском: *горячо, грязно, мокро, холодно, хорошо*. Невысока частотность употребления (сопоставима с русской) лишь в турецком – исключение для турецкого составляет наречие *холодно* (23.4). В испанском совпадают 4 слова: отсутствует наречие *грязно*.

Подводя некоторые итоги вышесказанному, представляется полезным выделить следующие типы слов:

1) универсальные признаки, характерные для большинства языков (*красивый, горячий, холодный, большой, маленький, грязный, чистый, вкусный, бедный; белый, красный, желтый, зеленый, черный, синий, коричневый, оранжевый; старый, новый, пустой, сломанный, ветренный; горячо, грязно, мокро, холодно, хорошо и др.*);

2) значимые для нескольких языков (*испуганный, липкий, последний, соленый, сладкий, горький, усталый*);

3) редкие, особые, типичные только для одного-двух языков (*похожий, теплый, настоящий, игрушечный* – есть лишь в русском, *толстый и высокий* – в русском и испанском, *фиолетовый* – в турецком и испанском, *розовый и одинаковый* – в испанском);

4) индивидуальные, отсутствующие в опросниках, обусловленные частотностью в инпуте (в русском: *мятая и спелая* – о ягоде, *босая* – о себе¹).

Понятно, что классификация эта условна: чем больше языков будет доступно для сопоставления, тем больше шансов появится для «перетекания» смыслов из одной группы в другую. Тем не менее та или иная классификация дает возможность задуматься о сути явления.

Любопытно, например, что хотя цветовые прилагательные являются безусловной универсалией во всех языках, но встретились в каждом из восьми сравниваемых языков не все, указанные выше: синего нет в турецком, коричневого – в испанском, оранжевого – в испанском, русском, турецком.

Большинство типичных смыслов во всех опросниках выражено именно прилагательными или наречиями: *маленький, грязный (или грязно), чистый, большой, пустой*. Смысл *вкусный* в английском, испанском и турецком выражается только с помощью звукоподражаний и поэтому отсутствует в данной группе.

Интересно проанализировать пары антонимических прилагательных (*горячий – холодный, старый – новый, полный – пустой, мокрый – сухой, громкий – тихий, быстрый – медленный*). При сопоставлении можно обнаружить доминантный для данного языка (или для нескольких языков) признак. Выделим два типа «доминантности»:

¹ Примеры из спонтанной речи Лизы Е. в возрасте 1,9, летом, на даче. См.: [8].

1) признак присутствует в опроснике, а его антоним отсутствует;

2) присутствуют оба антонима, но один из них является более частотным.

Интересно также проследить динамику доминирования: изменение (по мере взросления ребенка) преобладания одного признака над другим внутри одного языка. Оказалось, что почти все указанные выше смыслы универсальны (кроме одного: *медленный* отсутствует в норвежском). *Горячий* гораздо частотнее, чем *холодный*, во всех языках, кроме турецкого (*холодный* 23.4, *горячий* 4.7). Прилагательные *старый – новый* в английском, датском, итальянском, русском и норвежском в 18 мес. употребляются чрезвычайно редко, но при этом *новый* – несколько чаще. Для немецкоязычного ребенка они важнее, чем для детей, говорящих на английском, датском, итальянском, русском и норвежском, – и *новый* тоже используется чаще, чем *старый*. Однако в турецком прилагательное *старый* оказалось безусловным лидером – 71.1 (почти в два раза чаще, чем «*маленький*») и в семь раз чаще, чем *новый* 10.2, хотя этот показатель для 18 месяцев тоже весьма велик. В немецком, русском, английском, датском несколько преобладает прилагательное *пустой*, а в норвежском оно используется в 17 раз чаще, чем *полный* (17.0, 1.1). Зато в турецком, несмотря на значимость обоих слов, *полный* встречается в три раза чаще. В итальянском и испанском частотность невысока и примерно одинакова. *Медленный* превалирует в русском, турецком, датском и итальянском, *быстрый* – в немецком и испанском.

Самыми загадочными оказались некоторые слова опросника и результаты, полученные в турецком языке. Почему в списке слов дано странное прилагательное *обратный* (Ters), а также существительные *гном* (Cüce), *монстр* (Canavar), *Cadi* (*ведьма*)? Почему первым в списке частотных прилагательных в турецком оказалось *старый*? Это не случайность: в следующие месяцы его частотность растет. Почему только для турецкого *холодный* гораздо более значим, чем *горячий*? Чем так важен для маленьких турак фиолетовый цвет и почему нет синего? Разрешить почти все эти вопросы помогла Наталья Донмез (мама турецко-русскоязычной девочки 6 лет, живущая в Стамбуле и преподающая в университете английский язык). Привожу ее комментарий:

«Ters – это упрямый, тот, кто все делает наоборот, так часто говорят детям» (этот смысл близок смыслу «непослушный», который есть во всех рассматриваемых опросниках. – М.Е.).

Cadi и *canavar* постоянно на слуху в детском саду. Может означать соответственно волшебный и огромный, страшный. Может быть прозвищем: вот так вредина! ну ты, громадина! *Cüce* как-то реже слышала, скорее применительно к смурфикам или гномам в Белоснежке. Ну, и может быть прозвищем как маленький, крошечный... Часто говорят про девочек *talli cadi* – это в значении стерва, но помягче. Так говорят именно про малышей... такие сладкие и капризные... чуть нахмурятся, и папа побежит испол-

нять все их желания... это говорится с гордостью и любовью. Сладкая стервочка.

Холодный – это опасный. Детей ужасно кутают. Мороженое можно только летом, и после него обязательно нужно пить воду, иначе заболеешь.

Фиолетовый встречается в поэзии: глаза как фиалки. В сказках встречаются красавицы (принцессы и феи – пери) с фиалковыми глазами».

Оказалось также, что, несмотря на то, что *cirkin* – это действительно страшный, но так говорят красивым детям, чтобы не сглазить: *cirkin-cirkin*. Это же слово используется для характеристики плохого поведения.

...Пустой имеет негативный оттенок».

Объяснение отсутствию синего цвета не обнаружилось: «Синий *mavi* – распространенный цвет». Возможно, составители опросника случайно пропустили это слово. Не нашлось объяснение и частотности слова *старый*.

Итак, основной набор прилагательных и наречий в разных языках определяется наиболее важными признаками, которые необходимо обозначить ребенку, – поэтому большинство смыслов, выражаемых прилагательными, совпадают в разных языках. Это оценочные, параметрические и перцептивные (в том числе цветные) прилагательные (классификацию см.: [3, с. 212]). Однако между начальными лексиконами детей, говорящих на разных языках, существуют значительные различия, обусловленные особенностями осваиваемого языка и культурными традициями каждого народа.

Литература

1. Вершинина, Е.А. Некоторые нормативы речевого развития детей от 8 до 18 месяцев / [Е.А. Вершинина и др.] // Специальное образование: традиции и инновации: Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб., 2011.
2. Воейкова, М.Д. Первые слова русского ребенка / М.Д. Воейкова, И.А. Чистович // Бюллетень фонетического фонда русского языка. – 1994. – № 5. – С. 94 – 112.
3. Воейкова, М.Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка / М.Д. Воейкова. – М., 2011.

4. Воейкова, М.Д. Семантика и морфология прилагательных на ранних этапах усвоения русского языка ребенком / М.Д. Воейкова // Проблемы онтолингвистики – 2009. Материалы международной конференции. – СПб., 2009. – С. 13 – 16.

5. Елисеева, М.Б. Лексикон ребенка раннего возраста / М.Б. Елисеева // Речь ребенка: ранние этапы. – СПб., 2000. – С. 15 – 33.

6. Елисеева, М.Б. Нормативы речевого развития детей от 8 до 36 месяцев: Макаруровский опросник / [М.Б. Елисеева и др.] // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «ПСИХОЛІНГВІСТИКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ – 2013» 18-19 жовтня 2013. Переяслав-Хмельницький, Україна. State Higher Educational Establishment “Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda” Materials of the 8 th International scientific and practical conference “PSYCHOLINGUISTICS IN A MODERN WORLD – 2013 October 18–19 2013 Pereyaslav-Khmelnytskyi, Ukraine. – 2013. – С. 83.

7. Елисеева, М.Б. Некоторые нормативы речевого развития детей от 18 до 36 месяцев (по материалам Макаруровского опросника) / М.Б. Елисеева, Е.А. Вершинина // Проблемы онтолингвистики – 2009. Материалы международной конференции 17–19 июня 2009 г. – СПб., 2009. – С. 72 – 78.

8. Елисеева, М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста / М.Б. Елисеева. – СПб., 2008.

9. Пузанова, Ю.С. Параметрические прилагательные русского языка в онтогенезе. автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю.С. Пузанова. – СПб., 2012.

10. Яценко, М.А. Качественные имена прилагательные в детской речи: лексико-семантический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.А. Яценко. – Череповец, 1999.

11. Fenson, L. The MacArthur Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual. Singular Publishing Group, San Diego / [L. Fenson and etc.]. – 1993.

12. Fenson, L. The MacArthur Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual. Brookes / [L. Fenson and etc.]. – 2006.

13. Proceedings from the First European Network Meeting on the Communicative Development Inventories. Ed. By M. Eriksson. University of Gävle. Sweden. – 2006.

УДК 81'42:811.111-26

М.В. Каменский

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИСКУРСНЫХ МАРКЕРОВ В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье подводятся итоги сопоставительного исследования дискурсных маркеров как когнитивных регуляторов дискурсивного взаимодействия на материале английского и русского языков как разнотипных. Для достижения цели выявления общности когнитивных свойств дискурсных маркеров в различных языках используется авторская когнитивно-функциональная модель, объединяющая дискурсные маркеры по наличию специфического когнитивного потенциала, проявляющегося в управлении ходом развертывания дискурса.

Дискурсные маркеры, когнитивный потенциал, лингвистическая модель, сопоставительный анализ, разносистемные языки.

The article contains the results of comparative analysis of the cognitive potential of discourse markers in English and Russian as languages belonging to different linguistic systems. The author's cognitive-functional model of discourse markers is used as a basis in order to achieve the goal of proving the unity of cognitive potential of discourse markers in different languages. This model unites discourse markers into a single linguistic class according to their cognitive potential which manifests itself in the ability to control the process of communication.

Discourse markers, cognitive potential, linguistic model, comparative analysis, different language systems.

Как известно из научной литературы, к началу XXI в. лингвистика текста трансформировалась в лингвистику дискурса, под которым понимается устная разговорная речь, противопоставленная письменным текстам по коммуникативно-языковым параметрам. Впоследствии изучение устной разговорной речи позволило очертить особый класс языковых единиц, в настоящее время фигурирующих под различными названиями, но более известных как дискурсные маркеры. В современной лингвистике дискурсные маркеры определяются как формальные экспликативы «семанτικο-синтаксических, прагматических, аргументативных, когнитивных и других связей в структуре дискурса» [6].

Прочитав слова Ю.И. Леденева о классе неполнозначных слов, которые в силу своей лингвистической природы и функциональной специфики принадлежат к классу дискурсных маркеров: «ни одно явление русского языка не вызывает таких разноречивых оценок и мнений как неполнозначные слова. <...> Их называют то словами служебными, то частичными, то незнаменательными, то несамостоятельными, то формантами, то аналогами грамматических окончаний, то строевыми словами, то скрепами, то словечками отношений, то даже третьестепенными членами предложений» [5, с. 4]. И далее: «...споры об их сущности и назначении продолжаются, то стихая, то возобновляясь, вплоть до нашего времени» [5, с. 4].

Справедливость данного научного высказывания подтверждается проведенным аналитическим обзором лингвистической литературы по вопросу о составе и границах данного класса языковых единиц, об их функциях, роли в системе языка и даже их названии.

Так, в 1930 – 1960-е гг. эти проблемы изучались такими учеными, как В.А. Богородицкий (1935); Р.И. Аванесов, В.И. Сидоров (1946); А.М. Пешковский (1956); А.А. Потебня (1958); Т.П. Ломтев (1958); Н.Ю. Шведова (1960); Ф.И. Буслаев (1961); В.И. Головин (1966); О.С. Ахманова (1967); Е.Т. Черкасова (1967); В.Г. Адмони (1967); О.П. Суник (1968); С.Е. Яхонтов (1968); Ю.И. Леднев (1969) и др.

К 1970 – 2000 гг. относятся исследования следующих ученых-лингвистов: Ю.И. Леднев (1971, 1974, 1978, 1987, 1988); Р.П. Рогожникова (1971); О.Б. Сиротинина (1971); В.В. Виноградов (1972); А.Ф. Прияткина (1978); Н.Н. Розанова (1983); Б.Я. Ладьженская (1985); Е.А. Земская (1987); И.М. Кобозева (1989, 1990, 1991, 2006) и др.

Интерес к изучению дискурсных маркеров не теряет актуальности и в наши дни. Научные исследования различных аспектов функционирования дискурсных маркеров проводятся на материале различных языков мира не только отечественными, но и зарубежными учеными. К известным зарубежным трудам по проблематике дискурсных маркеров относятся, в том числе, работы Е. Gülich (1970); E. Roulet et al. (1987); L. Schourup (1985, 1999); R.G. Warner (1985); D. Schiffrin (1987); D. Blakemore (1988); L. Brinton (1996); B. Fraser (1988, 1999); M.-B. Hansen (1998); A.H. Jucker, Y. Ziv (1998); J.-O. Östman (1995); A. Foolen (1996) и др.

Как полагают отдельные исследователи, дискурсные маркеры следует относить к концептуально пустым единицам [2], [6], [7]. Вместе с тем, несмотря на отсутствие у дискурсных маркеров конкретного номинативного значения и, как следствие, предметного концептуального наполнения, они являются носителями абстрактных концептуальных признаков и выступают в качестве языковых средств, открывающих доступ к концептуальному знанию. Концептуальный заряд дискурсных маркеров заключается в их способности выступать сигналами изменения ментального состояния коммуникантов в ходе дискурсивного взаимодействия [4].

Когнитивное наполнение дискурсных маркеров в контексте их функционирования в актуальном дискурсе является их имманентным свойством и, тем самым, представляется принципиально важным для исследования в рамках различных языков. Когнитивно-дискурсивные функции дискурсных маркеров имеют определенную специфику, состоящую в следующем:

1) когнитивно-функциональный потенциал дискурсных маркеров имеет выраженную манипулятивную силу, схожую по степени воздействия с влиянием на реципиента неологических номинаций в языке;

2) когнитивное воздействие дискурсных маркеров связано с логическим структурированием дискурса и их участием в обеспечении корректного понимания хода дискурсивного взаимодействия;

3) использование дискурсных маркеров как когнитивных регуляторов дискурса является проявлением стремления коммуникантов к экономии речевых усилий путем компрессии определенных сегментов высказываний [4].

Результатом исследования когнитивного потенциала дискурсных маркеров явилось построение их когнитивно-функциональной модели, объединяющей

дискурсные маркеры по наличию специфической когнитивной нагрузки и репрезентирующей различную информацию о разворачивании ситуации общения, выражаемую посредством дискурсных маркеров [3].

Ключевым элементом разработанной модели является концепт «когнитивная нагрузка» – функциональная единица высокого уровня абстракции, некое ментальное образование, включающее в себя:

- 1) различные виды оценки (аксиологическую, эмоциональную, этическую, эстетическую, интеллектуальную, утилитарную оценки, оценку возможности, необходимости, уверенности, наличия и т.п.;
- 2) знания, фиксирующие опыт материального и/или духовного взаимодействия с референтом;
- 3) когнитивные (метафорические) образы;
- 4) ассоциации, типы модификационных значений [4].

Иными словами, когнитивная нагрузка выступает основной характеристикой дискурсных маркеров, отражающей их способность управлять интерпретацией хода дискурсивного взаимодействия, и, как следствие, является одним из определяющих критериев объединения дискурсных маркеров в функциональные слоты в когнитивно-функциональной модели [3].

В контексте всего вышесказанного актуальным представляется рассмотрение когнитивно-функционального потенциала дискурсных маркеров в сопоставительном аспекте на материале разносистемных языков, таких как английский и русский языки.

Рассмотрим когнитивно-функциональный потенциал англоязычных и соответствующих им русскоязычных дискурсных маркеров на примере трех функциональных слотов модели.

Функциональный слот: you know / знаете; all right (alright) / все в порядке, порядок, нормально; да ничего; идет!, да!, давай!, ладно!; quite right / правильно, совершенно верно; it's clear / понятно, ясно и др.

Дискурсивная функция перечисленных дискурсных маркеров в обоих языках состоит в передаче сигнала завершения топика [1]. Когнитивная нагрузка данных маркеров заключается в том, что они выражают ментальное представление об этикетном (вежливом) обмене информацией, смягчении категоричности.

Например:

- а) *You know*, you can't wait forever (Из разг. речи).
- б) "*All right*, Mir, Peter, as you like..." [10].
- в) *Знаешь*, так поступать было нельзя (Из разг. речи).
- г) Видимо, у вас мало времени? *Совершенно верно* (Из разг. речи).
- д) Вас это не обижает? Нет, *нормально* (Из разг. речи).

2. *Функциональный слот:* but / но, только, просто, однако, значит, (разг.) в самом деле, действительно; after all / в конце концов, тем не менее, все же; moreover / сверх того, кроме того; furthermore / к тому же, кроме того; более того; nevertheless / все же,

все-таки, тем не менее; then / тогда, в таком случае, кроме того, к тому же, итак.

Дискурсивная функция перечисленных дискурсных маркеров как в английском языке, так и в русском языке состоит в связывании лингвистически закодированного значения и инференциально вводимого смысла [9], когнитивная нагрузка – в регулировании ментального процесса интерпретации высказывания, привлечении когнитивных представлений слушающего в процессе интерпретации сообщения.

Например:

а) Most of the comments and testimony provided to the Commission concerning time periods to resolve claims dealt with the representation of agricultural workers. *Nevertheless*, some of the information in the record is relevant to non-agricultural worker aliens [11].

б) The Foundation anticipates that this approach to evaluations will help maintain the productive pace of the past years' planning and emphasize the importance of joint endeavors. *Furthermore*, planning leaders have indicated that configuration is a priority for planners in 2001, and have developed committees and strategies to address this critical issue [11].

в) Все очень просто, *тем не менее*, я прошу вас повторить пройденный материал к следующему уроку (Из разг. речи).

г) *Итак*, подытожим сказанное (Из разг. речи).

3. *Функциональный слот:* why (занимает, как правило, начальную позицию в предложении; в отдельных случаях ему могут предшествовать другие дискурсные маркеры, например, well или oh) / как!, ба!, боже мой!; да как же!, ну конечно!; да.

Дискурсивная функция указанных дискурсных маркеров состоит в указании на очевидность приводимой информации (факта), когнитивная нагрузка – в обеспечении интерпретации реципиентом вводимого дискурсивным маркером высказывания как очевидного или не требующего дополнительного пояснения с точки зрения говорящего.

Важным представляется тот факт, что англоязычный дискурсивный маркер *why* в приведенной функции, как и его русскоязычные аналоги с идентичными когнитивно-функциональными параметрами, преимущественно распространены в разговорном типе дискурса, что также является их общим лингвистическим признаком.

Например:

- а) "Say, Becky, was you ever engaged?" "What's that?" "Why, engaged to be married" [8].
- б) A: What is the capital of France? B: *Why*, Paris is! (Из разг. речи)
- в) A: The men wore hats made out of beaver too. B: Did they? A: Why, I never see a beaver in the river [11].
- г) *Ба*, да вы, батенька, философ! (Из разг. речи).
- д) Вы участвовали в этих соревнованиях? *Да как же!* Даже заняли призовое место! (Из разг. речи).

Итак, проведенное сопоставительное исследование показало, что феномен функционирования дискурсных маркеров как когнитивно нагруженных ре-

гулятивных элементов является универсальным языковым явлением, выходящим за границы существования конкретных языков мира. Более того, именно когнитивный потенциал дискурсных маркеров является связующим звеном, объединяющим дискурсные маркеры разных языков с различным лингвистическим статусом в единый класс языковых единиц, функциональная направленность которого заключается в когнитивном регулировании хода дискурсивного взаимодействия. Вышесказанное также позволяет сделать вывод о том, что когнитивно-функциональная модель дискурсных маркеров, обладающая свойством лингвистической универсальности, представляет собой основание для дальнейших исследований феномена дискурсных маркеров как неотъемлемого компонента любой языковой системы и может быть применена в качестве основания для сопоставительного анализа дискурсных маркеров различных языков мира по когнитивному основанию.

Литература

1. Гельпей, Е.А. Роль дискурсивных маркеров топикализации в прагматической связности диалогической речи / Е.А. Гельпей // Лингвистика: традиции и современность: Междунар. науч. конф. – Ростов н/Д., 2009. – С. 63 – 65.
2. Дубовский, Ю.А. Типология маркеров для анализа речевой просодии / Ю.А. Дубовский // Просодические

средства организации стилистически различных текстов в современном английском языке (Межвузовский сборник научных трудов). – М., 1985. – С. 131 – 140.

3. Каменский, М.В. Когнитивно-функциональная модель дискурсных маркеров (на примере английского языка) / М.В. Каменский // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – Т. 1. – 2012. – № 3. – С. 148 – 156.

4. Каменский, М.В. Дискурсные маркеры в свете когнитивно-дискурсивной парадигмы / М.В. Каменский // Acta Linguistica. Vol. 7. № 2(2013). – Eurasia Academic Publishers, 2013. – P. 108 – 118.

5. Леденев, Ю.И. Неполнозначные слова в русском языке: Учебное пособие к спецкурсу / Ю.И. Леденев. – Ставрополь, 1988.

6. Правикова, Л.В. Современная теория дискурса: когнитивно-фреймовый и аргументативный подходы / Л.В. Правикова. – Пятигорск, 2004.

7. Розанова, Н.Н. Суперсегментная фонетика / Н.Н. Розанова // Русская разговорная речь: фонетика, морфология, лексика, жест: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.А. Земская. – М: Наука, 1983. – С. 5 – 79.

8. Твен, М. Приключения Тома Сойера. Повесть / М. Твен. – М., 2002.

9. Espinal, M.T. The presentation of disjunct / M.T. Espinal // Language, 1991. – V. 67. – P. 726 – 762.

10. Murdoch, I. The Green Knight / I. Murdoch. – N.Y., 1993.

11. Open American National Corpus. – URL: <http://americannationalcorpus.org/OANC/index.html>

УДК 111.112.2

Р.Х. Каримова

СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОНЦЕПТА «ТРУД» В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ ОСВЕЩЕНИИ

В статье детальному исследованию на материале немецкого и русского языков подвергается лингвокультурный концепт «Труд». К исследованию привлекались идиомы и поговорки, характеризующие различное отношение к труду в картине мира немецкого и русского народов. Для исследования использовались данные двуязычных и одноязычных фразеологических словарей.

Концепт, идиома, поговорка, вербализация, картина мира, образная составляющая.

The linguocultural concept "labour" is considered in the article on the material of the German and Russian languages. The idioms and the proverbs concerning labour in the world view of German and Russian people are analyzed in the research. The information from bilingual and monolingual dictionaries is used in our research.

Concept, idiom, proverb, verbalization, world view, image component.

Изучение лингвокультурных концептов в последние десятилетия находится под пристальным вниманием многих лингвистов. Теоретические и практические аспекты исследования данных концептов отражены в монографиях, научных статьях, научно-практических конференциях различного уровня.

Анализируемый нами концепт «Труд» представляется исследователями как «культурно отмеченный вербализованный смысл» [4, с. 29]. В.Н. Телия выдвинула гипотезу о воплощении культурной коннотации в содержании языкового знака: если единицы

языка обладают культурно-национальной спецификой, то последняя должна иметь свои способы отображения и средства соотнесения с ней, т.е. служить своего рода «звеном», соединяющим в единую цепь «тело знака» – с одной стороны, а с другой – концепты, стереотипы, эталоны, символы, мифологизмы и т.п. – знаки национальной и шире – общечеловеческой культуры, освоенной народом-носителем языка [14, с. 215].

По мнению С.Г. Воркачева, концепт – зонтичный термин, покрывающий предметные области не-

скольких научных направлений, к которым автор относит лингвокогнитологию и лингвокультурологию [5, с. 7]. Среди современных исследователей продолжаются споры о природе и сущности концепта. Мы в данном исследовании придерживаемся рабочего определения, данного С.Г. Воркачевым: концепт – «это сложное (многомерное и признаковое) ментальное образование (смысл), отмеченное культурной спецификой и имеющее имя (выражение в языке)» [5, с. 8].

По справедливому утверждению Ю.С. Степанова, основоположника российской лингвоконцептологии, поскольку «концепт имеет «слоистое» строение и разные слои являются результатом, «осадком» культурной жизни разных эпох, то с самого начала следует допустить, что и метод окажется не одним, а совокупностью нескольких различных методов» [12, с. 48]. Данное утверждение позволяет нам предположить, что идиомы и паремии являются «осадком» культурной жизни народа, так как в них заключена народная мудрость, изучение и следование которой позволяет описать фрагмент «наивной» картины мира.

«Концепты существуют по-разному в разных слоях, и в этих слоях они по-разному реальны для людей данной культуры» [12, с. 6]. Концепты имеют сложную структуру. Именно эта многомерность концепта не позволяет классифицировать лингвокультурные концепты на основе какого-то единого классификационного признака. Н.Д. Арутюнова выделяет по степени абстрагированности лингвокультурные концепты предельного уровня, представляющие собой обыденные аналоги мировоззренческих терминов [2, с. 617] – абеляровских смыслов, «возникающих в душе говорящего и направленных на душу слушающего» [1, с. 84], которые соответствуют современным мировоззренческим универсалиям, организующим в целостную систему сущностные ценности культуры [13, с. 343].

По мнению В.С. Степина, образование культурно-носных языковых знаков связано с выделением в среде бытования жизненно важных точек, которые служат основой категоризации и концептуализации окружающего мира. Концепт «Труд» представляется нам ключевым в миропонимании и шкале ценностей народа-носителя языка. Эти ценности, как утверждает В.С. Степин, «обеспечивают понимание мира человеком и представляют своего рода «геном социальной жизни» [13, с. 63].

К универсалиям духовной культуры Н.Д. Арутюнова относит такие концепты, как «справедливость», «свобода», «истина», «красота», «судьба», «душа» и др. Исследуемый нами концепт «Труд», по мнению Н.Д. Арутюновой, относится к универсалиям духовной культуры, которые по признаку ненаблюдаемости причисляются автором к абстракциям среднего уровня [2, с. 617].

Дискурсивно-когнитивный анализ процессов оявления объектов культуры свидетельствует о том, что национально-языковое сознание формирует глубинные слои картины мира, причем средствами

разных языков по-разному моделируется окружающий мир, создаются оригинальные модели конкретных национальных культур [3, с. 43].

Картина мира в сознании человека, владеющего кроме родного иностранным языком, представляет собой мозаику из языковых картин, отражающих результаты познания окружающего мира в разных языках. В этом плане сознание билингва напоминает компьютер с двумя входами. Доминирующей является картина мира родного языка, на которую накладывается опыт освоения действительности в ходе познавательной деятельности языковой личности. В процессе усвоения каждого следующего языка концептосфера языковой личности расширяется, дополняя ее новыми элементами и обогащая познавательный опыт субъекта-носителя языка. Описание картины мира посредством концепта как ментальной единицы открывает широкие перспективы видения языка во всех его многообразных связях с человеком, его интеллектом и разумом, всеми мыслительными и познавательными процессами и с теми механизмами и структурами, которые лежат в их основе [18, с. 34].

Г.Г. Слышкин, подчеркивая посредническую роль сознания между культурой и языком, определяет концепт как единицу, призванную «связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, так как он принадлежит сознанию, детерминруется культурой и опредмечивается в языке» [10, с. 9]. Итак, целью нашей статьи является попытка системного описания ценностной составляющей в содержании концепта «Труд» на материале немецкого и русского языков.

Согласно данным историко-этимологического словаря современного русского языка [17, с. 92], древнерусское *работа*, *робота* (с XI в.) имело следующие значения: 1) «рабство», «неволя»; 2) «служение», 3) «работа», «труд», отсюда *работать* – 1) «находиться в рабстве»; 2) «служить» 3) «трудиться». С течением времени (после XVII в.) слово *работа* получило в русском языке постоянную форму с *a* после *p* и устойчивое значение «трудовая деятельность», «труд», оно образовано от корня *orb с помощью суффикса –ot-a. В сознании носителя русского языка труд воспринимается как тяжелая утомительная болезнь, ср. русск.: *От работы и лошади дохнут; От трудов своих не будешь богат, а будешь горбат*.

Отметим, что происхождение концепта «Труд» возвращает нас к теме мученичества, ср. и.-евр. *treud* «давить, тискать, мять, мучить, томить, утомлять» – все от и.-евр. *ter* «тереть» [15, с. 704].

До верхненемецкого периода слово *Arbeit* означало «тяжелое физическое напряжение, тягостный труд, хлопоты» (ср. происхождение слова «работа», «робота» со значением «рабство, неволя, мучение, труд») [17, с. 92].

В.И. Карасик выделяет в структуре языковой личности ценностный, познавательный и поведенческий планы (автор вводит термин «коммуникативная личность»). По мнению ученого, ценностный план коммуникативной личности содержит этические и

утилитарные нормы поведения, свойственные определенному этносу в определенный период [7, с. 22]. На наш взгляд, такие нормы поведения заложены в паремиологическом фонде языка и в фольклоре, в которых, как в зеркале, отражается мировосприятие людей, объединенных культурой и языком. В сказках раскрывается то, что тщательно скрывается в жизни. Так, у русского народа появились сказки о «молочных реках и кисельных берегах», где стоит «бык печеный», «летают жареные голуби» (ср. в немецком языке: *die gebratenen Tauben fliegen niemandem ins Maul*). В немецких сказках появляется страна Шлаурафландия (нвнем. *Schlauraffe* – свнем. *Sluraffe*, составное от *slur* “Faulenzei” – “лентяй”).

Концепт «Труд» обладает высокой номинативной плотностью. Языковые единицы, объективирующие данный концепт, формируют широкое лексико-фразеологическое поле, ядром которого являются фреймы, вербализованные в таких признаках, как «предаваться безделью», «работать плохо», «работать плохо, кое-как», «бесполезный труд» и др. Рассмотрим наиболее частотные признаки подробнее.

Описание откровенного безделья осуществляется в немецком языке посредством следующих идиом: *etw. aus dem Ärmel schütteln* (букв. вытряхивать из рукава), *den Handwurst spielen* (валять дурака), *einen faulen Schelm in Rücken haben*, *faules Fleisch tragen*, *den Herrgott den Tag stehlen* (букв. украсть у бога день), *blauen Montag machen*, *Däumchen drehen*.

В образном основании приведенных выше фразеологизмов отражена яркая национальная специфика, ср. *Hanswurst* – персонаж немецкого кукольного театра, напоминающего нашего Петрушку, обычай покрывать в дни карнавала кирхи голубым сукном отражен во ФЕ: *blauen Montag machen*. Часто используется в составе ФЕ соматизм *Däumchen*, обозначающий большой палец на руке, вращение которым равнозначно позе, не позволяющей ничего делать.

Фрейм «бездельничать» объективируется в немецком языке целым рядом фразеологизмов, которые в основном связаны с описанием стереотипных поз, указывающих на отсутствие деятельности; ср. нем. *keinen Finger krumm machen*, *die Beine unter den Tisch stecken*, *die Hände in die Taschen legen*, *auf dem Rücken liegen*. В образном основании перечисленных идиом лежат представления о стереотипных позах, выражаемых в русских идиомах: *не пошевелить и пальцем, держать руки в карманах, лежать на спине*.

В составе фрейма «бездельничать» наиболее богато репрезентирован признак «заниматься бесполезной и бесплодной деятельностью». Ср.: нем. *Schnee im Ofen backen*, *den Bock melken*, *Äpfel braten*, *Holz in den Wald tragen*, *einen Raben waschen*, *Sägmehl knüpfen*, *Salz ins Meer tragen*, *den Sand pflügen*, *ins Blaue schießen*, русск.: *трепать языком* (разг.), *мартышкин труд*, *толочь воду в ступе* (разг.), *носить воду решетом* (разг.), *мышинная возня*, *считать звезды* (книжн.), *считать мух* (ворон, собак) (устар., пренебр.), *небо коптить*, *чесать затылок* (прост.),

ковырять в носу (прост.) (всего 21 ФЕ). В основе оценки данных ФЕ лежит установка, что недостойно человека заниматься деятельностью, не приводящей к результату.

Среди средств семиотизации, объективирующих концепт «Труд», можно назвать, на наш взгляд, фитонимы, зоонимы, онимы, которые можно рассматривать в составе идиом и паремий в качестве ядра концептуальных метафор. Наиболее богато структурированы признаки: «предаваться безделью», «меньше слов, больше дела», «не следует браться за несколько дел одновременно», «в труде необходимо постоянство», «работать небрежно, кое-как», «работу нужно выполнять своевременно», «для получения результата необходимо приложить усилия» и др.

На наш взгляд, самую многочисленную группу ФЕ, вербализующих концепт «Труд» в русском языке, составляют фразеологизмы, объективирующие признак «праздно проводить время»; ср. *сидеть на печи* (руг., пренебр.), *сидеть сложа руки*, *гранить мостовую* (устар.), *плевать в потолок*, *парить бока* (прост., предосуд.), *околачивать груши* (прост., ирон.), *гонять ветер* (презр.), *гонять лодыря* (прост., пориц.), *лощить бульвары* (устар.), *валять дурака* и др. (34 ФЕ). К концептуальным признакам, репрезентирующим положительную оценку труда, считаем целесообразным отнести следующие: «работать усердно», «работать с напряжением сил»; ср. (1): *разбиваться в лепешку* (прост.), *из кожи лезть* (*вылезать*), *высунув язык*, *засучив рукава*, *зарабатывать свой хлеб в поте лица*, *не покладая рук*, *не разгибая спины*; (2): *до седьмого пота*, *гнуть горб* (*спину*, *хребет*) (разг., экспресс.), *тянуть ляжку* (*ядро*, *воз*) (разг.), *надрывать пуп* (*кишки*) (прост., экспресс.), *ломать горшку*, *ломать хрип* (прост., экспресс.), *руки отваливаются* (разг., экспресс.) (40 ФЕ).

Наибольшую ценность для нашего исследования представляют паремии, в которых отражена широкая картина жизни народа. Паремии передают представления о взглядах народа, его понимании действительности. В пословицах типизируются образы представителей различных социальных слоев: рабочего, крестьянина, ремесленника, попа, барина, судьи.

Наиболее образные признаки описываются с помощью фитонимов, зоонимов, коннотативных онимов и др. Богато репрезентированы признаки: «жить за счет чужого труда», «заниматься бесполезной и бесплодной деятельностью», «тяжелый физический труд», «работать кое-как, небрежно», «предаваться безделью» и другие, ср.:

1) «заниматься бесполезной и бесплодной деятельностью»: русск. *из козла молока нечего доить*; *в дождь избу не кроют, а в ведро и сама не каплет*; нем. *Schnee im Ofen backen*, *Wasser in den Rhein tragen*, *den Bock melken*, *Mäuse schwänzen*;

2) «предаваться безделью»: *просил осетр дождя, в поле лежа*; *ленивому Микишке все не до книжки*; *урвал веку, на печи лёжа*; *за обедом соловей, а после обеда воробей*; нем. *ein schlafender Fuchs fängt kein Huhn*.

3) «работать кое-как, небрежно»: русск. *мельник не бездельник, хоть дела нет, а топор из рук не идет; худой кляче и хвост в тягость*; нем. *Hans Ungeschick hat selten Glück; je schwerer die Kunst, je mehr Pfuscher*;

4) «тяжелый физический труд»: русск. *вола в гости зовут не мед пить, а воду возить; до солнца пройди три покоса – ходить будешь босо*; нем. *hartes Holz bohren, eigener Fleiß macht den Schornstein rauchen, sich Schwielen an die Hände arbeiten*,

5) «пользоваться результатами чужого труда»: русск. *Ипат наделал лопат, а Федос продавать по-вез; делателю полтина, а нарядчику рубль; дешева рыба на чужом блюде*; нем. *aus fremder Haut ist gut Riemen schneiden, auf fremder Weide ist immer das fetteste Vieh, die dümmsten Bauern haben die die dicksten Kartoffeln; der eine hat Mühe, der andere die Brühe, vom fremdem Schweiß riecht niemand*;

6) «работа требует усилий»: русск. *бобы – не грибы: не посеяв, не выйдут; земля – тарелка; что положишь, то и возьмешь; не поклонись грибу до земли, не поднять его в кузов*; нем. *süßig getrunken-sauer bezahlt; wer Brot will, darf den Schweiß nicht scheuen; Geduld und Fleiß erringt den Preis; ohne Fleiß kein Preis*.

Лексемы, объективирующие названные признаки, отражают идиотническую специфику концепта. В отобранном нами эмпирическом материале наиболее частотными являются зоонимы: *Huhn, Wolf, Fuchs, Vock, козел, соловей, осетр, воробей*; устаревшие слова и формы: *вёдро, делатель, нарядчик*; онимы: *Ипат, Федос, Микишка*; обозначения инструментов и профессий, связанных с тяжелым трудом: русск. *пот*, нем. *Schweiß, Fleiß, Geduld* (мельник, лопата, коса).

Применив разработанную Л.О. Чернейко методику определения гештальтов абстрактных имен, можно выделить в составе концепта «Труд» следующие «гештальтные образования»:

1. Персонификация: работа – учитель, кормилец: русск. *Дело не малина – и в зиму не опадет; Работа не медведь: дает и поглядеть*; нем. *Arbeit ist kein Falke, fliegt nicht in den Wald; das Werk lobt den Meister; die Arbeit ist des Lebenswurzel*.

2. «Овеществление» – дрова, гортань, растения, части тела, дни недели: русск. *Без работы и печь холодна; Гортань приемлет всего лета труд; морошка любит ножки, а грибки любят глазки*; нем. *des Herrn Auge macht das Vieh fett; der Morgen sorgt, der Abend verzehrt*.

Выполненное нами исследование позволяет заключить следующее:

1. Образная составляющая любого лингвокультурного концепта представляет собой интереснейший материал для исследования.

2. Выявленные признаки в виде ценностных установок могут составить культурный сценарий концепта «Труд», базовый слой которого представляется сходным в исследуемых языках.

3. Культурный сценарий концепта «Труд», на наш взгляд, может включать следующие ценностные установки:

- 1) следует работать добросовестно;
- 2) нельзя относиться к работе небрежно, халатно;
- 3) лень повсеместно осуждается;
- 4) не следует заниматься бесполезной и бесплодной деятельностью;
- 5) любую работу следует делать вовремя;
- 6) недостойно пользоваться результатами чужого труда;
- 7) любая работа требует усилий и др.

4. План содержания исследуемых ФЕ и паремий представляется сходным. Различия и культурно-национальная специфика проявляются в плане выражения, что объясняется различиями в грамматическом строе и синтаксисе исследуемых языков.

5. Результаты исследования не являются конечными, поскольку к анализу привлекается языковой материал из диалектных словарей, словарей жаргона, разговорного языка исследуемых языков, вышедших в свет в последние несколько лет.

Литература

1. *Абеляр, П.* Теологические трактаты / П. Абеляр. – М., 1995.
2. *Арутюнова, Н.Д.* Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М., 1998.
3. *Алефиренко, Н.А.* Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры / Н.А. Алефиренко. – М., 2002.
4. *Воркачев, С.Г.* Счастье как лингвокультурный феномен / С.Г. Воркачев. – М., 2004.
5. *Воркачев, С.Г.* Лингвокультурная концептология: состояние, проблемы, вектор развития / С.Г. Воркачев // Язык. Коммуникация и социальная среда. Вып. 8. – Воронеж. – 2010. – С. 6 – 22.
6. *Даль, В.И.* Пословицы русского народа / В.И. Даль. – М., 2000.
7. *Карасик, В.Н.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.Н. Карасик. – М., 2004.
8. *Кубрякова, Е.С.* Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука / Е.С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 34 – 36.
9. *Немецко-русский фразеологический словарь* / Сост. Л.Э. Бинович; отв. ред. Н.С. Чемоданов. – М., 1956.
10. *Слышкин, Г.Г.* От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и культуре / Г.Г. Слышкин. – М., 2000.
11. *Старая пословица недаром молвится.* – СПб., 2007.
12. *Степанов, Ю.С.* Константы: словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М., 2004. – С. 43 – 67.
13. *Степин, В.С.* Важно, чтобы работа не прекращалась / В.С. Степин // Вопросы философии. – 2004. – № 9.
14. *Телия, В.Н.* Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М., 1996.
15. *Топоров, В.Н.* Святость и святые в русской духовной культуре / В.Н. Топоров. – М., 1995.
16. *Чернейко, Л.О.* Лингвофилософский анализ абстрактных имен / Л.О. Чернейко. – М., 1997.
17. *Черных, П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка / П.Я. Черных. – М., 1999.
18. *Фразеологический словарь русского литературного языка* / сост. А.И. Федоров. – М., 2001.

**СОЗДАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАМКАХ ДОУ
ДЛЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ. ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ**

*Публикация выполнена в рамках III Международной научной конференции
«Взаимодействие языков и культур» 24 – 27 апреля 2014 г.*

Статья посвящена тому, какие условия необходимы для погружения русскоязычных детей в среду второго (английского) языка и культуры с сохранением самоценности первого (родного) языка на примере Билингвального детского сада MILC. Метод основан на непосредственном участии носителей языка в процессе усвоения языков и культур. Педагоги-носители языка используют в общении с детьми только родной язык, таким образом происходит усвоение языков не только в рамках обучающей деятельности, но и за ее пределами.

Билингвальная среда, естественно-искусственный билингвизм, педагоги-носители.

This article deals with the necessary conditions for Russian speaking children's immersion into the environment of a second language (English), without losing any knowledge of their first language (Russian) on the example of "The Bilingual Kindergarten – MILC". This method is based on direct participation of native speakers - teachers, who used their native language while communicating with the children. This method provides not only studying language at the lessons, but language acquisition outside the classroom.

Bilingual environment, artificial bilingualism, native speakers.

Билингвальный детский сад MILC был открыт на базе Билингвальной школы раннего развития «ХэппиБёнок» 1 февраля 2010 г. Все обучение в детском саду проходит по билингвальной системе образования. Специально разработанная инновационная билингвальная система образования является эффективным инструментом обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста на двух языках.

Билингвальная система образования – это современный комплексный подход к развитию и воспитанию детей дошкольного возраста. Один из главных принципов системы образования – создание билингвальной среды педагогами-носителями языка.

Одним из самых главных факторов для развития ребенка является среда. От того, насколько качественно организована среда, в которой находится ребенок, напрямую зависит его развитие. Развивающий потенциал среды будет значительно выше, если при ее создании будут учитываться специфические особенности языка как предмета усвоения и особенности функционирования языка в речи. В рамках билингвальных детских садов при создании языковой среды, прежде всего, необходимо определить, какими принципами и методами формирования детского билингвизма руководствуется ДОУ.

В настоящее время можно выделить несколько основных принципов:

1. Принцип «Один человек – один язык». Можно выделить несколько схем реализации данного принципа, которые отличаются друг от друга в зависимости от представленных условий: язык общества, язык каждого из взрослых, язык общения с ребенком, язык общения взрослых между собой, язык общения детей между собой.

2. Локальный принцип. Данный принцип реализуется через два варианта: «одна ситуация – один язык» и «одна страна – один язык».

3. Темпоральный принцип. Реализуется через чередование взрослыми языков общения с ребенком через определенные промежутки времени.

4. Предметно-тематический принцип. Реализуется через переключение языков общения при изменении темы разговора.

5. Принцип постороннего слушателя. Реализуется, когда взрослые говорят между собой на одном языке, а с ребенком – на языке общества. В данной ситуации возможно развитие пассивного билингвизма [2, с. 77 – 101].

Естественно, что в рамках общества практически невозможно выделить какой-то один принцип и руководствоваться им. В связи с этим происходит смешение принципов, которыми руководствуются взрослые при билингвальном воспитании. Основное условие при комбинации разных принципов – придерживаться выбранной стратегии и не менять используемую комбинацию на протяжении длительного времени. В противном случае билингвальное воспитание будет неэффективно.

В рамках билингвального детского сада MILC создание билингвальной среды подразумевает не обучение языку, а именно развитие на языке. В данном случае, как наиболее удачная и естественная для данных условий, нами выбрана комбинация темпорального принципа и принципа «один человек – один язык». Как упоминалось выше, основообразующим фактором для развития в рамках билингвальной системы образования является билингвальная среда. Именно ей отводится значительная роль Научно-исследовательского центра MILC. НИЦ MILC орга-

низован в 2010 г. и является одним из основополагающих столпов Московского Инновационного Лингвистического Центра. По сравнению с большинством центров, претендующих на звание билингвальных, специалисты НИЦ MILC не только внедрили авторскую программу на экспериментальной площадке билингвального детского сада, но и постоянно дорабатывают ее с учетом данных, полученных в результате диагностики, мониторинга и совместной работы с крупными учеными и специалистами в области билингвологии, как в России, так и за ее пределами.

Основным условием организации языковой (билингвальной) среды являются педагоги-носители языка. В рамках программы было доказано, что только педагоги-носители способны продуцировать аутентичную информацию. Благодаря опыту, который педагоги передают в процессе воспитания и обучения, дети приобретают именно необходимые им знания, умения и навыки: аутентичная лексика, современные нормы произношения и построения грамматических и синтаксических структур и т.д.

Для качественной и всесторонней работы по организации билингвальной среды помимо соответствующего образования и опыта работы, педагоги должны обладать целым рядом личностных особенностей. Представленный список требований не зависит от того, какой язык представляет педагог. Психологический портрет педагога, работающего в рамках организации билингвальной среды:

- уравновешенность, сила и подвижность нервной системы;
- адекватность самооценки и уровня притязаний;
- устойчивость (высокий уровень невротизма педагога профессионально противопоказан в работе с детьми);
- нормальный уровень тревожности, обеспечивающий активность педагога;
- целенаправленность;
- толерантность;
- социальная компетентность;
- умеренность эмоций (сдержанность);
- преимущество положительных эмоций;
- уровень развития по показателям мышления, памяти, восприятия: норма и выше нормы;
- способность сопереживать;
- способность к воображению, фантазированию.

Кроме личностных качеств, педагог должен владеть рядом навыков, необходимых в условиях работы по созданию билингвальной среды:

- владеть позитивным и индивидуальным подходами к воспитанию и развитию детей;
- пользоваться технологиями компетентностно-ориентированного подхода;
- уметь налаживать контакт с детьми и родителями;
- уметь играть с детьми раннего и дошкольного возраста и организовывать игру;
- уметь объединять детей в группу;

- уметь создавать позитивный микроклимат в группе;
- уметь предупреждать ситуации опасные для жизни и здоровья ребенка;
- уметь создавать условия для социального развития детей;
- уметь заинтересовать детей деятельностью;
- уметь разрешать конфликты между детьми, способствовать разрешению конфликтных ситуаций детьми самостоятельно.

Конечно, данный список требований может быть продолжен, но эти требования являются необходимыми для качественной реализации программы и грамотной организации среды.

А.К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности [Цит. по: 1, с. 27]: специальную, социальную, личностную индивидуальную:

1. Специальная, или деятельностная, профкомпетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике.

2. Социальная профкомпетентность характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения.

3. Личностная профкомпетентность характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.

4. Индивидуальная профкомпетентность характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации.

Помимо требований к профессиональным и личностным качествам педагога отдельным пунктом необходимо выделить требования к качеству речи педагогов-носителей языка. Ниже представлен список основных требований к речи педагогов билингвальных детских садов:

1. Четкое артикулирование звуков в процессе речевой деятельности.
2. Отсутствие ярко выраженного акцента.
3. Соответствие речи языковым нормам (орфоэпические нормы, нормы образования и изменения слов).
4. Отсутствие тахилалии (ускоренный темп речи) и брадилалии (замедленный темп речи).
5. Чистота речи: отсутствие слов-паразитов, диалектных и жаргонных слов, чрезмерное или неуместное употребление слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом.
6. Уместность и логичность высказывания: соответствие речевого высказывания ситуации, в кото-

ром оно используется, его семантическая целесообразность.

7. Владение различными средствами вербального (интонация, темп речи, высота голоса и т.п.) и невербального (мимика, жесты, позы и т.д.) общения.

Наряду с педагогами-носителями языка необходимым условием для организации билингвальной среды является подготовленная методико-дидактическая база, которая является инструментом реализации программы билингвальной системы образования.

Естественно, что методический и дидактический материал для монолингвальных садов лишь частично соответствует требованиям билингвальной среды. В связи с этим, специалистами НИЦ MILC разработан целый учебно-методический комплекс, способствующий организации билингвальной среды. Комплекс состоит из четырех частей:

1) BSE Framework – теоретическая основа программы билингвальной системы образования, раскрывающая основные принципы и методы работы в том числе по организации билингвальной среды;

2) BSE Guidance – методические рекомендации для педагогов по каждой теме в рамках каждого возраста с учетом одновременного усвоения двух языков;

3) комплект дидактических игр по каждой теме;

4) наглядный и дидактический материал (плакаты, карточки, диск с песнями и т.п.).

По результатам четырехлетней работы билингвального детского сада MILC можно с уверенностью утверждать, что соблюдение условий, представленных выше, является эффективным методом организации естественно-искусственного билингвизма в рамках дошкольного образовательного учреждения.

Литература

1. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – № 8. – С. 26 – 44.

2. Чиршева, Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков / Г.Н. Чиршева. – СПб., 2012.

3. Genesee Fred, H. Early childhood bilingualism: Perils and possibilities / H. Genesee Fred // Journal of Applied Research on Learning. Vol. 2. Special Issue. Article 2. – 2009. – April.

4. Stewart Mark, R. Phonological Awareness and Bilingual Preschoolers: Should We Teach It and, If So, How? / R. Stewart Mark // Early Childhood Education Journal. Vol. 32. – № 1. – 2004. – August.

УДК 81'221

Е.М. Мартынова

СПОСОБЫ ОПИСАНИЯ ЖЕСТОВ В АНОМАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена описанию аномальных коммуникативных ситуаций, возникающих в жестовом канале связи. Особое внимание уделено агрессивным жестам. Отобраны и проанализированы языковые дескрипции, характеризующие жесты в процессе аномальной коммуникации. Рассмотрены две категории дескрипций: глагольные и адъективные конструкции.

Аномальная коммуникативная ситуация, коммуникативный дискомфорт, коммуникативный конфликт, жест, агрессия.

The article is devoted to the description of anomalous communicative situations, occurring in the gesture communication channel. Special attention is given to the aggressive gestures. The language descriptions, characterizing the gestures used in the anomalous communication, are selected and analyzed. Two main categories of language descriptions – verbal and adjectival – are considered.

Anomalous communicative situation, communicative discomfort, communicative conflict, gesture, aggression.

Жестовая коммуникация играет важную роль в человеческом общении. По спонтанным движениям тела собеседника коммуникант оценивает его эмоциональное состояние, отношение к предмету речи, обнаруживает скрытые интенции.

Существует большое количество классификаций жестов. Например, П. Экман и В. Фризен определили пять главных типов жестов: эмблемы, иллюстраторы, регуляторы, показатели воздействия (affect displays) и адапторы [10]. Д. МакНейл делит жесты на иконические, метафорические, отбивание ритма (beats), связывающие, дейктические или указывающие жесты [11, с. 12 – 18]. Рассматривая агрессивные жесты,

Г.Е. Крейдлин подразделяет их на жесты открытого или скрытого неодобрения, оскорбительные жесты, жесты угрозы, жесты враждебного отношения, жесты ослабления или подавления чужой воли, жесты презрения [6, с. 135 – 136].

Поскольку в фокусе нашего внимания находятся аномальные коммуникативные ситуации (АКС), которые указывают на отклонение диалогического общения от благоприятного русла, резонно предположить, что основными причинами их возникновения будут прежде всего жесты, так или иначе выражающие агрессию. Но необходимо отметить, что и любой другой, даже невинный жест может вызвать от-

рицательные эмоции у адресата и стать причиной АКС. Поэтому наша классификация АКС включает в себя не только агрессивные жесты, ее критерием служит фактор эмоционального состояния коммуниканта. Мы выделяем:

1. АКС, обусловленные оскорбительными, неприличными жестами; вызываемые эмоции – гнев, обида.

Ответом двоечников в примере (1) на неприличный жест Витьки являются жесты угрозы, что говорит о возможности возникновения конфликта.

(1) Двоечники привалились к «стене позора», окрашенной в зеленый цвет. Кто привычно устоялся в окно, кто на картинке, кто в пол. Витька оглянулся на них и злорадно сделал неприличный жест. Двоечники стали украдкой показывать ему кулаки [4].

Особенно оскорбительными, как показывают исследования, бывают плевки (пример 2). Вероятность возникновения в этом случае коммуникативного конфликта (КК) невероятно высока.

(2) В тот же день Кашкин, придя к Лиде, потребовал суровым тоном выдачи всего, что полагалось профессору. Лиде вдруг, не сдерживая себя, плюнула в лицо Кашкина, сказав, что он может обирать, что ему угодно. Кашкин, сказав: «Но-но, не очень-то распушайте себя плевками», проник в комнату и, собрав два узла имущества, вернулся к профессору, умолчав о плевке. Однако плевков этот взбудоражил Кашкина. И, почувствовав часа через полтора крайнее оскорбление, он дал себе слово разорить это осиное гнездо [3].

2. АКС, обусловленные раздражающими жестами; вызываемые эмоции – раздражение, неудовольствие.

Мимолетное состояние коммуникативного дискомфорта (КД) барышень объясняется неприятным звуком, вызванным хрустом суставов Якова Михайловича (пример 3). Тот, в свою очередь, испытывает неловкость.

(3) ... он быстро схватился правой кистью за левую и затрещал так громко, что от соседнего стола обернулись две барышни, одна даже сморщила носик.

– Пардон, – виновато улыбнулся пухлыми губами Яков Михайлович, знавший за собой дурную склонность. – Более не беспокою-с [1, с. 185].

3. АКС, обусловленные угрожающими жестами; вызываемые эмоции – страх, гнев. Раздираание палки Левиным (пример 4) является своего рода заменой вербальной деятельности. Он пытается сдержать рвущиеся наружу негативные эмоции, которые неминуемо приведут к созданию конфликтной ситуации, и использует для этого предмет, оказавшийся под рукой.

(4) На столе лежал обломок палки, которую они нынче утром вместе сломали на гимнастике, пробуя поднять забухшие барры. Левин взял в руки этот обломок и начал обламывать расщепившийся конец, не зная, как начать.

– Я хотел... – Он замолчал было, но вдруг, вспомнив Кити и все, что было, решительно глядя ему в глаза, сказал: – Я велел вам заложить лошадей.

– То есть как? – начал с удивлением Васенька. – Куда же ехать?

– Вам, на железную дорогу, – мрачно сказал Левин, щипля конец палки.

(...) И так как расщепившиеся концы были уже все отломаны, Левин зацепился пальцами за толстые концы, разодрал палку и старательно поймав падавший конец.

Вероятно, вид этих нервно напряженных рук, тех самых мускулов, которые он нынче утром ощущал на гимнастике, и блестящих глаз, тихого голоса и дрожащих скул убедили Васеньку больше слов. Он, пожав плечами и презрительно улыбнувшись, поклонился [9, с. 187].

4. АКС, обусловленные непонятными, неподдающимися расшифровке жестами (пример 5), вызываемые эмоции – раздражение, страх.

(5) Живопись преподавал Манусин, известный питерский лирик. Страстный, беешный мотоциклист, он вечно попадал в аварии, и вечно баюкал перевязанную руку или ногу...

Преподавал своеобразно: его мнение о работе ученика определялось тем, как скреб он в бороде... Подходил, смотрел... принимался скрести бороду. И по этим скребкам ты должен был определить суть мнения. Иногда скреб ожесточенно, быстрыми грабелными движениями пальцев. Иногда медленно, с треском проводя по длинной линии вдоль скулы. Иногда молча оглаживал бороду... ну, и разбирайся – что он, собственно, хочет тебе поведать [8, с. 293].

Поскольку охватить всю совокупность жестов невозможно, мы проанализируем использование наиболее распространенных из них, выбор которых был подсказан фрагментами художественных текстов. Мануальные жесты мы подробно рассмотрели в [7]. Помимо них, коммуникант неосознанно делает симптоматические жесты другими частями тела. Мы сгруппировали метакоммуникативные дескрипции жестового поведения коммуникантов в условиях АКС согласно тому элементу тела, которое осуществляет релевантное для коммуникации движение.

Голова. В 300 фрагментах обнаружилось: схватиться за голову, опустить, обхватить руками, (гордо, нервно) вскинуть, задрать, втянуть в плечи (от стыда, неожиданности), наклонить, потупить голову; помотать/замотать головой, покачать головой, тряссти головой.

Особой формой жестов являются кивки и качание головой. Они могут заменять речь или быть связанными с ней. Например, интерес адресата к тому, что говорит адресант, может быть передан наклоном головы в одну сторону.

Шея. Нам встретились фрагменты, в которых коммуниканты в АКС нервно поводят, дергают шей. В процессе АКС может дергаться часть шеи – кадык (у мужчин). В примере (6) движение кадыка вкупе с остальными показателями АКС: респираторным – глотнул воздуха, вегетативным – покраснел, экстралингвистическим – заикаясь – составляет не-

вербальную реакцию Иннокентия на создающуюся коммуникативно дискомфортную ситуацию (КДС).

(6) *Прежде чем начать говорить, Иннокентий глотнул воздуха, едва заметно покраснел, и кадык у него дернулся. Ясно было, что ему самому трудно и стыдно было произносить то, что он собирался мне сказать:*

– В последнее время, – начал он, **чуть заикаясь**, – вы делаете много ошибок, Кирилл... Вы как-то называли Мамардашвили – Зурабом [5].

Непосредственно с движением горла, кадыка связано глотание. В процессе аномальной коммуникации участники общения сглатывают судорожно, нервно, тяжело, трудно.

Плечи. Основным движением плечами в КДС является их поднятие, например, для защиты, от испуга.

Спина редко фигурирует в описании АКС, обычно находятся более очевидные знаки, сигнализирующие о коммуникативной аномалии. Тем не менее, в отдельных ситуациях именно она выступает чуть ли не единственным показателем неблагополучия коммуниканта.

Нам встретились следующие варианты:

– глаголы, обозначающие сгибание спины (*согнуться* – «принять дугообразную, изогнутую форму; наклониться, пригнуться»; *горбиться* – «изгибать спину горбом; сутулиться»; *скрючиться* – «согнуться, искривиться, скорчиться, стать сведённым»; *скорчиться* – «согнуться, искривиться»). Такие дескрипции могут описывать КДС. *Сгибаются* в основном от какого-то физического действия (удара), но такая реакция возможна и на вербальный стимул, и это означает сломленность, о чем свидетельствует наличие у глагола *согнуться* третьего значения – «покориться чьей-л. силе; сломиться». Глагол *горбиться* используется при описании КДС чаще других и больше в отношении поведения мужчин (1:2);

– напряжение спины передается выражением *спина напряглась* и адекватной конструкцией *напряженная спина, деревянная от напряжения спина*. Такие дескрипции могут описывать скрытый КК или КД;

– адекватные конструкции *недоброжелательная спина, каменная спина*, свидетельствуют об открытом коммуникативном и психологическом конфликте между коммуникантами, который часто заканчивается коммуникативной катастрофой.

Ноги. В 200 фрагментах, в которых фигурируют движения ног, мы обнаружили такие дескрипции, описывающие КК – *топать ногами* (обычно сопровождается криком – пример 7), *топотать, стучать, стучать*.

(7) – *Выс-сечь, выс-сечь надо, выс-сечь! – затопал было ногами слишком уже почему-то взбесившийся доктор* [2, с. 59].

Еще в 200 примерах, описывающих КДС, содержались дескрипции:

– переминаться с ноги на ногу (неловко, нервно, нерешительно, нетерпеливо, растерянно, неуверенно, смущенно);

– переступать с ноги на ногу (неуверенно, бестолково, чувствуя себя неловко);

– мяться с ноги на ногу, топтаться на месте.

Следует отметить, что жесты коммуникантов в ККС отличаются от жестов в КДС прежде всего интенсивностью, причем часто одновременно во всех активных компонентах невербальной коммуникации: фонационном – повышенный тон, крик; оптическом – сверканье глазами, непрерывный контакт глазами; кинесическом – размахивание руками, топот ногами, различные угрожающие жесты; проксемическом – сокращение расстояния между собеседниками в стремлении нарушить личное пространство коммуниканта в качестве угрозы; тактильном – использование агрессивных прикосновений и т.д.

Приведенные иллюстрации КДС и ККС свидетельствуют о том, что жесты в этих случаях используются в двух функциях: усилительной, т.е. значительно интенсифицируют передаваемые вербально эмоциональные состояния коммуникантов, и в функции замены вербальной составляющей интеракции из-за невозможности речевой реализации коммуникативных намерений в силу различных причин. Кроме того, мы полагаем, что существует определенная связь между состоянием КД и ведением интраперсональной коммуникации, а также использованием, так сказать, более спокойных жестов, сопровождающих автокоммуникацию, тогда как более активные жесты и их интерперсональная направленность могут сигнализировать о возникновении КК.

Литература

1. Акунин, Б. Алмазная колесница / Б. Акунин. – М., 2004.
2. Достоевский, Ф.М. Собр. соч.: в 12 т. Т. 12 / Ф.М. Достоевский. – М., 1982.
3. Зоценко, М.М. Возвращенная молодость / М.М. Зоценко. – URL: <http://www.ruscorpora.ru>
4. Иванов, А. Географ глобус пропил / А. Иванов. – URL: <http://www.ruscorpora.ru>
5. Климонтович, Н. Последняя газета / Н. Климонтович. – URL: <http://www.ruscorpora.ru>
6. Крейдлин, Г.Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации / Г.Е. Крейдлин. – М., 2005.
7. Мартынова, Е.М. Роль жестов в аномальной коммуникативной ситуации / Е.М. Мартынова // Материалы Международной научно-практической конференции «Язык и право» по Программе постоянно действующего семинара в РУДН «Русский язык в современном диалоге культур»: Сборник тезисов и докладов. – М., 2007. – С. 102 – 111.
8. Рубина, Д. Белая голубка Кордовы / Д. Рубина. – М., 2009.
9. Толстой, Л.Н. Собр. соч.: в 22 т. Т. 9 / Л.Н. Толстой. – М., 1982.
10. Ekman, P. Nonverbal leakage and clues to deception / P. Ekman, W.V. Friesen. // *Psychiatry*. – 1969. – V. 32. – P. 88 – 105.
11. McNeill, D. Hand and mind: what gestures reveal about thought / D. McNeill. – Chicago, 1992.

ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИЯ И ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Публикация выполнена в рамках III Международной научной конференции
«Взаимодействие языков и культур» 24 – 27 апреля 2014 г.*

Настоящая статья представляет собой попытку применения лингвоконцептологического подхода в преподавании русского языка как иностранного. Сопоставительный анализ концепта «Родина» у русских и иностранных студентов выявляет систему дублетных составляющих концепта и элементов, имеющих сугубо национальную специфику. Это позволяет говорить о возможности создания механизма декодирования русских лингвокультурных текстов, который способствовал бы усвоению русского языка как иностранного.

Лингвоконцептология, концепт, структура концепта, языковая картина мира.

This article presents the linguistic concept of teaching Russian as a foreign language. The comparative analysis of the concept «Motherland» in Russian and foreign students' speech reveals the system of double components of the concept and the elements having a purely national identity. It helps creating the mechanism for decoding linguocultural Russian texts that would facilitate the acquisition of Russian as a foreign language.

Linguistic concept, concept structure, linguistic picture of the world.

Принцип учета родного языка является одним из специфических методических принципов для методики обучения неродному языку. При этом важно помнить, что языковые явления в родном и изучаемом языках могут совпадать полностью или частично либо не совпадать вовсе. Наибольшую учебную проблему представляют частично совпадающие явления. В таком случае необходимо явное или латентное, скрытое, сопоставление, поскольку анализ воспринятой неродной речи происходит на категориальной основе родного языка, в соответствии с национальной языковой картиной мира. Этническое видение и понимание мира осуществляется с помощью национального языка. «Язык воплощает и национальные образы, и национальный характер, и национальные идеалы» [2, с. 202].

Объектом данного исследования явился фрагмент языковой картины мира (далее – ЯКМ) иностранных курсантов-билингвов (казахов). Их билингвизм можно отнести к контактному, групповому и синтезированному типам [1, с. 7 – 8], последний возникает тогда, когда соединяются естественные и искусственные условия.

Потребность в коммуникации с представителями других национальностей и культур, с носителями иноязыка – основной стимул естественного освоения русского языка для наших информантов, так как, во-первых, получая образование в России, они погружены в русскую речевую среду: обучение ведется только на русском языке; во-вторых, русский язык выступает для них и средством межнационального общения не только и не столько с преподавателями, командирами и русскими курсантами, сколько с киргизами, армянами и монголами, с которыми казахи

не только обучаются, но и проживают в общежитии, проводят личное время и т.д.

К искусственным условиям относится обучение неродному языку в школе и в вузе, с привлечением специальных методик. При этом изучение неродного языка является и самоцелью (в рамках обязательной для изучения дисциплины), и необходимостью: неродной язык требуется для социализации личности, а в нашем случае – для приобретения военной профессии.

Профессия военного предполагает у выбравших ее сформированность целого комплекса нравственных качеств, и в частности, наличие чувства патриотизма, так как основная функция армии – защита Родины. Поэтому предметом данного исследования выступил концепт «Родина» в ЯКМ курсантов-казахов, содержание которого выявлялось методами компонентного и контекстного анализа, ассоциативного эксперимента (АЭ) и сопоставительным методом (результаты данного АЭ сравнились с материалами АЭ, проведенного нами ранее с русскими курсантами, а также с материалами АЭ, проведенного в 1975 – 76 гг. Н.В. Дмитриук со студенческой аудиторией, представляющего «картину языкового сознания "усредненного" носителя казахского языка в последние десятилетия советского периода» [3]).

В статье, предваряющей первый «Словарь ассоциативных норм русского языка», А.А. Леонтьев отмечал: «Если нам нужно найти метод, с наибольшей объективностью позволяющий вскрыть "культурную" специфику словарных единиц, вскрыть те побочные, непосредственно не релевантные для обобщения семантические связи, которые имеет данное слово, его 'семантические обертоны', – без сомне-

ния, таким методом является ассоциативный эксперимент...» [4, с. 14].

Наряду с соблюдением требования кратковременности ассоциирования, проведение данного АЭ имело свою специфику, обусловленную целым рядом причин:

- стимул предъявлялся на родном языке курсантов, возникшие ассоциации предлагалось записать также на казахском языке, так как:

- 1) по соотносительности речевых механизмов родного и неродного языков между собой одна часть задействованных в АЭ курсантов демонстрирует чистый билингвизм, другая – смешанный [1, с. 9], когда в одной и той же ситуации общения последние используют родной и неродной языки, свободно заменяя их друг другом. Активный словарный запас русского языка у разных курсантов представлен в разном объеме, следовательно, предложив стимул на русском языке, мы поставили бы респондентов в неравные условия и тем самым не получили бы релевантных данных;

- 2) по утверждению И.И. Сандомирской, «подобно языковой идиоме, Родина плохо поддается переводу. Родина – это культ локальности, апофеоз локального знания» [8];

- по последней из указанных причин, а также для устранения многозначности и для минимизации возможности инотолкования, после записанного казахского ассоциата было предложено дать его русский перевод, впоследствии проверенный по двуязычному словарю и с помощью независимого эксперта – носителя казахского языка с продуктивным координативным билингвизмом [1, с. 9 – 10];

- стимул включал в себя две лексемы (*ел* (стимул I) и *отан* (стимул II)), так как контекстный и компонентный анализ выявил в казахском языке среди прочих примерно равные по частотности синонимы там, где в русском языке мы обходимся одной лексемой – *родина*. При этом общий смысл I-й лексемы можно передать как «малая родина», II-й – как «большая родина»;

- предъявление стимулов I и II осуществлялось с недельной разницей с тем, чтобы не произошло наложения ассоциативных рядов к стимулам-синонимам;

- стимулы предъявлялись в письменной форме, чтобы избежать омофонии и не исказить звуковой образ слова в произношении экспериментатора-инофона;

- при количественной обработке результатов АЭ и содержательном анализе интересующего нас концепта учитывались не только первые ассоциаты, но и все последующие члены ассоциативных рядов, записанных респондентами.

При исследовании уделялось внимание специфике значений ассоциативных реакций, входящих в ядро и периферию концепта, особенностям реакций, представленных на русском и казахском языках, индивидуальным реакциям респондентов, отражающим

языковое сознание участников коммуникативного процесса.

Лексема «Родина» соответствует этноспецифичному и «идиоматичному» понятию лингвокультурного концепта, обладая высокой номинативной плотностью и эмоциональной насыщенностью в фокусе сознания, сетью ассоциативных связей, сложившихся в лексических системах языков. Так, в русской лексикографии выделяются два основных значения слова «Родина»: 1) родная страна – «Родина», «большая родина», родина₂; и 2) родная сторона – место рождения, «малая родина», родина₁ [6]. Этимологическое значение «родина₁» первично и выступает основой для последующего метафорического переноса на страну гражданства – отечество.

В синонимическом ряду единиц, передающих в современном русском языке идею родной страны, «Родина» занимает место лексической доминанты, как наиболее многозначная и наиболее частотная единица этого ряда (она входит в число 5 000 наиболее употребительных слов русского языка с рангом 1 276 при ранге 5 869 у «отечества» и 18 334 у «отчизны») [5].

В казахском языке для определения этих понятий используется целый ряд синонимов: *тұған жер, атамекен, жер-ана, атажұрт, Отан, елім-ай* [7]. По данным частотного словаря, наиболее употребительными из них являются *отан* и *ел* [9]. Частотность употребления и близость семантики данных лексем и позволила нам предложить респондентам 2 стимула.

Опираясь на количественный критерий, в соответствии с лингвистической традицией в исследуемом концепте можно выделить ядро (сюда мы отнесли повторяемость 5 и более ответов), ближнюю (2 – 4 повтора ответов) и дальнюю периферию (одиночные ответы). Подчеркнем, что выделение это условное, поскольку концепт имеет свойства гештальта – целостного представления с нечеткой внутренней организацией и размытыми границами, существующего в индивидуальном или групповом (в том числе национальном) сознании. У казахов на стимулы «отан» и «ел» в сумме было получено 85 реакций, из них 44 разных и 23 единичных. В ядро ассоциативного поля вошли реакции с опорными семами: *земля* – 15; *отечество* – 8; *народ* – 7; *семья* – 7; *мать* – 6; *свободная/независимая* – 6; *Казахстан* – 5; *дом* – 5.

Анализ ассоциативно-вербальной сети (АВС) показывает существенное расхождение в порождении стандартных (стереотипных) и индивидуальных (отдельных) реакций. Массовое воспроизводство реакций говорит, прежде всего, об автоматической актуализации и механическом тиражировании ассоциатов, возникающих на основе отношений смежности или сходства, закрепленных в языковом сознании людей как результат прочитанного и услышанного, т.е. на основе совместной встречаемости слов в текстах (функциональная смежность). Под стандартными мы рассматривали реакции с частотностями более 2. Таких оказалось более половины ответов (58,8 %).

Содержательный анализ ассоциатов показал, что в АВС «Родина» существуют две зоны: личного (в терминологии Сандомирской [8] – «прирожденно-Своего») и коллективного («вторично-родного») восприятия Родины. Если у русских преобладают первичные ассоциаты, то у казахских респондентов – вторичные: АВС русских демонстрирует явное сосредоточение на личной сфере, в то время как для казахов характерно осознание себя в качестве части нации (не случайно реакция *народ* занимает третью строчку списка – 8,4 % ответов, тогда как у русских – всего 0,9 %). С нашей точки зрения, это объясняется, прежде всего, изменениями в государственном и политическом устройстве Казахстана, произошедшими в последние десятилетия.

И.И. Сандомирская отмечает, что «*Родина / Отечество / Отчизна* – это не имена географических или административно-политических единиц. Это группа метафор, через призму которых концептуализируется определенная социальная конструкция, некая специальная модель отношений между индивидом и обществом, между гражданином и государством, между личностью и централизованной идеологической системой» [8].

Проявление «вторично-родного» наблюдаем в реакциях со значением: *отечество, народ, земля предков, долг, патриотизм, гордость* и др. Они являются результатом идентификации собственного восприятия респондента с коллективной идеологией, с жизненным пространством нации. Метонимический перенос расширяет основание идентификации: народ составляет большое идеологически скрепленное общество. «По отношению к этому сообществу появляется моральный долг (долг перед Родиной / Отечеством) и эмоциональная привязанность (любовь к Родине / Отечеству) – точно так же, как к собственной семье, но уже на гораздо более высоком уровне легитимации» [8].

В ядро исследуемой АВС вошли также реакции со значением *независимость, свобода*, характеризующие языковое сознание казахов. Здесь можно увидеть и влияние недавнего прошлого – следствие распада СССР и обретение Казахстаном самостоятельности, и следы далекого прошлого. На что указывает ассоциат, не вошедший в ядро АВС, но входящий в ближнюю периферию поля – *дала*.

Ассоциат *дала* (степь) – национально-маркированный концепт, или лингвокультурема, которая представляет собой ключевое ментально-семантическое образование и является базовой категорией, отражающей менталитет обобщенного носителя естественного языка, важной для анализа языкового сознания представителей казахской этнической группы. В языковом сознании исконных носителей казахского языка в национально-маркированной реакции *дала* заложены дополнительные смыслы, связанные с понятием *Родина*. В переводе слово *дала*, помимо значения «степь», имеет и другие значения: *улица, просторы, пространство, природа*, тем самым становясь символом раздолья, свободы и независимости. В реакциях усматривается прошлое каза-

хов, которые вели кочевой образ жизни, поэтому для них *степь* являлась всем: и родиной, и землей, и пастбищем, и образом жизни.

В ответах трех респондентов были даны различные реакции, показывающие яркость когнитивных признаков слова *дала*: *золотая степь, необъятная степь, обетованная степь*. Данные носители казахского языка интерпретируют слово *дала* с помощью словосочетаний: признак + существительное, что дает основание считать, что в казахском языковом сознании лексема *дала* ассоциируется с предметными представлениями, к которым относится образ родины, страны, земли, на которой человек родился и вырос.

Другие единицы с предметным значением конкретизируют представления казахско-русских билингвов об окружающем мире: *горы, озеро, хлеб*. Показателен в этом аспекте и единичный этнокультурный ассоциат с предметным значением *юрта*. С «национальным домом» – юртой – была связана вся жизнь казаха. Казахская юрта является не только элементом материальной культуры народа, но и содержит символику, в которой сосредоточена самая разнообразная информация о национальной религиозно-мифологической картине мира.

Однако более частотной явилась реакция *Үй* (дом – коэффициент 4). По данным Казахско-русского ассоциативного словаря [3], лексема *дом* – имеет 204 ассоциата, в ближайшей периферии находятся реакции *степь, мать, девушка, народ*, полученные и в нашем АЭ как реакции на стимул *родина* и выявляющие зону пересечения этих концептов. Возможно, особенности уклада жизни казахов, в частности меньшая, чем в России, степень урбанизации, проявились в низком коэффициенте ассоциата *город* (1,2 % против 3 % у русских).

Однако больший интерес представляют ядерные ассоциаты. Конкурирующими по частоте с ядерной реакцией *народ*, о которой говорилось выше, являются *жанұя, отбасы* – с общим значением «семья». Казахскую семью отличают многочисленные и разносторонние родственные связи, которые позволили казахскому народу сохраниться как единое национальное образование. Центром семьи является мать. Мать (*ана*) – не только символ родства, но и концептуальный признак родины (*жер-ана*).

Данное понятие было представлено серией реакций: *мать, мама* (рус.), *ана*. Слова *мать* и *ана* выступают здесь в основном значении «женщина по отношению к своим детям / женщина, имеющая или имевшая детей» и являются абсолютными эквивалентами. Но присутствует и метафорическое (переносное) значение, связанное с «источником, давшим *жизнь* кому-/чему-нибудь, представляет духовную ценность, являясь родным, близким», что свойственно обоим языкам (Мать-земля, Родина-мать = Жер-ана, Отан-ана ...), но, на наш взгляд, такое осмысление родины оказалось более актуализированным в ответах казахских респондентов, так как рейтинг ассоциата *жизнь* (3,6 %) намного превышает показа-

тель соответствующей реакции русских курсантов (0,4 %).

Интересно и то, что преобладающими среди и русских, и казахских ассоциатов, называющих людей из числа близких и родных, являются существительные, обозначающие лиц женского пола: *мать, жена, девушка*. При этом ни разу не встретились реакции *отец, брат*. Образно говоря, и у казахской, и у русской родины «женское лицо».

Обращает на себя внимание и ассоциат *родной язык*, превышающий по частоте соотносимую реакцию, полученную в АЭ с русскими информантами. Родная речь выступает объединяющим для «родного» сообщества и идентифицирующим признаком, так как национальный язык – один из атрибутов нации. Родной язык для казахов, находящихся вдали от дома и оказавшихся под давлением русскоязычной среды, – это одна их нитей, связующих их с родиной.

Другой особенностью ответов казахских курсантов, частично объясняемой их дистанцированностью по отношению к родным местам, является полное отсутствие негативных реакций, некоторая идеализация родины (ср. у русских курсантов негативные реакции составили около 3 %). Нельзя не заметить и включение казахами в ассоциативное поле концепта *родина* поговорок, что было нехарактерно для ассоциирования русских информантов. Это, как нам представляется, свидетельствует о более глубоких и тесных, чем у русской молодежи, связях современных казахов с корнями их национальной культуры.

Необходимо обратить внимание и на ассоциативные реакции билингвов, представленные на казахском и русском языках, что является следствием билингвальной ситуации на территории Казахстана, где, как известно, русский язык является официальным, а казахский язык выступает в качестве государственного языка. При создании ассоциативных реакций испытуемые опирались на механизм кодового переключения с казахского – на русский, а также осознавали механизм межъязыкового перекодирования реакций. Примером этого служат параллельно существующие ассоциативные реакции *патриотизм* (на русском) и *отаншылдық* (на казахском); *свобода – еркінді; гордость – намыс*.

Важным, на наш взгляд, является и то, что при кодовом переключении информанты-казахи, владеющие русским, репрезентируют ассоциаты в виде не только лексем, но и целых предложений: *Хочу на родину: там тепло, там моя мама*. То есть эмоцио-

нально-чувственное восприятие происходит на русском лексикодом, языковые единицы русского языка помогают передать эмоциональное состояние человека.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы не только увидели универсальное и национально-уникальное в концепте «Родина», но и убедились в том, что в процессе обучения русскому языку как иностранному необходимо учитывать как словарные значения лексем, так и субъективные смыслы и ассоциативные реакции, которые возникают у носителя иноязыка при восприятии лексической единицы и установлении соответствия ей в родном языке. Опора на общее и учет национальной специфики будет, несомненно, способствовать более глубокой степени погружения в иностранный язык. А для этого необходимо создавать и обновлять ассоциативные двуязычные словари, в чем нам видится практическая значимость и дальнейшая перспектива подобных исследований.

Литература

1. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) / Т.М. Балыхина. – М., 2007.
2. Вепрева, И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху / И.Т. Вепрева. – М., 2005.
3. Дмитрюк, Н.В. Казахско-русский ассоциативный словарь / Н.В. Дмитрюк. – URL: http://dmitryuk-nv.livejournal.com/#post-dmitryuk_nv-5239 (дата обращения 29.03.2014).
4. Леонтьев, А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах / А.А. Леонтьев // Словарь ассоциативных норм русского языка. – М., 1977. – С. 5 – 16.
5. Ляшевская, О.Н. Частотный словарь современного русского языка (на материале Национального корпуса русского языка) / О.Н. Ляшевская, С.А. Шаров. – М., 2009. – URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (дата обращения 06.04.2014).
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1953.
7. Русско-казахский и казахско-русский словарь. – URL: <http://www.ovale.ru/site/32184/sozdik.kz> (дата обращения 02.04.2014).
8. Сандомирская, И.И. Книга о Родине. Опыт анализа дискурсивных практик / И.И. Сандомирская. Wien: Wiener Slawistischer Almanach, 2001. – URL: <http://www.ruthenia.ru/document/339095.html> (дата обращения 10.02.2014).
9. Частотный словарь казахского языка. Первые 100 слов // Интернет-газета «ZONA^{kz}». 19.04.2010. – URL: <http://www.zonakz.net/blogs/user/ertur/10497.html> (дата обращения 04.04.2014).

**СВОЕОБРАЗИЕ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА В ПЕЧАТНЫХ ИЗДАНИЯХ
РОССИИ И США КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА**

*Публикация выполнена в рамках III Международной научной конференции
«Взаимодействие языков и культур» 24 – 27 апреля 2014 г.*

В статье рассматриваются российские и американские рекламные объявления конца XIX – начала XX века а также ряд исторических и экономических процессов, происходивших в обеих странах и повлиявших на развитие рекламы как вида деятельности и как жанра.

Реклама, рекламный образ, бренд, стереотип.

The article deals with Russian and American advertisements of the late 19th – early 20th century as well as with a number of historical and economic processes that took place in both countries and influenced the development of advertising.

Advertising, advertising image, brand, stereotype.

Сегодня многие исследователи определяют рекламу как общение, они отмечают, что реклама определяет связи между людьми, формирует их потребности и интересы и в какой-то мере управляет поведением человека. В разные годы содержание, формы, методы рекламы были различными [3], [8], [9], [10].

Реклама существует с незапамятных времен, истоки ее уходят в античную культуру. Первые формы рекламной деятельности – это «набор словесных, звуковых, письменных и изобразительных приемов» [7, с. 22], которые создавали образы рекламируемых объектов, привлекая внимание потребителя и побуждая его совершать выгодные для рекламодателя действия.

В настоящее время реклама продолжает играть существенную роль в жизни человеческого общества, совмещая в себе те же основные функции, что и в древности, – сообщения и воздействия. Реклама не только предоставляет информацию о товаре, но и призвана «воспитывать вкусы людей, развивать их потребности...» [4, с. 10], формировать спрос.

Рекламное послание, публикуемое в печатных изданиях, представляет собой двухкомпонентную модель, основанную на «взаимодополнении неподвижного изображения и словесной информации» [4, с. 144]. Цель рекламы – «стимулирование нужных рекламодателю действий воспринимающего индивида» [4, с. 144], создание предрасположенности к покупке товара. Для этого любое рекламное послание наделяет презентуемый объект тем или иным имиджем.

Информация в рекламе передается, прежде всего, с помощью слов, однако при этом нельзя недооценивать богатейший потенциал фотовизуального знака, ведь именно изобразительный язык оказывается более универсальным в качестве средства общения носителем разных вербальных языков. Рекламный образ содержит как изображение, так и совокупность характеристик и стереотипов, относящихся к предмету рекламы. Таким образом, созданный и поддерживаемый в обществе стереотип получает свою визуализацию. Визуальный образ воспринимается любым человеком, как потенци-

альным потребителем рекламы, намного быстрее и легче, чем текст: достаточно одного взгляда, чтобы «считать» визуальный образ. Человек непроизвольно запоминает то, что зацепил его взгляд, брошенный на рекламу.

Наше исследование посвящено, с одной стороны, изучению и сопоставлению российских и американских рекламных объявлений конца XIX – начала XX вв., а с другой, – изучению и сопоставлению исторических и экономических процессов, происходивших в обеих странах и повлиявших на развитие рекламы как вида деятельности и как жанра.

Хорошо известно, что вторая половина XIX в. характеризуется серьезными изменениями, которые произошли в экономике развитых стран, так как развитие производства позволило насытить товарные рынки. Как отмечают исследователи [6], [7], [8], [9], [16], отсутствие проблем со сбытом на большинстве рынков сменилось затовариванием. Развитые страны от рынка продавца пришли к рынку покупателя. Эта ситуация не могла не сказаться и на развитии рекламы, причем как в количественном (резкое увеличение объема потребления рекламных услуг), так и в качественном отношении.

В середине 60-х гг. XIX в. после отмены крепостного права в России начинается новый этап в развитии рекламы. Долгое время до этого существовала государственная монополия на публикацию частных объявлений [8], и в печатных изданиях до 1860-х гг. мы можем увидеть только примеры скрытой рекламы. Начиная с 60-х XIX в., в российских печатных СМИ появляются целые рекламные полосы.

Рекламный процесс в Соединенных Штатах Америки, ставших независимым государством еще в XVIII в., отражал основные этапы его экономического и политического развития. Специфическая роль рекламы в США, отмечаемая американскими культурологами [2], [15], заключается в чрезвычайно высокой степени влияния рекламных произведений на формирование культуры США в XIX – XX вв. Суще-

ственными вехами в интенсификации рекламного процесса явился политико-экономический подъем, последовавший после завершения Гражданской войны и отмены рабовладения.

В работах Питера Бейды, Чарльза Гудрэма и Хелен Далримпл отмечается, что в последней трети XIX в. США стали общепризнанным мировым лидером в области рекламы, чему способствовала как интенсивность рекламных потоков в прессе, так и творческая изобретательность в организации популяризаторских акций, рекламном использовании упаковок, предложении новых способов подачи текстов со стороны агентов [1], [15].

На рубеже XIX – XX вв. в рекламный процесс в США активно включаются и национальные еженедельники и ежемесячники, в которых участвуют художники-профессионалы, значительно усовершенствовавшие эстетический облик многоцветных рекламных обложек, полос и плакатов [16].

В рекламе пореформенного периода в России часто употребляется такой прием, как формирование престижного образа [9], [11], [14]: приводятся ссылки на заслуги перед императорским двором либо на многолетний опыт (такими фирмами, как Фаберже, А. Раалле и К^о). Среди американских рекламных объявлений таких ссылок мы не найдем.

В США в этот период появляются два творческих направления в создании рекламных текстов. В основе одного из них, как замечают в своем исследовании Чарльз Гудрэм и Хелен Далримпл, лежал целый комплекс рациональных доказательств, объяснявших широкой аудитории преимущества данного изделия перед аналогичным товаром других фирм. Основателем этого «убеждающего» направления явился Джон Пауэрс, ставший выдающимся мастером рекламных текстов (копирайтером) последних десятилетий XIX в. Его стиль именовался *reason why*, т.е. обоснованием различных «почему», главное из которых: почему надо предпочесть данный товар другому. Этот стиль был адекватным ответом на появление в продаже массы технических новинок, действие которых предстояло объяснять возможно более обстоятельно. Под рекламным патронажем Дж. Пауэрса блестяще раскупались швейные машинки и целительная эмульсия Скотта. Он также подсказал продуктивный способ рекламирования велосипедов, объясняющий высокое качество каждого из узлов машины. Сообщалось, например, что, прежде чем велосипед покинет магазин, он проверяется 21 раз инженерами и механиками [15, с. 57 – 58].

Большинство шрифтовых вывесок второй половины XIX в. основывалось на фамилиях владельцев, которые в специфическом начертании превращались в фирменный знак [8], [10], [14]. Фирменные знаки повторяются на упаковках, этикетках, бланках, счетах, прейскурантах и т.д.

В середине XIX в. с торговой символикой начала производиться и первая бутылочная тара как в России, так и в США. В России уже к концу XIX в. появились изысканно оформленные коробки для кондитерских изделий и емкости для напитков и парфю-

мерии. Историки рекламы замечают, что все они были промаркированы, появились фигурные флаконы и т.д. С началом производства жестяных коробок в 1850-е гг. и появлением цветного тиснения по жести упаковки стали широко использоваться торговцами чаем и кондитерскими фабриками [8], [9], [10], [13], [14].

С середины XIX в. начинают формироваться торговые бренды и марки. Специфической чертой российского «брендинга» является использование в названии фамилии владельца фирмы-производителя (или торговой фирмы): Г. Брокеръ и К^о (парфюмерия), «Абрикосов и С-вья» (кондитерская продукция), И.Д. Сытин (книгоиздание), Фаберже (ювелирные изделия) и пр. Возникли механизмы защиты товарных знаков. В 1823 г. была создана Патентная служба, в 1883 г. – ратифицирована Парижская конвенция, в 1896 г. – принят Закон об охране товарных знаков [6], [8], [9], [10], [12], [14].

Необходимо отметить, что в истории рекламной упаковки США совершенно особую роль сыграла разработка дизайнера фирменной бутылки Coca-Cola. Напиток был изобретен Джоном Пембертном. В 1886 г. это изобретение продавалось как тонизирующий препарат по 5 центов за стакан в аптеке. Популярность напитка возросла после распространения тысячи купонов с предложением бесплатного стакана Coca-Cola. Разлив напитка в бутылки начался в 1899 г., и именно в этот момент впервые встал вопрос о необходимости защитить товар от подделок. Это удалось благодаря оригинальной таре, которая и сегодня известна и узнаваема во всем мире. В 1916 г. бутылка специфической формы была зарегистрирована как товарный знак Патентным бюро США [1], [15], [16].

Чарльз Гудрэм и Хелен Далримпл пишут, что «триумфальное «шествие» ослепительно разнообразных упаковок по американским городам и весям начинается в последней трети XIX в. и продолжается поныне. Первый ее взлет порожден идеей расфасовки не только косметических и медицинских, но и многих других товаров. Сейчас трудно представить, что в большинстве лавочек середины прошлого века мука и сахар-песок отвешивались покупателям в случайную тару из огромных мешков, а мыло развозили фермерам в полужидком виде огромными емкостями. Подобная форма торгового обслуживания сыпучими товарами и сейчас используется во многих странах мира. Вот разве что мыло уже нигде не разводят по бочкам. В Америке расфасовка вытеснила иные виды розницы уже к началу XX века» [15, с. 32].

В 1879 г. Роберт Гейр в Бруклине наладил массовое производство картонных коробок. «Уже через семь лет после изобретения Гейра компания Quaker oats, упаковав свой продукт в складную коробку, обнаружила, что продажа в масштабах всей страны продукта в небольших, аккуратных, своеобразных упаковках очень сильно увеличивает спрос на него. Через десять лет все товары фабричного производства продавались в таких коробках» [1, с. 19 – 23].

Главной эмблемой фирмы явилась фигура дородного кавалера, который указывал на написанные на коробке слова: «без примеси». Надпись на упаковке была скромной, но убедительной: «Мы особенно хотим обратить ваше внимание на чистоту, скорость приготовления и тот факт, что вкус и аромат в результате не страдают» [15, с. 32].

Владелец фирмы Генри Кроуэлл приложил немалые усилия, чтобы расширить популярность своей эмблемы. Он предлагал призы тем, кто вырежет изображение квакера с упаковки и пришлет по почте в офис предприятия. Квакеры рисовали на заборах, на стенах зданий, на вагонах трамваев, на рекламных щитах. В течении нескольких лет Quaker oats рекламировалась как никогда и ни один продукт в мире [1], [12], [13], [15], [16]. Можно сказать, что впервые была организована и проведена крупномасштабная рекламная и PR-акция в масштабах всей страны. Представители фирмы “Quaker oats” использовали не только изобразительную и печатную рекламу, но и продвигали в жизнь всевозможные акции, связанные с распространением своего товара. Например, были заказаны небольшие коробочки, содержащие образцы продукции, которые представители фирмы развозили по небольшим городам страны на поезде. На остановках, где были школы, в каждый дом, где были ученики, бесплатно разносили эти коробочки. (Можно сравнить с организованными фирмой Kellogg’s акциями в 2000-х гг.).

Изучив большое количество российских исследований, посвященных рекламе и организации рекламной деятельности различных агентств в России, указаний на подобного рода акции мы не нашли.

В Западной Европе с XVIII в., а в России и США с XIX в. значительную роль в рекламировании продукции стали играть малые рекламные формы – открытки, вкладыши, визитки, меню; в начале XX в. появились первые рекламные почтовые марки. Фирмы заказывали резиновые штампы с торговым знаком и логотипом фирмы, появились первые художественные вкладыши, которые производитель или продавец вкладывал в товар или вручал покупателю вместе с приобретаемым товаром. Рекламный текст мог звучать кратко, например: «Шоколад Эйнем – высшего качества, без всяких примесей» [9], [11], [14].

Новым этапом в обеих странах стало освоение журналами цветных рекламных полос [14], [15]. В 80-е гг. XIX в. они сделались неотъемлемой составляющей журналов для женщин. Изобразительная сторона рекламы стала выходить на первый план – агентства обратились за помощью к профессиональным художникам. И вскоре в самих агентствах появились штатные должности иллюстраторов.

Среди рекламных инноваций в США последней трети XIX в. существенную роль сыграла организация почтовой рекламной службы – direct mail, чему способствовала отмена федеральным правительством после Гражданской войны оплаты за почтовые пересылки. В 1872 г. М. Уорд создает первый почтовый каталог товаров, в котором было несколько со-

тен рекламных объявлений о предметах продажи и их цене. Почтовый каталог совершенствовался с годами за счет улучшения его изобразительной части, а позже – использования фотографии. При переизданиях черно-белые иллюстрации начали заменять цветными, так как выяснилось, что даже несколько рекламных страниц, снабженных цветными изображениями товаров, дают намного больший эффект, чем черно-белые объявления. Так появилась идея создания цветного рекламного буклета как нового рекламного жанра (сначала в США, а потом и в других странах) [1], [6], [15], [16].

Российская изобразительная реклама не ограничивалась игрой формы, цвета, объема, но использовала и текстовые, суггестивные приемы, в частности, убеждение: «Рубли убегают от нас, если мы не имеем в семье швейной машины», – писала на своих плакатах фирма «Зингер», и какая-нибудь северная крестьянка, мать десятерых детей, которая вечера за ручным шитьем, понимала это и при первой возможности покупала в рассрочку «Зингер» у заезжих распространителей технического чуда.

Российская реклама конца XIX – начала XX вв. характеризуется смешением как минимум трех стилей/направлений: так называемого русского стиля, стиля модерн и китчевой рекламы, каждая из которых имеет свои особенности и характеристики, но при всем отличии модерна от русского стиля в них есть и общие черты. На практике они нередко еще более перемешивались, создавая особый коммерческий стиль (щедрая орнаментация, обращение к образам русского фольклора, слащавость (дети – ангелочки, женщины – красотки); культ красоты, эстетическая, а не социальная ориентация произведения; восточная экзотика (например, на плакатах, пропагандировавших табачные изделия, курильщиками чаще всего изображались негры с сигарой, араб с трубкой и цыганка с папиросой), неоправданная романтизация товаров, нередко вредных для здоровья, особенно в избыточных количествах (вин, табака) [9], [14].

Персонифицированные образы в рекламе всегда предельно обобщены, стереотипизированы. Стереотипы являются неизбежными, будучи объективной функцией взаимодействия человека и окружающей его действительности и проекцией на мир собственных чувств, ценностей человека [5].

Стереотипы повсеместно используются в рекламе. Под стереотипами, по мнению У. Липпмана (1922), понимаются создаваемые культурой образы людей из других групп, которые призваны объяснить поведение этих людей и дать ему оценку. Стереотипы – избирательный и неточный способ восприятия действительности, ведущий к ее упрощению и порождающий предрассудки. Благодаря стереотипам, передается большое количество информации, так как сложившиеся образы характерны для всего общества, а не отдельного человека. В рекламе обеих стран в конце XIX – начале XX века начинают активно использоваться различные стереотипизированные образы как представителей различных сословий (особо явно это видно на примере россий-

ской рекламы того периода), так и представителей различных рас и этносов (американская реклама).

Литература

1. Бейда, П. Краткая история рекламы / П. Бейда // Америка. – 1991.
2. Бове, К. Современная реклама / К. Бове, У. Арене. – Тольятти, 1995.
3. Катернюк, А.В. Рекламные технологии: коммерческая реклама / А.В. Катернюк. – Ростов н/Д., 2001.
4. Корнилова, Е.Е. Слово и изображение в рекламе / Е.Е. Корнилова, Ю.А. Гордеев. – Воронеж, 2001.
5. Липпман, У. Общественное мнение / У. Липпман. – М., 2004.
6. Музыкант, В.Л. Реклама и PR-технологии / В.Л. Музыкант. – М., 2002.
7. Панкратов, Ф.Г. Рекламная деятельность / [Ф.Г. Панкратов и др.]. – М., 2000.
8. Плиский, Н. Реклама. Ее происхождение и история / Н. Плиский. – СПб., 1894.
9. Тулунов, В.В. Теория и практика рекламы / В.В. Тулунов. – СПб., 2006.
10. Ученова, В.В. История рекламы, или Метаморфозы рекламного образа / В.В. Ученова, Н.В. Старых. – М., 1999.
11. Ученова, В.В. История рекламы / В.В. Ученова, Н.В. Старых. – СПб., 2003.
12. Феофанов, О.А. США: реклама и общество / О.А. Феофанов. – М., 1974.
13. Хайн, Т. Все об упаковке / Т. Хайн. – СПб., 1997.
14. Шарков, Ф.И. Реклама в коммуникационном процессе / Ф.И. Шарков. – М., 2007.
15. Goodrum, Ch. Advertising in America. The first 200 Years / Ch. Goodrum and H. Dalrymple. – N.Y., 1990. – P. 57 – 58.
16. Presbrey, F. The History and Development of Advertising / F. Presbrey. – N.Y., 1968. – P. 304 – 309.

УДК 81

А.Н. Тиханович, К.В. Тиханович

«УМОМ РОССИЮ НЕ ПОНЯТЬ...»: АВТО- И ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПЫ

В статье рассматриваются стереотипные представления о России: характеризуются автостереотипы, выделенные в лингвокультурологическом исследовании С.Г. Тер-Минасовой, и гетеростереотипы, проанализированные на материале публицистических текстов британской газеты “The Daily Telegraph”.

Образ России, автостереотипы, гетеростереотипы, свой язык / чужой мир, британская газета “The Daily Telegraph”.

This article considers stereotypes about Russia: the authors present characteristic of autostereotypes, distinguished in S.G. Ter-Minasova's culture studies research, and heterostereotypes, analyzed on the material of the British newspaper “The Daily Telegraph”.

Image of Russia, autostereotypes, heterostereotypes, mother tongue / foreign world, the British newspaper “The Daily Telegraph”.

Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира. Выражаемые в нем значения складываются в единую систему взглядов, в свойственный данному языку способ концептуализации действительности. Этот способ отчасти универсален, отчасти национально специфичен, следовательно, носители разных языков могут видеть мир по-разному, через призму своих языков. Каждая нация имеет собственное мировоззрение и свою шкалу ценностей. Каждая культура формирует свои стереотипы сознания и поведения, опирающиеся на собственное видение мира. Поэтому необходимо учитывать своеобразие изучаемого фрагмента мира и способов его концептуализации, особенно если этот фрагмент принадлежит чуждой тебе действительности, иной национально-культурной традиции.

В когнитивной лингвистике термин «стереотип» относится к содержательной стороне языка и культуры, т.е. понимается как «некоторый фрагмент концептуальной картины мира, ментальная «картинка», устойчивое культурно-национальное представление

о предмете или ситуации. ... Это не только ментальный образ, но и его вербальная оболочка» [1, с. 110]. Стереотипы коренятся в коллективном бессознательном человечества, это то, что несет общее или похожее значение для большинства людей. Так, в сознании носителей какого-либо языка образ любой страны присутствует в виде некоего стереотипного представления, например, немецкая аккуратность, китайские церемонии, африканский темперамент, вспыльчивость итальянцев, упрямство финнов, медлительность эстонцев, польская галантность и т.д. Стереотипные представления о целом народе распространяются на каждого его представителя, т.е. стереотип – это своего рода стержень культуры, ее яркий представитель.

Немало стереотипов сложилось у иностранцев и о русской жизни:

– русский «авось» (индикатор мотивации русского человека пустить все на самотек в извечной надежде, что по воле слепого случая либо благодаря вмешательству неведомых сверхъестественных сил всякая беда обойдет человека за сто верст);

– загадочная русская душа (сильные страсти и тонкие чувства, удаля, бесшабашность, нелогичность, склонность к риску; русский может поставить на кон самое дорогое, даже жизнь);

– русское пьянство (в России издавна всем алкогольным напиткам предпочитают холодную водку);

– русские морозы (Россия действительно – самая холодная страна в мире, в большинстве регионов зима длится четыре – пять месяцев, а на Севере – десять; огромные сугробы на улицах российских городов – экзотика для большинства зарубежных гостей);

– русские дороги (в России нет дорог – одни направления) и др.

Необходимо отметить, что существуют автостереотипы, отражающие то, что думают люди сами о себе, и гетеростереотипы, относящиеся к другому народу. В частности, проведенное С.Г. Тер-Минасовой лингвокультурологическое исследование позволяет сделать вывод о существовании автостереотипов о русском народе. Русские студенты I курса факультета иностранных языков МГУ – респонденты исследования – определили следующие черты национального русского характера:

- 1) национальный дух, русская душа;
- 2) любовь к Родине;
- 3) эмоциональный, сентиментальный;
- 4) терпеливый, щедрый, гостеприимный;
- 5) разговорчивый, открытый, добрый;
- 6) загадочный, непредсказуемый;
- 7) дураки, злой, ограниченный;
- 8) мрачный, суетливый, стадный инстинкт;
- 9) неагрессивный, добрый;
- 10) меланхоличный, неточный, легкомысленный [2, с. 128].

Выявленные черты русского характера свидетельствуют о том, что основу национального русского автостереотипа составляет представление о русском человеке как о носителе национального духа, обладателе загадочной души и особенного характера.

Особый интерес представляют исследования языковых единиц в оппозиции *свой язык / чужой мир*, репрезентирующих стереотипы одного народа о другом. В аспекте изучения гетеростереотипов нами был проведен анализ публицистических текстов¹ британской газеты "The Daily Telegraph" (46 публикаций за период 2012 – 2014 гг.)², который позволяет обозначить существование определенного образа России в сознании британцев.

¹ Публицистические тексты, которые наглядно отражают событийную картину мира, являются наиболее ценными с точки зрения изучения национальной культуры.

² «Дейли телеграф» (англ. "The Daily Telegraph" иногда просто "The Telegraph") – ежедневная британская газета, основанная в 1855 г. Одна из наиболее популярных и многотиражных газет в Великобритании. Средний ежедневный тираж составляет более 600 тыс. экземпляров. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/>

Британские гетеростереотипы, вербализованные устойчивыми сочетаниями, могут быть номинированы следующим образом:

1) **«сила и величие»:** *Russian troops «войска»* (24)³, *Russian forces* (4), *Russian soldiers* (2), *a defence minister* (2), *Russian T90 tanks*, *Russia's man of action «человек действий»* (о Путине), *Russian greatness* (5) и др.;

2) **«богатство»:** *Russian oligarchs* (41), *Russian billionaire* (4) и др.;

3) **«красота»:** *Russian women* (18), *Russian-born women* (2), *pompous and melancholic, notoriously sexual, Russian flamboyance* и др.;

4) **«конфликтность»:** *the annexation of Crimea* (7), *Russian scandal* (6), *the reclaiming of Crimea* (5), *Russian battle against homophobia* (3), *the Russian Revolution*, *Russian bear frightens the bulls*, *Sanctions on Russia* (8), *Russia's conflict with Ukraine* (4), *Russia faces global isolation*, *Russia stands to suffer* и др.;

5) **«любовь к крайностям, риск»:** *Russians pour money*, *Russia's roulette* и др.;

6) **«готовность помочь, сотрудничество»:** *Russian help* (16), *To find asylum in Russia*, *US-Russian partnership in space*, *Vladimir Putin's amnesty* и др.;

7) **«умение проводить праздники (Олимпийские Игры), гостеприимство»:** *Sochi 2014* (26), *Sochi Winter Olympics* (8), *the Olympic show* (5), *the Sochi Games* (3), *Sochi opening ceremony* и др.;

8) **«амбициозность»:** *enthusiastic crowds*, *Russia's ambitions* (16), *Russia's prospect* (2), *a taste of Moscow's displeasure*, *Moscow's next target Will Sochi put Russia on the map?* и др.;

9) **«русская душа»:** *Russian soul* (6), *Russian ideology* (4), *Russian mentality* (3) и др.;

10) **«простор – обширная территория»:** *St Petersburg* (3), *White Nights*, *Siberia*, *The Caucasus* и др.;

11) **«красота природы»:** *the bling of Moscow*, *Moscow's seasonal glitter*, *the fertile landscapes and provincial towns of rural Russia*, *the rural idyll of Russia's waterways* и др.;

12) **«высокий культурный потенциал»:** *Russia's cultural highlights*, *Russian music*, *Russian dance*, *Russian ballet*, *Swan Lake*, *War and Peace*, *Moscow's Tchaikovsky Symphony Orchestra*, *Soviet architecture* и др.

В соответствии с представленностью стереотипных явлений в современной британской качественной газете мы видим, что доминирующие позиции среди гетеростереотипов занимают «сила и величие», «богатство», «красота».

Безусловно, как для русского, так и для британского языкового сознания характерно использование стереотипов при восприятии и описании своей / чужой страны. Стереотипы о России, распространяемые британской прессой, практически не отличаются от русских национальных стереотипов, однако на шкале частотности они располагаются по-разному (в

³ Здесь и далее цифра в скобках указывает на частоту встречаемости данного стереотипа в анализируемых текстах газеты "The Daily Telegraph".

частности, если сравнить выделенные нами гетеростереотипы с автостереотипами, названными С.Г. Тер-Минасовой).

Кроме того, анализ текстов газеты "The Daily Telegraph" позволяет сделать вывод о том, что формирование стереотипа, основанное на предрассудках, образе жизни, опыте социальных отношений в обществе, мнениях социальных групп, и его вербальное продуцирование невозможно без оценочной лексики и прецедентных текстов, наполненных символикой и аллюзиями. Остановимся лишь на некоторых таких стереотипных представлениях.

Итак, в британской прессе яркие образы русских традиционно создаются при помощи слов оценочной лексики, как положительной, так и отрицательной. При этом слова, используемые для описания жителей России, наполнены эмоциональной экспрессией и дают представление о русских как о людях крайностей: "Pussy Riot singer: 'We are all Russian prisoners'" (название статьи от 23.12.2013), "Russian women are notoriously sexual. Stop judging us" (см.: статью "Winter Olympics Sochi 2014: Russian women" от 06.02.2014).

В статье о русской балерине Наталье Осиповой упоминается тот факт, что русская любовь ко всему яркому и пышному с трудом поддается пониманию со стороны сдержанных британцев: "Natalia Osipova is learning to tame her Russian flamboyance in favour of British restraint, the Royal Ballet principal tells Mark Monahan, but her impossibly lofty leaps are here to stay" (см.: статью "Natalia Osipova: 'I have never lost the feeling of flying'" от 11.03.2014).

Русское величие – компонент гетеростереотипа – о котором говорилось выше, своим возникновением обязан, очевидно, бескрайним российским просторам, а также тому, что в течение долгого времени Россия оставалась одной из самых мощных держав. Данный стереотип реализуется в текстах газеты "The Daily Telegraph" регулярно: стоит только взглянуть на любую статью о спортивных победах России, как в глаза сразу же бросаются словосочетания "the real star", "battle to reach the top", "to transfix a nation". Неудивительно, что юную российскую фигуристку Юлию Липницкую сравнили с принцессой на льду: "Winter Olympics 2014: Russia charmed by Julia Lipnitskaia, the teenage 'Ice Princess' in Sochi" (название статьи от 18.02.2014).

Одним из приемов реализации стереотипа о России в газете "The Daily Telegraph" являются прецедентные феномены. «Прецедентный текст сводит описываемую ситуацию к одному образу-стереотипу, замещающему в сознании носителя языка подробное описание» [3, с. 73]. К числу прецедентных относятся феномены, хорошо известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества; актуальные в когнитивном плане; апелляция к которым постоянно возобновляется в речи людей той или иной страны.

Так, статьи на тему туризма изобилуют такими словами-экзотизмами, как самовар, шапка-ушанка, матрешка, лапти и др.: "Traditional Russian gifts are absolute must-haves. No one who has spent a couple of

years here comes home without a rug, a tray, a pair of *lapti* (bast shoes), an *ushanka* (ear flap fur hat) or a T-shirt bearing Lenin's image"; "Tula factories have produced samovars for centuries, and the pleasant town with wide streets and golden-domed kremlin has entered the language: You Don't Take A Samovar To Tula (just as one would not transport carboniferous minerals to Newcastle)" (см.: статью "Russian holidays: summer in Russia" от 12.08.2013).

Организаторы Олимпийских игр 2014 г. не могли не учесть стереотипизацию человеческого мышления и поэтому на церемонии открытия смело представили Россию во всей красе. Об этом свидетельствуют опубликованные в британской газете "The Daily Telegraph" отрывки из интервью с В.В. Путиным: "Tonight is about our dreams, the dreams of our past and our dreams for the future of Russia," he said. "I wanted to break the stereotype of our country. What is Russia for an average person of this world? It is caviar and matreshka dolls, balalaika or ushanka hats, or even just a bear. These things are all part of us but they are not the whole of us" (см.: статью "Sochi opening ceremony: From Russia with love – Swan Lake, War and Peace and the Russian Revolution" от 07.02.2014).

Не обделили вниманием британские СМИ и почту России, что самое интересное, ее работа во многом соответствует работе почты Великобритании: "If you send a gift or a card by Russian post in early December, it is possible your loved ones will get it in May," he says. "The Russian post is very similar to the British postal service: they have a habit of delivering your parcel somewhere else, breaking it during delivery, or not delivering it at all" (см.: статью "Flights of the imagination: Russia" от 11.07.2013).

Заголовок статьи от 03.03.2014 "Market report: Russian bear frightens the bulls" «русский медведь пугает быка» (о конфликте России и ЕС по поводу Украины) актуализирует символику, уходящую корнями в историю становления культур. Но, прежде всего, в сознании реципиента актуализируются образы-прототипы медведя и быка. Медведь – это дикое животное, хищник, непредсказуемый, сильный и страшный. Бык – это домашнее животное, прирученное человеком, используемое для сельских работ, в общем и целом – пища медведю, и в то же время – символ цивилизации и прогресса. К образам-прототипам присоединяется также и знание об ареалах обитания этих животных: медведь живет в густых непроходимых лесах, которых в России по причине обширной территории больше, чем в Европе, следовательно, и медведей больше. Именно поэтому признаки медведя переносятся на Россию, что и эксплицировано сочетанием *Russian Bear*.

В заключение заметим, что даже те немногочисленные авто- и гетеростереотипные представления о России, приведенные в данной статье, подтверждают слова русского поэта Ф.И. Тютчева, произнесенные им еще в XIX веке: «Умом Россию не понять...». Единственным же средством, способным помочь нам проникнуть в скрытую от нас сферу ментальности, является язык [1, с. 114]. Именно поэтому принципи-

ально важными являются исследования языковых единиц, репрезентирующих представление одного народа о другом. Информация, полученная в результате подобных исследований, дает возможность осознать, как видят тебя, твою страну и твоих соплеменников люди другой культуры, другой национальности. Эти знания могут оказать существенную помощь в том, чтобы предвидеть конфликты в межнациональном общении и попытаться предотвратить их.

1. *Маслова, В.А.* Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М., 2001.
2. *Тер-Минасова, С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2000.
3. *Солопова, О.А.* Использование прецедентных феноменов в политическом дискурсе выборов депутатов государственной Думы / О.А. Солопова // *Ethnohermeneutik und Anthropologie* / Hrsg. von E.A. Pimenov, M.V. Pimenova. – Landau, 2004. – Bd. 8. – S. 70 – 80.
4. The Telegraph. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/> (дата обращения: 15.04.2014).

УДК 811.111-26

В.М. Швец

ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАУЧНЫХ ЦЕЛЕЙ НОСИТЕЛЯМ РУССКОГО ЯЗЫКА: НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

*Публикация выполнена в рамках III Международной научной конференции
«Взаимодействие языков и культур» 24 – 27 апреля 2014 г.*

Одним из основных факторов повышения академической мобильности научно-педагогических кадров в России является повышение уровня их компетентности владения английским языком в сфере подготовки научных докладов и публикаций. В статье раскрывается специфика некоторых проблем, возникающих в процессе обучения преподавателей вуза английскому языку для этих целей, и предлагаются возможные методы решения этих проблем.

Академическая мобильность, обучение английскому языку для специальных (научных) целей, метод анализа потребностей, языковая интерференция.

Considerable improving of English language competence of academics and researchers in the sphere of preparing research publications and presentations is one of the key factors of increasing academic mobility in Russia. The paper focuses on some problems that have been revealed in the process of teaching English to university professors and suggests possible methods of solution.

Academic mobility, English for academic purposes (EAP), English for special purposes (ESP), English for research publication purposes (ERPP), needs analysis, language transfer, syllabus approaches.

In the fast changing world, where globalization is pervading all spheres of our life, higher education is not an exception. Since Bologna declaration in 1999 stated “mobility of students, teachers and researchers” as one of the most important actions to “incorporate the European dimension into higher education” [10, p. 1], the problem for many European countries including Russia is still up-to-date. According to statistics, Switzerland is the country with the world highest proportion of foreign researchers (57 % of its researchers coming from other countries) and with the highest proportion of their researchers going to work in other countries [5, p. 14]. Canada, Australia, the United States, Sweden and the United Kingdom have between 50 and 30 % of their researchers coming from foreign countries [ibid.]. Russia declared academic mobility as one of its priorities in 2006 [4, p. 8]. According to Rosstat in 2002 9,8 % of Russian professors worked in other countries while in 2006 41,9 % had some kind of international cooperation with foreign colleagues [1, p. 34]. Although Russia is

trying to integrate into the global process the problem is still up-to-date.

Cherepovets State University being a typical regional university in Russia has faced the same problem which is becoming crucial when international cooperation is one of the criteria for efficiency of higher education institutions. Though some professors keep contacts with their foreign colleagues and take part in some international academic programs, we cannot tell about wide involvement of the academic staff into international cooperation. The main reason is low level of English language competence that is considered to be a requirement for carrying out any professional activities abroad, and that factor prevents them from active participation in academic and research activities in other countries. The situation is quite typical for Russian universities [2].

To improve the situation within its own organization Cherepovets State University has launched the program for its professors aiming to improve their English knowledge and skills in the sphere of professional communication so that they will be able to take active part in aca-

demic and research activities abroad. The program started in June 2014, at the time being it has lasted for 10 months, and in this paper which has more of a practical aspect I will cover some problems that we faced during the implementation of the program and some solutions that were found.

As the essential form of implementing the program the course of English language studies in groups guided by professors of the University who teach English to students was chosen.

The first step of the program was using the methods of *needs analysis* and *language level assessment* of the participants of the program. The method of needs analysis showed that participants had various purposes:

1. Improving English in general ('one level up').
2. Improving specific language skills (speaking, listening comprehension, writing).
3. Acquiring specific language competence (being able 'to understand people in everyday situations and answer them').
4. Acquiring specific language competence in professional sphere (being able 'to write business letters', 'to write grant proposals', 'to write calls for papers', 'to write articles and research papers', 'to give presentations and lectures', 'to ask and answer professional questions', 'to take part in professional discussions').

The level assessment using a standard test showed that participants' competence varied from beginner level to upper-intermediate, often imbalanced in different aspects with slightly higher levels in reading and grammar and lower levels in listening comprehension, speaking and writing.

Considering the results of level assessment it was decided to divide participants into 3 groups according to their language level:

- 'beginners';
- 'intermediate' (in fact, elementary with very poor listening and speaking skills);
- 'advanced' (in fact, intermediate with moderate listening and speaking skills).

Later practice showed the efficiency of this approach that helped teachers to create more harmonious atmosphere in class and promoted to faster progress of most of participants.

Having considered the data of the needs analysis, it became clear that the course would be mostly located in the area of teaching English for specific purposes (ESP). As ESP being a sphere of a variety of more specific fields such as English for business purposes, art purposes, tourism purposes, etc [8], we understood that the syllabus of the course should be developed using principles and methods of English for academic purposes and English for research publications.

While teaching English for academic purposes (EAP) is a subject of a wide range of practice and research publications – it is considered as a challenging and multi-faceted area within the wider field of English language learning and teaching (ELT), and is one of the most common forms of English for specific purposes (ESP) [9, p. 3] – English for research publication purposes is a relatively new subject of studies. The term was

suggested by J. Flowerdew [6]. It is considered to be a branch of English for specific purposes and is closely connected with EAP.

Though needs analysis in our case showed the variety of participants' purposes, it was decided to take into account all the needs and develop a syllabus embracing all the demands of participants with some specialization for individual needs. According to researches [3], [7], it is efficient to create a syllabus that uses one or some of the syllabus approaches:

- considering grammar structures that are specific for particular genres (e.g. writing an article) – genre-based syllabus;
- considering some specific skills (e.g. reading professional books and articles, speaking in professional situations) – skill-based syllabus;
- considering professional tasks (e.g. writing a grant proposal, giving a presentation on a conference) – task-based syllabus;
- considering specific fields for using English (e.g. linguistics, psychology, IT) – field-based syllabus;
- considering specific interests (e.g. poetry, photography) – interest-based syllabus.

We decided to develop the syllabus that used the principals of genre-based syllabus, skill-based syllabus and task-based syllabus in their combination as those that meet the requirements of most participants of the program.

Genre-based approach was implemented in the course in the process of studying grammar for writing an article when special attention was drawn to constructions typical in research publications such as constructions with auxiliaries, passive constructions and participle constructions.

Much attention was paid to developing specific skills as listening comprehension and speaking for most of the participants mentioned them as their poor competences. This approach was combined with task-based syllabus approach. For example, such skills as listening and understanding lectures and presentations or speaking on the topic of one's professional interests were being developed. The syllabus managed to cover considerable amount of situations that are typical in professional academic sphere.

We also used integrated skills approach when such combinations of skills as *listening comprehension – speaking* and *reading – writing* were being developed simultaneously. This approach helped us to model real life situations that are typical in professional sphere, for example, listening to a presentation and asking questions or reading an article and writing a review or an abstract. Implementation of this approach considerably improved participants' skills in the aspects that were considered as their weak sides.

Within the course some other problems were found.

First, some differences connected with diverse academic traditions were elicited. They deal with such aspects as the structure and volume of an article, the system of quoting and making references, etc. That can be also considered as a psychological problem as Russian

professors had to accept a different approach to writing research publications.

Second, some problems that are connected with language transfer became evident. Some learners tried to mechanically transfer Russian language rules in syntax and Russian collocations onto English structures and sentences. Thus, sentences or structures that do not sound naturally appeared: "Developing effective problem solving skills can be teaching students to decision making and planning results". I also have to mention that some professors used machine translators that did not contribute to using natural structures and word combinations. We tried to prevent this interference encouraging learners to regularly read authentic materials (research publications written by native speakers or more confident English users) and to use patterns that are typical in specific professional situations or writing genres. An interesting fact: learners who study English as their second foreign language and are confident users in the first one as well as researchers in linguistics showed more flexibility in understanding and acquiring vocabulary and grammar that is typical for English but has some difference with Russian lexical entries and grammar structures.

In conclusion, I want to emphasize that teaching English for specific academic and research purposes has some problems that are connected with individual specific purposes of learners, their language knowledge competence and foreign languages experience, differences in academic and research traditions. These problems can be solved using variety of methods and approaches of such sphere of teaching English as English for specific purposes, specifically English for academic purposes and English for research publications purposes.

УДК 81-115, 81'73.45

Ю.В. Щурина

ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ: ПРОБЛЕМА ТИПОЛОГИИ

Статья посвящена проблеме типологии интернет-мемов, функционирующих в коммуникативном пространстве Интернета. Доказывается, что возможности классификации связаны с выбором адекватных критериев для описания мемов, отражающего их своеобразие.

Интернет-коммуникация, интернет-мем, комический эффект, речевой жанр, демотиватор.

The paper is devoted to the problem of typology of Internet memes functioning in the Internet communication. It is proved that the possibility of classification is related to the choice of adequate criteria to describe the meme reflecting their identity.

Internet communication, Internet meme, comic effect, speech genre, demotivator.

Интернет рассматривается как качественно новая информационно-коммуникативная среда, открывающая особые возможности для реализации интеллектуальных и творческих потребностей человека. Активное развитие коммуникативного пространства Интернета привело к появлению значительного количества исследований, посвященных данной проблематике. По мнению Е.И. Горощко, можно гово-

Литература

1. Взаимодействие российских вузов с международными фондами и организациями: мониторинг и оценка эффективности: Сборник материалов. – М., 2006.
2. Голобородько, А.Ю. Международная академическая мобильность как продукт постиндустриального общества и фактор профессионального развития молодого специалиста / А.Ю. Голобородько, Д.В. Колосов, Н.Г. Шабло. – URL: <http://www.t21.rgups.ru/archive/Arhiv2011s11>.
3. Мильруд, Р. Обучение языку в специальных целях: сущность, методика, рефлексия / Р. Мильруд. – URL: <http://iyazyki.ru/2013/05/english-special>
4. Сёмин, Н.В. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение / [Н.В. Сёмин и др.]. – М, 2007.
5. Dessibourg, O. La Suisse, carrefour de la circulation des cerveaux / O. Dessibourg // Le Temps. – 2012. – 15 Nov.
6. Flowerdew, J. Some thoughts on English for Research Publication Purposes (ERPP) and related issues / J. Flowerdew // Language Teaching / FirstView article / Feb. 2013. – P. 1 – 3. – URL: http://journals.cambridge.org/abstracts_S0261444812000523.
7. Hopkins, A. A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations / A. Hopkins, T. Dudley-Evans / English for Specific Purposes. – Elsevier. – 1998. – V.7. – Iss. 2. – P. 113 – 121.
8. Hutchinson, T. English for Specific Purposes: A learning-centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge, 1987.
9. Jordan, R.R. English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers / R.R. Jordan. – Cambridge, 1997.
10. The Bologna Declaration 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. – URL: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

речь о формировании особой дисциплинарной парадигмы – лингвистики Интернета [2].

Теоретический обзор исследований как феномена интернета, так и коммуникативного пространства, возникающего на его основе, показал, что можно выделить пять основных подходов к его изучению:

1) построение и описание социальных прогнозов развития Интернета, где Интернет представлен, пре-

жде всего, как информационное хранилище, как единое информационное пространство;

2) изучение сетевой природы современного общества, основанного на интернет-технологиях;

3) рассмотрение Интернета как виртуального образа мира, а интернет-среды – как универсального коммуникативного пространства, в котором запускаются механизмы виртуализации социальности как неизбежного социального эффекта новых информационно-коммуникативных технологий;

4) описание Интернета, основанное на постмодернистских концепциях видения и понимания современного общества;

5) изучение Интернета с опорой на идею сверхобщества (глобализирующегося общества), где Интернет выступает как средство, которое делает возможным глобализацию информации, коммуникации, образования и экономики [3].

Сегодня очевидно, что требуются новые подходы к изучению Интернета. Так, в гуманитарных исследованиях Интернета особое внимание уделяется его «социальному» измерению: культурным, языковым и психологическим особенностям взаимодействия, закономерностям формирования и характеристикам функционирования виртуальных сообществ, принципам самовыражения личности и изменению виртуальной идентичности, стереотипам создания и восприятия социальных объектов, стратегиям осуществления познавательной и творческой деятельности в Сети и мн. др. Все это разнообразие в осуществлении социальных функций невозможно без функционирования языка в Сети, что является системообразующей характеристикой Интернета как глобального социального явления [3].

Существует значительное количество определений понятия «интернет-коммуникация». Наиболее удачным представляется определение И.Н. Розиной, которая рассматривает интернет-коммуникацию как использование людьми электронных сообщений (чаще мультимедийных) для формирования знаний и взаимопонимания в разнообразных средах, контекстах и культурах [7, с. 32]. Е.И. Горошко отмечает, что в этом определении учитываются такие важные составляющие процесса интернет-коммуникации, как коммуникативная цель, характер средства связи (электронный), форма представления информации (мультимедийная), антропоцентрический характер (человеческая составляющая), а также охват различных форм социальной коммуникации [3].

Базовыми, конститутивными характеристиками интернет-коммуникации выступают следующие категории: электронная форма существования текста, гипертекстуальность, мультимедийность, интерактивность, синхронность/асинхронность, вариативность количества и эксплицированности коммуникантов [10, с. 59].

Можно выделить ряд сходных черт интернет-общения как своеобразной формы массовой коммуникации и всенародной карнавальной жизни средневековья в трактовке М.М. Бахтина [1]: выход за пределы официальных регламентаций и оформление

особым игровым образом [9]. Игра как одна из преобладающих форм коммуникации в интернет-пространстве определяет характерные качества самого общения: неутилитарный характер, двуплановость, положительная эмотивность и др. [9].

Возможности проявления игрового компонента в общении, как правило, связаны с использованием языка как средства достижения эстетических или творческих целей, которые чаще всего реализуются в виде установки на комический эффект. Свойства интернет-коммуникации определяют возможность возникновения новых, специфических источников комизма, природа которых обусловлена действием иных, отличных от используемых в традиционных сферах общения механизмов. Одним из таких источников (активность использования которого неуклонно растет) будем считать интернет-мемы.

Термином «интернет-мем» обозначают возникшее в первом десятилетии XXI века явление спонтанного лавинообразного распространения в интернет-среде некоторой информации посредством разнообразных способов, а также саму эту информацию [5]. Понятие «мем» впервые было введено Р. Докинзом, предложившим концепцию репликации по отношению к социокультурным процессам [4]. В широком понимании мем – это некая «идея, образ, объект культуры (чаще нематериальной), который перенимается многими членами сообщества» [11, с. 162]. Мемы могут представлять собой вербальные, невербальные и гибридные образования, которые объединяет два ключевых признака: воспроизводимость и высокая скорость циркуляции в Интернете. По мнению К. Страйкера, мем постоянно обновляется, смешиваются, трансформируются, образуя все более сложный и специфичный вербально-визуальный язык интернет-сообществ [12].

Мем рассматривается как механизм передачи и хранения культурной информации. Очевидно, что спонтанному, неконтролируемому распространению среди интернет-пользователей некоей информации подвержена не всякая информация, а лишь та, которая каким-либо образом оставляет многих пользователей равнодушными к ней, вызывает интерес или порождает ассоциации. Мемы отражают культурные стереотипы и явления современной действительности, которые актуальны и интересны для интернет-пользователей [6]. Так, мем-персонажи представляют собой усредненные портреты представителей некоторых профессий (*Коварный переводчик, Злая Училка, Филологическая Дева*) или социальных слоев (*Типичный Иммигрант, Провинциальный мэн*); нередко мемами становятся животные или фантастические персонажи (*Котэ, Собака, Философоратор, Ктулху*).

Для достижения коммуникативного эффекта при реализации многих типов речевых жанров интернет-пространства, объединенных комической направленностью, оказывается необходимым включение интернет-мемов в структуру этих жанров. Использование интернет-мемов может преследовать разные цели: создание подтекста, актуализацию «фоновых»

знаний адресата, повышение экспрессивности, включение элементов игры, усиление оценочности и пр.

Актуальным представляется, прежде всего, исследование возможностей интерпретации подобных, «осложненных» присутствием в их структуре интернет-мемов жанров, основанной на активизации специфических средств образности и интертекстуальных взаимосвязях [6].

В целях объяснения и предупреждения коммуникативных сбоев при реализации соответствующих речевых жанров важным представляется вопрос о возможностях типологизирования интернет-мемов. В качестве основания для классификации могут быть предложены различные критерии:

- 1) способ выражения мема (вербальный, невербальный или гибридный);
- 2) источник возникновения мема;
- 3) структура мема.

Первое основание позволяет выделить следующие типы активно функционирующих в современном интернет-пространстве мемов:

- текстовый мем;
- мем-изображение;
- медиамем;
- гиф;
- креолизованный мем.

Текстовые мемы могут быть выражены посредством: а) слова: *Внезапно, Медвед, Анонимус, Упячка* и др.; б) выражения / фразы: *Афтар жжот, Горизонт завален, Дотянулся проклятый Сталин, Йа криветко!*; в) текстовых фрагментов, начинающих или оканчивающих сообщение: *Это неловкое чувство, когда..., Мне одному кажется, что..., ...Занавес!* и т. д.

Источники возникновения текстовых мемов весьма разнообразны: актуальное событие, горячая новость в СМИ (*иранские ракеты, челябинский метеорит, папа Римский увольняется*); предмет искусства или артефакт материальной культуры (*Джоконда*); художественные фильмы (*Это Спарта!*); персонажи аниме, сериалов (*Армен*); анекдоты, художественные тексты; компьютерные игры; фразы отдельных пользователей или известных медийных личностей и т. д.

Текстовые мемы используются как в разных видах интернет-общения (на форумах, в блогах, в чатах и т. п.), так и в качестве текстового компонента различных жанров, таких как интернет-комиксы.

Мемы-изображения существуют в трех основных разновидностях:

1) узнаваемое изображение, в котором главное внимание обращено на визуальную часть, – *Ктулху, совы, Омской птицы, Facerpalm* (человек, закрывающий лицо руками, – обозначает «стыд»);

2) так называемая «фотожаба» – результат творческой переработки изображения при помощи графического редактора. Наиболее известные изображения, ставшие основой значительного количества «фотожаб», – *Свидетель из Фрязино, Гном (или Гнум), Толстый китайский мальчик, Аленка*. В «фо-

тожабе», помимо визуальной составляющей, определенное внимание уделяется сюжету, комическому переосмыслению образа или ситуации;

3) обобщенный образ, воплощающий представления о персонаже: *Котэ, Собака* и др.

Медиамемы представляют собой комические видеосюжеты, которые размещаются на личных страницах пользователей, передаются друг другу, широко распространяясь в Сети. Специфика их использования заключается в возможности неоднократного воспроизведения, повторного неоднократного просмотра. Примечательно, что некоторые медиамемы становятся таковыми неожиданно для их героя (напр., мем Mr. Trololo, источником которого является видеозапись выступления эстрадного певца Э. Хилы).

Узнаваемость медиамема служит основой для его дальнейшего использования: так, отсылки к мему *Очки надо?* (ролик с китайцем, торгующим в автобусах смешными очками) используются в рекламе. При этом текстовая часть видеомема может подвергаться лексическим и грамматическим трансформациям. Отметим, что возможность достижения необходимого коммуникативного эффекта (узнавания и достижения комизма) при таком «вторичном» использовании мемов в значительной степени зависит от совпадения элементов апперцепционной базы автора и адресата, в противном случае идентификация мема может не произойти.

Гифы (гифки) представляют собой анимированные картинки, короткие невербальные зарисовки, фиксирующие, как правило, некую эмоциональную реакцию (от ужаса до восторга; весьма популярны гифы, буквально демонстрирующие *фейспалм* (стыд)) – и поэтому чаще всего используемые в комментариях. Источники гифов отражают культурный кругозор создающих их пользователей: зарисовки из жизни, спортивные события, ситуации с домашними животными, события из жизни известных личностей (напр., *Райан Гослинг отказывается есть*) и пр.

Креолизованный мем – разновидность креолизованных текстов, «фактура которых состоит из двух негомогенных частей (вербальной ... и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [8, с. 180].

Источниками креолизованных интернет-мемов служат различные комические интернет-жанры: комиксы, эдвайсы, демотиваторы и др., например, *Филологическая Дева, Скучающий Ботан, Злая училка, Злой Школьник, Улыбчивый кавказец, Котэ*. Это мемы, представляющие собой узнаваемые изображения на стандартном заданном фоне, сопровождаемые надписями. При этом изменяемой частью является надпись, а фон и изображение остаются, за редким исключением, стандартными [6]. При прочтении сопровождающих изображение надписей часто возникает эффект неоправданного ожидания, что и определяет смеховую реакцию. В качестве задающей сюжет фразы могут использоваться прецедентные тексты, неожиданная концовка которых вызывает

комизм. Для достижения комического эффекта необходимо узнавание адресатом соответствующих текстов (см. рис. 1).



Рис. 1. Мем «Филологическая Дева»

Данный мем «Филологическая Дева», ориентированный на студентов-филологов, отсылает адресата к прецедентному тексту *Ведь, если звезды зажигают – значит – это кому-нибудь нужно?* (В. Маяковский).

Использование креолизованных интернет-мемов характерно и для демотиваторов. Используемые в них образы и персонажи (*Капитан Очевидность*, *Котэ*, *Собака*, *Суровые челябинские комары* и др.), многократно повторяясь, становятся интернет-мемами, обретая относительную независимость от источника (см. рис. 2).



Рис. 2. Мем «Капитан Очевидность»

Отметим, что наиболее популярные лица зачастую становятся самостоятельными мем-персонажами, упоминания о которых, выходя за пределы интернет-среды, распространяются и в других сферах коммуникации (прежде всего, в обыденном общении). Впоследствии мемы с высокой частотностью могут подвергаться трансформациям, вызывая комический эффект.

Немаловажным представляется рассмотрение такого параметра интернет-мемов, как их структура. По структуре можно выделить следующие основные типы интернет-мемов:

- 1) двусоставные мемы;
- 2) компаративные мемы;
- 3) метамемы.

В наибольшей степени в современной интернет-коммуникации распространены **двусоставные мемы**, представляющие собой двухчастное высказывание (завязка + панчлайн – неожиданное остроумное завершение), которое вступает в сложные смысловые отношения с сопутствующим визуальным материалом. Чаще всего текст обрамляет шаблонное изображение (*звездное небо*, *обиженный школьник*, *улыбчивый кавказец* и пр.). К двусоставным мемам можно отнести и демотиваторы, например, рис. 3.

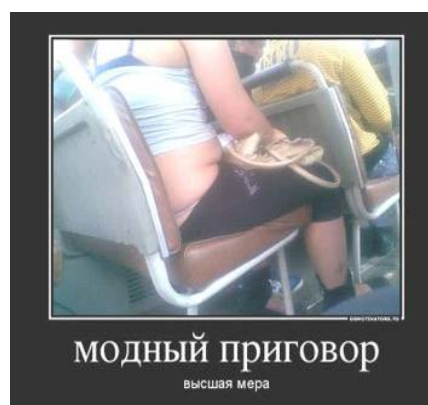


Рис. 3. Двусоставный мем

Данный демотиватор представляет классическую структуру двусоставного мема: изображение задает сюжет; первая строчка – завязка, вторая – панчлайн.

Компаративные мемы основаны на сопоставлении нескольких изображений, объектов, точек зрения на ситуацию и т.д. Комический эффект определяется несовпадением идеального с реальным либо конфликтом вечного с преходящим; типичным является взаимодействие элементов, их сопоставление между собой. Компаративные мемы, как правило, иллюстрируют множественность универсума и/или его принципиальное несовершенство. Одним из распространенных мемов такого типа можно считать мем «*Ожидание – реальность*», например, см. рис. 4:



Рис. 4. Мем «Ожидание – реальность»

Метамемы – мемы, выполняющие референтную функцию, – напрямую отсылающие к другим мемам. Их идентификация и интерпретация требует значительных усилий от адресата, общности соответствующих пресуппозиций. Метамемы обыгрывают другие существующие структурные типы мемов. Такого рода метамемам полностью посвящены паблики «*Нечеткие приколы*» и др.

В целом, возможность достижения комического эффекта при использовании интернет-мемов любого типа связана с включенностью адресата в контекст, наличием у него определенных предварительных знаний, необходимых для узнавания мема. Этим обусловлена и относительная недолговечность активности функционирования интернет-мемов. Распространение мема занимает от нескольких дней до нескольких лет, включая процесс его внедрения в традиционные сферы общения. Затем процесс репликации замедляется или прекращается, мем попадает в категорию «старый мем» (*бойн*) и вытесняется другими, более актуальными мемами. Мемы значительно отличаются по востребованности и устойчивости. Устойчивость мема может быть связана с его потенциалом генерирования новых структур. Создание значительного числа текстов или иных образований на основе данного мема и их последующее воспроизведение на различных сетевых площадках позволяет мему сохраниться и при благоприятных условиях вновь актуализироваться. Для адекватной интерпретации интернет-мемов необходимо совпадение составляющих культурного багажа участников коммуникации, общность пресуппозиций.

Литература

1. *Бахтин, М.М.* Творчество Ф. Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. – М., 1990.
2. *Горошко, Е.И.* Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы / Е.И. Горошко // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. – Орел, 2007. – Вып. 5. – С. 223 – 237.
3. *Горошко, Е.И.* Современная интернет-коммуникация: структура и основные параметры / Е.И. Горошко // Интернет-коммуникация как новая речевая формация. – М., 2012. – С. 9 – 52.
4. *Докинз, Р.* Эгоистичный ген / Р. Докинз. – М., 1993.
5. *Ксенофонтова, И.В.* Специфика коммуникации в условиях анонимности: меметика, имиджборды, троллинг / И.В. Ксенофонтова // Интернет и фольклор: Сб. ст. – М., 2009. – С. 285 – 294.
6. *Нежура, Е.А.* Новые типы креолизованных текстов в коммуникативном пространстве интернета / Е.А. Нежура // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 2. – С. 47 – 52.
7. *Розина, И.Н.* Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация: теория и практика / И.Н. Розина. – М., 2005.
8. *Сорокин, Ю.А.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990. – С. 180 – 181.
9. *Сычев, А.А.* Юмор в интернет-коммуникации: социокультурный аспект / А.А. Сычев. – URL: <http://www.abc-globe.com/sichev.htm>.
10. *Шипицина, Л.Ю.* Компьютерно-опосредованная коммуникация: Лингвистический аспект анализа / Л.Ю. Шипицина. – М., 2010.
11. *Щурина, Ю.В.* Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации / Ю.В. Щурина // Научный диалог. – № 3. Филология. – Екатеринбург, 2012. – С. 160 – 172.
12. *Stryker, C.* Epic Win for the Anonymous. How 4chan's Army Conquered the Web // C. Stryker. – Overlook, 2011.

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА К УПРАВЛЕНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРОЙ

В статье раскрывается модель процесса подготовки будущего менеджера к управлению организационной культурой. Показываются структурные элементы организационной культуры. Предлагаются подходы и принципы подготовки студентов: компетентностный, непрерывности, преемственности, самореализации к управлению организационной культурой. Разрабатывается модель личности студента, готового к управлению организационной культурой. Исследуются уровни готовности будущих менеджеров к управлению организационной культурой при изучении учебных дисциплин: организационная культура, организационное поведение, мотивация и стимулирование трудовой деятельности, этика деловых отношений. Дается итоговая диагностика результатов исследовательской работы.

Организационная культура, модель процесса подготовки будущего менеджера, компетентностный подход в управлении персоналом, принципы обучения, педагогическое сопровождение, информационно-методическое обеспечение исследовательской работы, педагогические условия реализации модели, этапы подготовки студентов.

In the paper, the model of future manager's training to organizational culture management is disclosed. The structural elements of organizational culture are shown. The paper presents the approaches and principles of students' training: competence-based, continuity, succession, self-realization to organizational culture management. The model of student's personality ready for organizational culture management is developed. The levels of future managers' readiness for organizational culture management are studied in following disciplines: organizational culture, organizational behavior, motivation and stimulation of labor activity and ethics of business relations. The final results of research work are presented.

Organizational culture, model of future manager's training, competence-based approach in personnel management, principles of education, pedagogical support, information and methodical support of research work, pedagogical conditions of model implementation, stages of students' training.

В эпоху глобализации и интеграции экономики активной движущей силой в развитии бизнеса является организационная культура. Организационная культура предприятия является нематериальным фактором успешной конкуренции в силу его экономического благополучия. Главной целью организационной культуры является обеспечение самоорганизации на предприятии как социально-эконо-

мической системы посредством персонала. Организационная культура облегчает общение, предоставляет общие ценностные ориентиры, формирующие верность организации, надежность, готовность к сотрудничеству, кооперацию и работу в команде.

Структурная модель содержания организационной культуры может быть представлена в следующем виде (см. рис. 1).

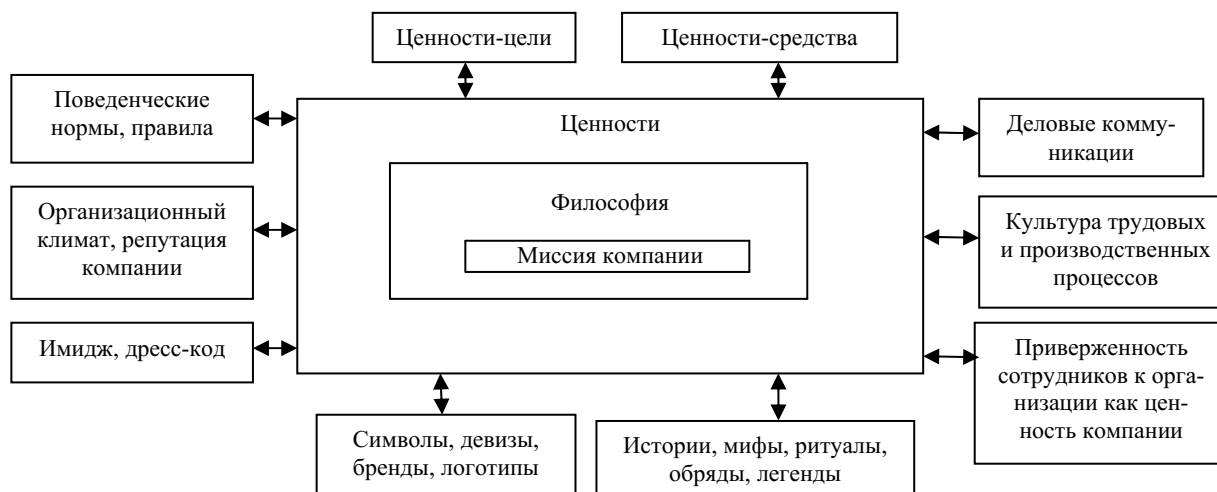


Рис. 1. Структурные элементы организационной культуры

К управлению организационной культурой будущий менеджер должен быть готов. Это требует специальной подготовки его в процессе обучения в вузе.

Для решения этой проблемы мы использовали системный подход, как определенную методологию исследования. Подготовка будущего менеджера к управлению организационной культурой с позиций системного подхода подразумевала последовательное построение системы знаний, умений, навыков в процессе изучения комплекса дисциплин с использованием межпредметных связей и их интеграции. Модель процесса подготовки будущего менеджера к управлению организационной культурой представлена на рис. 2.

Центральное место в решении проблемы отведено учебной дисциплине «Организационная культура». В процессе ее изучения студенты овладели знаниями, полученными на лекциях. Тематика лекций представлена в табл. 1.

Таблица 1

Темы лекционных занятий по дисциплине «Организационная культура»

№	Тема лекций	Кол-во часов
1	Сущность организационной культуры и ее методологические характеристики	2
2	История исследования организационной культуры	2
3	Классификация и основные типы организационной культуры	2
4	Принцип организационной культуры	2
5	Функции организационной культуры	2
6	Комплексная оценка организационной культуры	2
7	Моделирование процесса формирования и развития организационной культуры	2
8	Управление процессом формирования и развития организационной культуры	2
Итого		16

Лекционные занятия были дополнены практическими занятиями, где на основе интериоризации знаний и их практическом применении, формировались профессиональные умения. Темы практических занятий представлены в табл. 2.

В курсе изучения дисциплин «Организационная культура» были предусмотрены учебно-методические задания, которые были выполнены в период производственных практик на градообразующих предприятиях г. Череповца. Эти задания предполагали деятельность студентов:

1. Определение типа организационной культуры по Э. Штейну.
2. Определение типа организационной культуры по методике Ч. Хэндию.
3. Определение типа организационной культуры по методике Хофстеда.
4. Расчет количественных показателей для определения организационной культуры предприятия, где студенты проходили производственную практику.

Темы практических занятий по дисциплине «Организационная культура»

№	Темы	Кол-во часов
1	Состав и содержание задач организационной культуры	2
2	Количественные и качественные методы изучения организационной культуры	2
3	Многофакторная модель оценки зависимости организационной культуры от факторов внутренней и внешней среды	2
4	Оценка уровня функционального построения системы управления формированием и развитием организационной культуры	2
5	Оценка уровня элементарного построения системы управления формированием и развитием организационной культуры	2
6	Определение трудового потенциала организации. Критерии роста трудового потенциала	2
7	Воздействие организационной культуры на компетенцию менеджера	2
Итого		14

5. Исследование дерева целей организации.
6. Исследование дерева критериев достижения целей организации.
7. Оценка уровня организационной системы управления формированием и развитием организационной культуры на предприятии.
8. Анализ факторов внешней и внутренней среды как первый этап формирования и развития организационной культуры.
9. Выбор рациональной стратегии развития организационной культуры методом предпочтения. На основе исследовательских знаний студенты выполнили творческие работы: рефераты, курсовые работы, дипломные проекты.

Подготовка будущего менеджера к формированию организационной культуры вполне уместна и при изучении учебной дисциплины «Организационное поведение». В том случае используются фрагменты отдельных занятий, органично использующих межпредметные связи по следующим аспектам:

- специфика организационной культуры в зависимости от сферы деятельности организации;
 - особенности организационной культуры в международной организации;
 - характеристика организационной культуры на различных стадиях жизненного цикла организации;
 - влияние личности создателя фирмы на организационную культуру.
- Уместны были здесь и тренинги:
- организационное поведение сотрудников во внутренних коммуникациях по вертикали;
 - организационное поведение сотрудников при внутренних коммуникациях по горизонтали;
 - диалогические приемы формирования положительного имиджа организации.

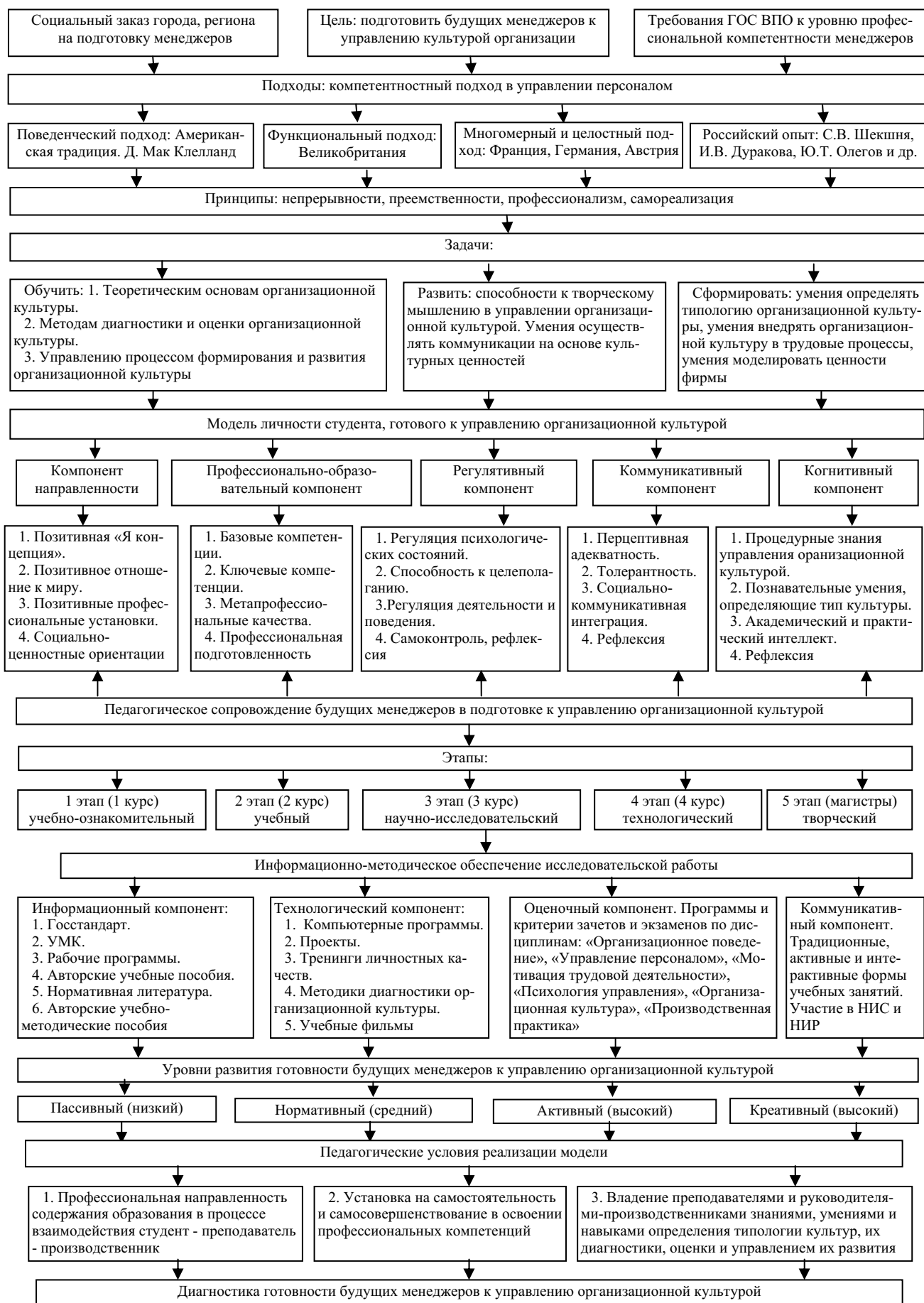


Рис. 2. Модель процесса подготовки будущего менеджера к управлению организационной культурой

Тренинги были дополнены практическими заданиями:

- разработка фирменного стиля организации;
- разработка ритуалов и традиций организации;
- создание героев и легенд организации.

При изучении дисциплины «Управлением персоналом» акцент был сделан на темах: «Влияние уровня образования и квалификации работников на организационную культуру», «Роль внешней адаптации и внутренней интеграции организации на процесс формирования организационной культуры».

Для формирования практических навыков управления развитием организационной культуры студенты выполнили задания:

- разработка должностной инструкции для менеджера-культуролога;
- проведение собеседования и тестирования при приеме на работу менеджера-культуролога;
- разработка положения о формировании и развитии организационной культуры.

Дисциплина «Этика деловых отношений» способствует формированию у менеджеров практических навыков управления организационной культурой. К ним относятся методики проведения:

- деловой беседы;
- деловых переговоров;
- деловой дискуссии;
- совещаний и собраний.

Такие практические занятия дополнялись тренингами:

- особенности общения через переводчика;
- общение с подчиненными и начальниками;
- ведение спора;
- общение по телефону;
- умение слушать в деловом общении;
- тренинг конструктивной критики;
- защита от манипуляций в деловом общении.

Практические занятия по деловому общению при обслуживании клиентов предполагали деловую игру, которая включала этапы: прием клиента и установление персонального контакта, умение менеджера произвести хорошее впечатление и вызвать доверие клиента, приемы прочтения внутреннего состояния клиента, метод презентации услуг, способы устранения возражений, способы ускорения продаж, установление последующего контакта.

Дисциплина «Мотивация и стимулирование трудовой деятельности» предполагает изучение системы мотивации формирования и развития организационной культуры для всех категорий работников от генерального директора, руководителей высшего звена (начальники цехов и отделов) до руководителей нижнего звена (начальников отделений, бюро и рядовых работников) с учетом обязанностей в ходе формирования и развития организационной культуры при использовании мотивирующих факторов.

Констатация результатов эксперимента осуществлялась в течение четырех лет, с 2009 г. до настоя-

щего времени. В констатирующем эксперименте приняли участие 160 студентов по специальностям «менеджер организации», «управление персоналом», «государственные и муниципальные служащие». Подготовка студентов проверялась с помощью комплекса взаимодополняющих методик: бесед, интервью, тестов, наблюдений, анализа продуктов деятельности студентов (рефератов, отчетов производственных практик, курсовых работ и др.) по компонентам модели личности студента, готового к управлению организационной культурой: направленности, компетентности, саморегуляции, коммуникативной, когнитивной. Мониторинг диагностики осуществлялся в течение четырех лет.

В результате анализа результатов осуществленного мониторинга четко прослежены уровни развития готовности будущих менеджеров к управлению организационной культурой от пассивного (низкого) в начале обучения, нормативного (среднего) на третьем курсе, до активного на выпускном курсе и креативного в магистратуре. Результаты исследовательской работы нашли отражение на рис. 3.

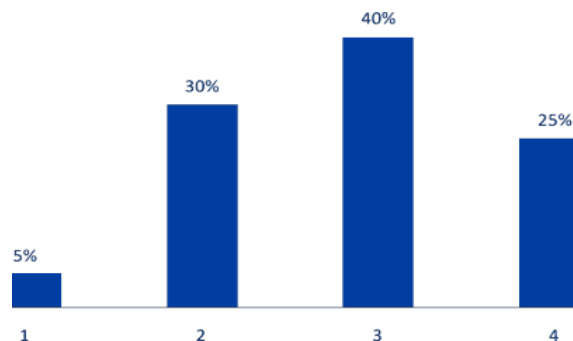


Рис. 3. Уровни развития готовности будущих менеджеров к управлению организационной культурой: 1 – низкий, 2 – нормативный (средний), 3 – активный (высокий), 4 – креативный (высокий)

Итак, формирование личности студента готового к управлению организационной культурой, возможно, если в модели учтен компетентностный подход, необходимый для управления персоналом; кроме того, учтены принципы преемственности, непрерывности, самореализации; поставлены задачи обучения, развития и формирования, которые решаются на каждом этапе обучения: учебно-ознакомительном, учебном, научно-исследовательском, технологическом (на производственных практиках) и творческом при обучении в магистратуре.

Литература

1. Антропова, Л.В. Формирование мотивационной компетентности у будущего менеджера / Л.В. Антропова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 3. – Т. 2. – С. 97 – 101.

**ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ
«ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ»
ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье представлено современное научно-методическое сопровождение изучения курса «Инновационные процессы в образовании» в виде электронного образовательного ресурса на сервере дистанционного обучения BlackBoard. Обоснована эффективность его использования для формирования у магистров педагогического образования навыков научно-исследовательской работы, положительной мотивации к педагогическим инновациям, готовности к их созданию и внедрению в профессиональной деятельности.

Инновация, инновационный процесс, электронный образовательный ресурс, магистр, педагогическое образование, BlackBoard.

The article presents modern scientific and methodological support of the course "Innovative processes in education" in the form of electronic educational resource on the server of distance learning BlackBoard. The paper proved its effectiveness for Master's formation of research work skills, positive motivation to pedagogical innovation, willingness to their creation and introduction of professional activity.

Innovation, innovative process, electronic educational resource, master, pedagogical education, BlackBoard.

Современное образование должно соответствовать инновационному развитию экономики. Происходящие в стране социально-экономические преобразования требуют модернизации системы образования с целью ее максимальной адаптации к реалиям общественной жизни. Важнейшим средством обновления и модернизации образования являются инновационные процессы [1, с. 326]. Инновации в образовании направлены на оптимизацию и гуманизацию учебного процесса, повышение качества обучения, воспитание и развитие обучающихся, подготовку педагогических кадров к творческому решению современных задач образовательной практики. Первостепенное значение отводится формированию у будущих педагогов готовности к внедрению инноваций в профессиональной педагогической деятельности.

В результате анкетирования магистрантов направления «Педагогическое образование» по выявлению отношения студентов к инновациям и инновационным процессам «Что такое педагогическая инновация и инновационный процесс в образовании?» были получены следующие результаты: 40 % – «никогда не имели опыта участия в инновационных процессах», 30 % – отметили инновации как «что-то новое» (30 %), 8 % – «много слышали об инновациях, но не знают точно, что такое педагогическая инновация», 8 % считают, что «инновация – это использование новых технологий, методов и средств», для 10 % – инновация – это «все, что выходит за рамки стандартов».

Изучение педагогических инноваций при подготовке магистров педагогического образования осуществляется в рамках дисциплины «Инновационные процессы в образовании». Дисциплина читается на первом курсе магистратуры в 1 семестре. Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные

единицы (72 часа), что составляет 6 часов лекционных занятий и 24 часа практических занятий.

Дисциплина направлена на формирование следующих компетенций [5]: способности формировать ресурсно-информационные базы для решения профессиональных задач (ОК-4); самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности (ОК-5); применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях (ПК-1); использовать современные технологии оценивания качества образовательного процесса (ПК-2); формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-3); руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-4); разрабатывать и реализовывать методические модели, методики, технологии и приемы обучения, анализировать результаты процесса их использования в образовательных заведениях различных типов (ПК-8); формирование готовности к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области (ПК-9); способности изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа (ПК-10); подготовка студентов к использованию индивидуальных и групповых технологий принятия решений в управлении образовательным учреждением, опираясь на отечественный и зарубежный опыт (ПК-13); осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных про-

грамм и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-14); проектированию форм и методов контроля качества образования, а также различных видов контрольно-измерительных материалов, в том числе на основе информационных технологий и на основе применения зарубежного опыта (ПК-15); проектированию нового учебного содержания, технологий и конкретных методик обучения (ПК-16).

Целью изучения дисциплины «Инновационные процессы в образовании» является ознакомление студентов с основными направлениями инновационных процессов в образовании, понимание их сущности, истории и современного состояния, осмысление культурного потенциала инновационных процессов в образовании. В рамках данной дисциплины закладываются основы теоретико-методологического анализа проблем инновационного развития образования, формируются компетенции в проектировании инновационного педагогического, дидактического, управленческого характера. Дисциплина играет ведущую роль в формировании профессиональных компетенций будущих учителей и носит междисциплинарный системообразующий характер.

В задачи изучения дисциплины входит: раскрытие сущности основных понятий, характеризующих инновационные процессы в образовании, развитие у магистрантов представлений об инновационных процессах, происходящих в системе образования в России, их классификации, стратегиях осуществления; знакомство с факторами, условиями и направлениями инновационных процессов в современном образовании, формирование представлений об их сущности и ценностных основаниях; приобретение умений анализировать опыт и результаты инновационной деятельности образовательных учреждений; создание развивающей образовательной среды, обеспечивающей работу по новым технологиям; организация взаимодействия с другими членами образовательного процесса для реализации инновационных процессов; овладение обучающимися компетенциями активной преобразовательной деятельности, проектирования и организации процесса развития образовательного учреждения; обладание методами получения научного знания; развитие творческого потенциала студентов, активизация самостоятельной исследовательской деятельности студентов.

Условием формирования у обучающегося целостного взгляда на предмет педагогических инноваций и повышение качества образования в высшей школе является комплексное научно-методическое сопровождение учебного процесса. В частности, изучение дисциплины «Инновационные процессы в образовании» должно организовываться с использованием инновационных технологий, а именно: дистанционных образовательных технологий.

Для научно-методического сопровождения дисциплины «Инновационные процессы в образовании» разработан одноименный электронный образовательный ресурс на платформе дистанционного обучения BlackBoard [4], который способствует углуб-

ленному и осознанному изучению предусмотренного учебным планом магистров аудиторного курса.

Среда BlackBoard имеет богатый инструментальный аппарат, который позволяет реализовать эффективное взаимодействие преподавателя и учащихся между собой на расстоянии с использованием интернет-технологий. Система представляет собой высокотехнологический комплекс, позволяющий не только создавать электронные учебные курсы, размещать учебный контент, но и предоставляет широкий набор средств для организации общения учащихся друг с другом и с преподавателем [3].

Созданный и размещенный на платформе BlackBoard электронный образовательный ресурс включает в себя несколько функциональных блоков: информационный блок (календарь курса, последовательность изучения тем, общие сведения по каждой теме и т.п.), содержательно-методический блок (программа курса, материалы лекционных и практических занятий, список литературы и ссылки на источники в интернете), контрольно-рефлексивный блок (вопросы для текущего самоконтроля, тестирование, критерии оценивания), коммуникативный блок (форум, дискуссия, чат, электронная почта).

Для работы с электронным образовательным ресурсом в среде BlackBoard используется несколько профилей: дизайнер и тьютор. Дизайнер как специалист по созданию электронной версии разработанного авторами учебного курса и публикации его в сетевую систему дистанционного обучения – на сервер дистанционного обучения осуществляет публикацию разработанных лекций, лабораторных работ, тестовых заданий и т.п., определяет внешний вид ресурса, какие инструменты будут использоваться при работе с ресурсом.

Тьютор как куратор учебного процесса обеспечивает организацию эффективного изучения курса, проведение очных и заочных семинаров и консультаций для учащихся, проводит оценку активности учащихся, корректирует процесс самостоятельных занятий, ведет журнал учебного процесса, собирает информацию и готовит отчеты об эффективности учебного процесса.

Процесс разработки электронного образовательного ресурса состоит из двух основных этапов: подготовительного и компоновки ресурса. На первом этапе проводится подбор источников и формирование основного содержания курса, структуризация материала, разработка оглавления, формирование основных разделов, отбор материалов для мультимедийного оформления (создание видеороликов, звуковое сопровождение курса, графические изображения).

На втором производится компоновка отобранных материалов в части электронного образовательного ресурса для предъявления обучающимся в соответствии с разработанным автором ресурса сценарием. Схематически этапы создания ЭОР можно представить в виде схем (рис. 1 и 2).

Полученный ЭОР имеет меню ресурса (рис. 3), в

котором одним из важнейших компонентов для обучения является учебник.

В результате изучения лекционного материала электронного образовательного ресурса студенты получают базовые знания о педагогической инноватике: уточняют понятия «инновация», «инновационная деятельность», «инновационный процесс», выяв-

ляют содержание, функции, существующие классификации инноваций, рассматривают этапы инновационного процесса, выявляют теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании. Каждая лекция представлена отдельной веб-страницей, которая содержит цель и задачи, требования к конечным результатам обучения.

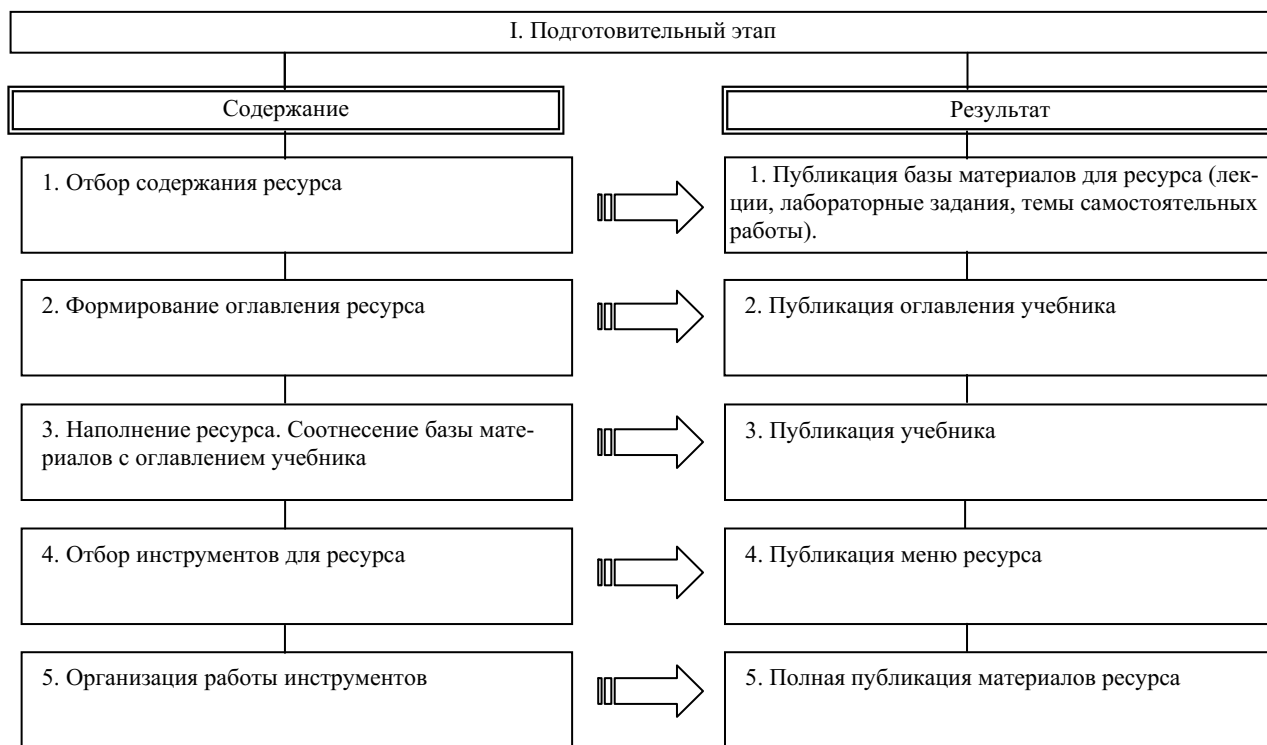


Рис. 1. Схема подготовительного этапа разработки ЭОР

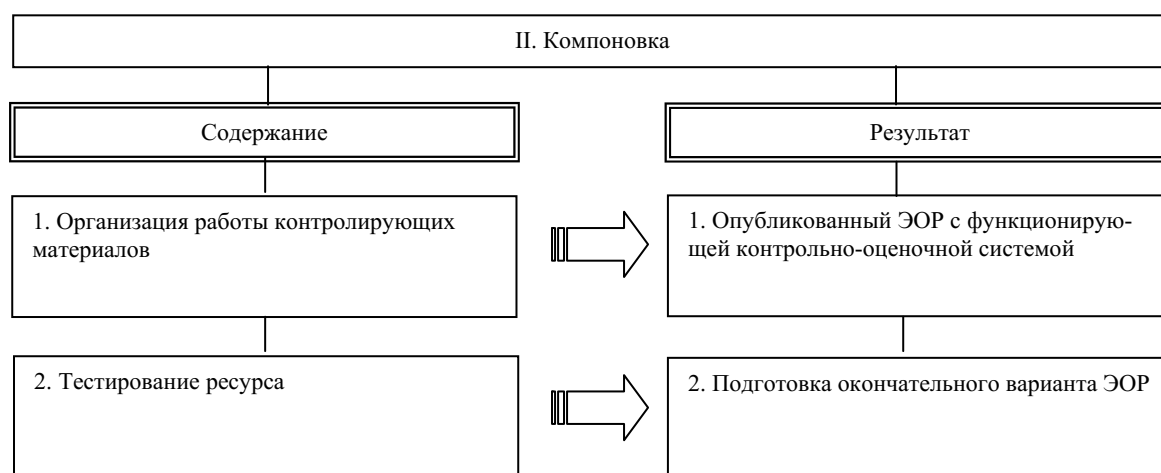


Рис. 2. Схема этапа компоновки ЭОР

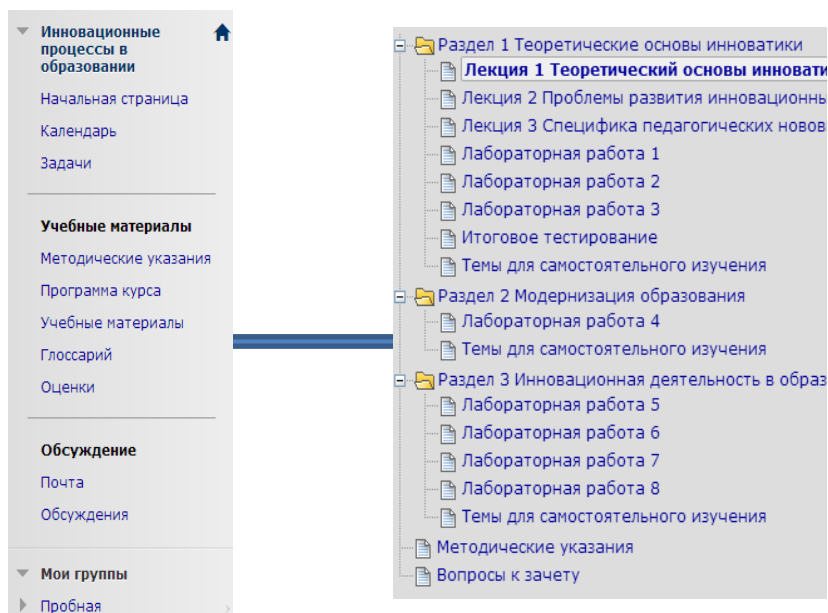


Рис. 3. Главное меню электронного образовательного ресурса и структура учебника

Практические занятия ориентированы на закрепление теоретических знаний по курсу, а также овладение обучающимися навыками рефлексии результатов собственной деятельности. Практическое занятие включает формулировку задания, цель, рекомендации к выполнению и критерии оценки результатов. Приведем пример практического задания:

Практическое задание. Проанализировать программу развития образовательного учреждения.

Цели: изучение структуры и содержания программы развития образовательного учреждения; формирование ценностно-смыслового отношения к инновационной деятельности; повышение уровня профессиональной грамотности и профессиональной компетенции.

Рекомендации к выполнению: прочитайте статью Кирмасова Б.А., Жданова В.Н. Инновационный образовательный процесс в школе: теоретический аспект // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 1. С. 181 – 185 [2]. Пользуясь поисковыми системами, найдите и ознакомьтесь с программами развития нескольких учебных заведений (одного типа). Составьте аннотированный список инновационных программ развития школы. Проанализируйте структуру и содержание каждой программы (цели и задачи, срок и этапы реализации и т.д.). Выберите наиболее удачную (на Ваш взгляд) программу, отражающую инновационную идею развития. Обоснуйте актуальность программы, докажите ее инновационность, достоинства по сравнению с другими рассмотренными программами. Критерии оценки: целесообразность выбора программы развития образовательного учреждения (инновационность идеи), полнота и содержательность представленной информации.

Для облегчения работы с ресурсом разработаны методические рекомендации для учащихся, в которых описываются цель и задачи курса, его специфика, порядок выполнения заданий. Также создан глос-

сарий, который содержит основные понятия курса. По каждой лекции студентам предложены темы для самостоятельного изучения.

Изучение курса заканчивается итоговым тестированием, которое позволяет проверить степень усвоения лекционных материалов и осознанность выполнения практических заданий. Тест включает в себя тестовые задания различных типов: закрытого типа, открытого типа, на установление правильной последовательности, на установление соответствия.

Контрольно-оценочная деятельность проводится с использованием балльно-рейтинговой системы контроля выполнения заданий. Посещение каждого аудиторного занятия оценивается в два балла. При дистанционном обучении эти баллы расставляются тьютором за выполнение соответствующих задач курса. При этом за выполнение практического задания студент может получить до двух баллов, и еще два балла он получает за выполнение этого задания в указанный срок. При выполнении задач курса, связанных с изучением материалов лекций, студент получает по два балла. Таким образом, обеспечивается одинаково возможное максимальное число баллов при аудиторном и дистанционном изучении курса. За итоговое тестирование студент может получить 30 баллов.

Учитывая созданную систему оценивания, в режиме тьютора создан журнал, содержащий столбцы для таких мероприятий, как лекции, лабораторные работы, итоговое тестирование, зачет, а так же столбец подсчета итоговой суммы баллов. При этом все оценки в журнале расставляются тьютором вручную, автоматически оцениваемые мероприятия скрыты от студентов. Это связано с тем, что средства Blackboard позволяют устанавливать только целые значения балла.

В результате изучения дисциплины магистранты узнают современные тенденции развития образова-

тельной системы, критерии инновационных процессов в образовании, принципы проектирования новых учебных программ и разработки инновационных методик организации образовательного процесса, принципы использования современных информационных технологий в профессиональной деятельности; умеют самостоятельно осваивать ресурсы образовательных систем и проектировать их развитие, внедрять инновационные приемы в педагогический процесс с целью создания условий для эффективной мотивации обучающихся, интегрировать современные информационные технологии в образовательную деятельность, выстраивать и реализовывать перспективные линии профессионального саморазвития с учетом инновационных тенденций в современном образовании. Студенты овладевают способами анализа и критической оценки различных теорий, концепций, подходов к построению системы непрерывного образования, способами пополнения профессиональных знаний на основе использования оригинальных источников, в том числе электронных и на иностранном языке, технологиями проведения опытно-экспериментальной работы, участия в инновационных процессах.

Научно-методическое сопровождение с использованием дистанционных образовательных технологий способствует достижению максимальных образовательных результатов. В частности, электронный образовательный ресурс в изучении курса «Инновационные процессы в образовании» позволяет организовать высокотехнологичную информационно-

образовательную среду, основанную на использовании мультимедийных и коммуникационных технологий, что открывает широкие возможности для индивидуального подхода в образовании, делает занятия интересными, повышает мотивацию у будущих педагогов к инновациям в образовании, позволяет рационально использовать учебное и внеучебное время.

Литература

1. *Арасланова, А.А.* Педагогическая инноватика: связь педагогических традиций и проектирование будущего (на примере деятельности вуза) / А.А. Арасланова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 16. – С. 326 – 331.
2. *Кирмасов, Б.А.* Инновационный образовательный процесс в школе: теоретический аспект / Б.А. Кирмасов, В.Н. Жданов // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 1. – С. 181 – 185.
3. *Пальчикова, И.Н.* Технология создания учебной среды с помощью сетевой системы Blackboard: Методическое сопровождение дистанционного обучения / И.Н. Пальчикова. – СПб., 2014.
4. Платформа электронного обучения Blackboard на базе Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – URL: 217.170.91.231 (дата обращения 15.05.2014).
5. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования подготовки магистра 050100 Педагогическое образование. – URL: edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm35-1.pdf (дата обращения 20.05.2014).

УДК 37

М.В. Габова, Н.П. Терентьева

СТРАТЕГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Рассмотрены стратегические цели и задачи подготовки педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников: непрерывность образования; развитие дистанционных форм подготовки педагогов; создание моделей и программ, реализующих активные и интерактивные формы и методы, инновационные образовательные технологии. Раскрыта структура непрерывной подготовки педагогов, включающая вузовский этап подготовки, обучение в летних университетах и дистанционную подготовку. Представлена модель подготовки педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников.

Гражданско-патриотическое воспитание, вузовская подготовка, летний университет, дистанционная подготовка, модель подготовки.

The paper considers strategic goals and objectives of teachers' training for civil-patriotic education of preschool children: continuity of education, development of distance forms of teachers' training, creation of models and programs, implementing active and interactive forms and methods, innovative educational technologies. The paper reveals the structure of the continuous training of teachers including high school stage of preparation, studying at summer universities and distance learning. The authors present the model of teachers' preparation for civil-patriotic education of preschool children.

Civic-patriotic education, University training, Summer University, distance training, training model.

Процессы модернизации российского высшего образования, рассчитанные на перспективу, включают в себя создание действенной системы, направленной на интеграцию всех уровней образования, а

также согласование модели непрерывного образования – «образования в течение всей жизни» – с потребностями рынка труда [4]. Следовательно, необходим учет педагогических условий, при которых

педагоги могли бы постоянно совершенствоваться и повышать свою квалификацию, в частности в актуальной для настоящего времени сфере гражданско-патриотического воспитания.

В данной статье сделана попытка раскрыть стратегии подготовки педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников.

В последние годы наблюдается тенденция сближения гражданского и патриотического воспитания (Вяземский Е.Е., Гладких В.В., Козловская Т.В., Лутвинов В.И., Мешков А.Е., Рошин А.Н.). В Федеральном законе «Об образовании» формирование гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважение к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе рассматривается как одно из базовых направлений в области образования. Процесс подготовки педагогов к воспитанию личности ребенка как гражданина и патриота требует обновления форм, методов, технологий, программ повышения квалификации.

Условием эффективности современного высшего образования является теоретико-методологическое обоснование инновационной стратегии, адекватной формирующейся образовательной парадигме и обеспечивающей: общность идей, методов, норм, проективных технологий, междисциплинарные связи; построение единого образовательного пространства, разработку моделей и механизмов совершенствования полифункциональной образовательной системы; трансформацию методов прогнозирования и проектирования на базе принципов социокультурной конвергенции; интернационализации и национализации высшей школы [4].

Стратегическими целями и задачами подготовки педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников, по нашему мнению, являются:

- непрерывность образования, направленного на становление гражданской компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений;
- развитие дистанционных форм подготовки;
- создание моделей и программ, реализующих активные и интерактивные формы и методы, инновационные образовательные технологии.

Профессиональная подготовка педагога в системе вузовского образования не отвечает педагогическим запросам времени. Будущего педагога целенаправленно не готовят к формированию личности гражданина и патриота, которому предстоит жить в современном демократическом обществе, правовом государстве [5].

В образовании целеполагание выступает как процесс, на основе которого конституируются стратегии образования, представленные в виде целей образования. Благодаря образовательной системе появляется возможность достичь конечного результата, исходя из поставленных целей. Далее будут представлены цель и задачи гражданско-патриотического воспитания. Гражданско-патриотическое воспитание призвано соединить в себе понятие «гражданин» на когнитивном и нравственно-волевом уровне и «патриот» на эмоционально-чувственном уровне [3].

Целью гражданско-патриотического воспитания является формирование и развитие личности гражданина-патриота, обладающей высокими социально значимыми качествами и гражданскими компетенциями.

Достижение указанных целей может включать в себя решение следующих задач:

- создание единого пространства гражданско-патриотического воспитания, сочетающего формальное и неформальное образование, просвещение и стимулирование социальной активности детей и молодежи, ориентирующую эту деятельность на социально-нравственные ориентиры, коллективообразующие патриотические и общественные начинания;

- формирование патриотических чувств и патриотического самосознания (патриотической идентичности) на основе работы в коллективе, приобщения к социальной деятельности, российским культурным и историческим традициям. Усвоение российских культурно-исторических ценностей и понимание роли России в мировой истории и судьбах мира, развитие чувства гордости за лучшие традиции российского государства, российского общества и российской культуры;

- усвоение и использование на практике основ гражданского образования, включая знания о правах человека, о государстве, о выборах, понимание прав и обязанностей гражданина Российской Федерации, умения критически мыслить, сотрудничать с другими людьми, анализировать социальные и политические ситуации, ценности (солидарности, справедливости, гражданского долга, уважения к правам других, толерантности), а также необходимые социальные компетенции;

- подготовка и переподготовка кадров для профессиональной работы в сфере гражданского образования и гражданско-патриотического воспитания для руководства социальной и патриотической деятельностью детей и молодежи;

- разработка методов подготовки соответствующих кадров, подготовка комплектов учебно-методических материалов для организации и проведения урочной и внеурочной деятельности в сфере гражданско-патриотического воспитания, комплектов материалов для учащихся общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования [1].

Целенаправленная подготовка педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников должна осуществляться в системе непрерывного образования.

Остановимся более подробно на структуре непрерывной подготовки педагогов, предложенной в нашем исследовании. Она включала в себя этап вузовской подготовки, обучение в летних университетах и этап дистанционной подготовки. На наш взгляд, именно такой подход к подготовке педагогов в сфере гражданско-патриотического воспитания дошкольников способствует становлению гражданской компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Анализ психолого-педагогической, научно-мето-

дической литературы позволил определить гражданскую компетентность педагогов дошкольных образовательных учреждений как интегративное личностное качество, которое проявляется в наличии сформированной системы гражданско-патриотических ценностей, понимании важности гражданско-патриотического воспитания дошкольников, освоенных гражданских знаниях и знаниях о гражданско-патриотическом воспитании детей дошкольного возраста, приобретенном опыте социально-значимой гражданской деятельности и отражает готовность к гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста. Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения будет осуществляться успешнее, если с самого раннего возраста основы гражданственности и патриотизма будут закладываться родителями, а в дальнейшем воспитываться в детском саду.

Вузовский этап подготовки будущих педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников включал спецкурсы «Гражданское общество и права ребенка», «Гражданское воспитание», «Воспитание толерантности у дошкольников». Данные курсы решали задачи, связанные с дальнейшим формированием гражданско-патриотических ценностей, приобретением знаний об особенностях гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста, о толерантности как ведущем гражданском качестве, с укреплением установки на использование деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию в повседневном труде педагога. Важное внимание уделялось формированию умений критически мыслить, дискутировать, ставить вопрос, давать определение, составлять суждение, анализировать, давать оценку.

Вузовский этап подготовки осуществлялся с помощью различных форм подготовки, активных и интерактивных методов и технологий обучения, что позволило студентам проявлять в определенной степени гражданскую компетентность, выражающуюся в понимании профессиональной и социальной значимости гражданско-патриотического воспитания дошкольников, в стремлении постоянно повышать качество ее выполнения, адекватно оценивая себя в этой деятельности, а также занять собственную позицию по основным аспектам гражданско-патриотического воспитания дошкольников и проблемам его практической реализации.

Следующим этапом в структуре непрерывной подготовки являлось обучение педагогов в практико-ориентированном Летнем университете. Летний университет мы рассматриваем как форму послевузовской подготовки и повышения квалификации, которая способствовала обогащению и обновлению гражданских знаний, освоению актуальных компетенций для решения профессиональных задач. В период с 2006 по 2010 гг. было проведено пять Летних университетов (Петрозаводск, Республика Карелия). Автор исследования принимал непосредственное участие в работе Летнего университета как слушатель, лектор, куратор, модератор в течение ряда лет.

В Летнем университете были созданы условия для успешного гражданско-правового образования и формирования гражданской компетентности, что во многом обеспечивалось за счет демократического стиля педагогической работы. В процессе работы Летнего университета участники овладевали знаниями (педагогическими, психологическими, правовыми, политологическими, социологическими и др.), умениями (пользоваться своими гражданскими правами, выполнять свои гражданские обязанности, критически мыслить, давать самооценку, сотрудничать, проектировать), ценностями (уважение прав человека, патриотизм, толерантность, достоинство, гражданское самосознание и др.). Ознакомление педагогов и овладение ими различными активными и интерактивными методами работы и гражданскими технологиями, их участие в групповых формах работы, анализе различных документов и ролевых и деловых играх, возможность обменяться имеющимся и полученным опытом – все это способствовало становлению активной гражданско-патриотической позиции и облегчало педагогам вступление в реальную социально значимую гражданскую деятельность.

Третий этап подготовки педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников осуществлялся нами на основе дистанционного учебного модуля. Содержанием дистанционной подготовки явилось:

1) подготовительная работа к изучению дистанционного учебного модуля (краткосрочные курсы повышения квалификации);

2) прохождение педагогами в рамках дистанционного учебного модуля «Комплексная модель гражданско-патриотического воспитания в образовательном учреждении: инновационные образовательные технологии», который был представлен содержательными блоками и практическими заданиями (учебными заданиями и вопросами, проектами, темами эссе);

3) разработка и апробация проектов.

Участие педагогов в дистанционной подготовке было направлено не только на освоение теории, методологии и практики гражданско-патриотического воспитания, но и на внедрение комплексной модели гражданско-патриотического воспитания или отдельных ее элементов в практику дошкольных образовательных учреждений. Данное направление подготовки позволило педагогам овладеть совокупностью компетенций, необходимых для успешной реализации деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию в дошкольном учреждении, таких как способность:

– к теоретическому и методологическому использованию теоретических основ гражданско-патриотического воспитания дошкольников;

– конструировать и анализировать результаты внедрения комплексной модели гражданско-патриотического воспитания в дошкольном образовательном учреждении;

– проектировать и реализовывать на практике принципы гражданско-патриотического воспитания;

– учитывать основные значимые особенности воспитания основ гражданственности и патриотизма у детей дошкольного возраста;

– проектировать мероприятия, направленные на становление гражданской компетентности педагогов дошкольного образования;

– использовать современные гражданские технологии.

Итак, с точки зрения образовательной стратегии подготовки, определенной в нашем исследовании, подготовка педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников осуществлялась на вузовском и послевузовском этапах и реализовывалась на основе разработанной модели (см. рисунок). Модель состоит из взаимообусловленных блоков, базируется на основе структурных компонентов гражданской компетентности педагога дошкольного

образования, предполагает использование традиционных и инновационных методов и технологий, а также форм вузовской и послевузовской подготовки.

Модель подготовки педагогов включает четыре блока:

1. Целевой (цель, научные подходы, принципы).

2. Содержательный (гражданские знания, знания о гражданско-патриотическом воспитании; гражданско-патриотические ценности; опыт социально-значимой гражданской деятельности).

3. Организационно-деятельностный (этапы, формы, методы, технологии).

4. Оценочно-результативный (критериально-оценочный аппарат, уровни, результат).

В целях совершенствования подготовки педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников на вузовском и послевузовском этапах нами была разработана и апробирована структурно-содержательная модель непрерывной подготовки данного процесса. На основе избранной образовательной стратегии авторами статьи были разработаны программы спецкурсов, летних университетов, дистанционного учебного модуля.

Литература

1. *Вяземский, Е.Е.* Гражданско-патриотическое воспитание как важнейшая задача и приоритетное направление развития российской системы образования / Е.Е. Вяземский. – URL: <http://edu.znate.ru/docs/188/index-283576.html>
2. *Габова, М.В.* Гражданско-патриотическое воспитание: программа повышения квалификации специалистов / М.В. Габова, Г.В. Степанова, Н.П. Терентьева. – Петрозаводск, 2012.
3. *Козловская, Т.В.* Педагогические условия гражданско-патриотического воспитания современных студентов: дис... канд. пед. наук / Т.В. Козловская. – Ростов н/Д., 2007.
4. *Старикова, О.Г.* Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход: дис... д-ра пед. наук / О.Г. Старикова. – Краснодар, 2011.
5. *Торохтий, В.С.* Гражданское и патриотическое воспитание в условиях модернизации образования / В.С. Торохтий. – URL: <http://www.smol-pedagog.ru/article%2026.html>

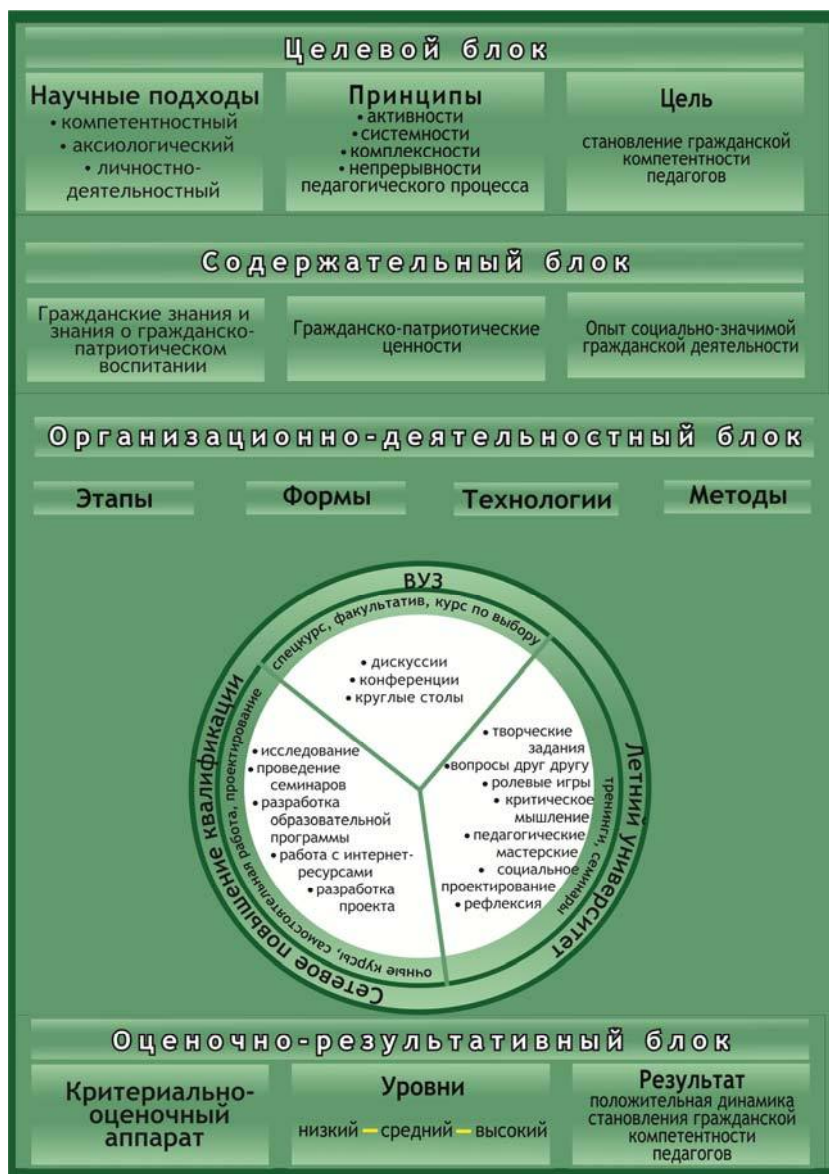


Рисунок. Структура непрерывной подготовки педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников

**ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАНИЕМ ТАТАР РОССИИ В XIX ВЕКЕ
(НА ПРИМЕРЕ АСТРАХАНСКОЙ ГУБЕРНИИ)**

В статье рассматривается образовательная политика государства в отношении татар России в XIX веке (на примере Астраханской губернии) на основе работ современников и архивных данных. Описываются причины отсутствия пристального внимания со стороны правительства в отношении астраханских татар. Также дан историографический анализ, показывающий необходимость исследования данной проблемы.

Татарская школа в XIX в., управление образованием татар, Астраханская губерния, образовательная политика государства, инородческое образование.

The article considers the educational government policy regarding the Tatars of Russia in the XIXth century (on the example of Astrakhan province) based on the works of contemporaries and archive data. The author describes the reasons for the lack of attention from the government in relation to the Astrakhan Tatars. The paper presents the historiographical analysis showing the need for the study of this problem.

Tatar school in the XIXth century, management of Tatars' education, Astrakhan province, educational policy of the state, foreign education.

Путешественники XIX в. говорили о том, что Астрахань – город контрастов. И это была не дежурная фраза, а отражение реальности. Европа и Азия, Север и Юг здесь не просто встречались, но и переплетались настолько, что возникало нечто совершенно новое, необычное, как для Востока, так и для Запада. Астрахань становилась не только перекрестком культур и цивилизаций, но и тем евразийским пространством, где происходит активный диалоговый обмен, создание новых евразийских культурных ценностей [5, с. 173]. Если волго-уральским и сибирским татарам посвящено достаточно большое количество статей, монографий и диссертаций, то научных работ о жизни, деятельности, образовании астраханских татар практически нет.

В дореволюционной России (до 1917 г.) так или иначе затрагивали образование астраханских татар следующие исследователи: А. Павлов («О татарах, водворившихся в Астрахани»), П. Небольсин («Очерки Волжского низовья»), Н. Казанский («Народное образование в Астраханской губернии»), В.В. Дремков («О муллах Астраханской губернии»). В советский период (до 1991 г.) касались данной темы в той или иной степени – А.Х. Махмутова («Становление светского образования у татар (Борьба вокруг школьного вопроса. 1861 – 1917)»), С.М. Михайлова («Формирование и развитие просветительства среди татар Поволжья (1800 – 1861)»). В настоящее время (с 1991 г.) появились статьи, монографии, учебники, раскрывающие составные части системы управления образованием астраханских татар в XIX в.: Д.М. Исаков «Астраханские татары, этническое расселение и динамика численности в XVIII — начале XX в. Астраханские татары», Е.А. Тарабановская «Становление системы государственного управления образованием в России: XIX – начало XXв. (на примере

национального образования в Астраханской губернии)», А.В. Сызранов «Ислам в Астраханском крае: история и современность», В.М. Викторин «Ислам в Астраханском регионе», А.М. Трещев, Г.В. Алфёрова «Становление системы образования в Астраханской губернии (XVIII – начало XX в.)», но все эти работы описывают жизнь и образование астраханских татар, а также государственную политику по отношению к ним в рамках изучения народов, проживающих в Астраханской губернии. Поэтому особую актуальность приобретает исследование политики царизма в отношении к астраханским татарам в XIX в., используя архивные данные, труды современников.

Астраханская губерния с 1803 по 1824 гг. входила в состав Казанского, с 1824 по 1833 гг. – в Харьковский и с 1833 г. вновь вошла в Казанский учебный округ. К началу XIX в. в Астраханской губернии почти в каждом селе были мечети или молитвенные дома с духовными руководителями – муллами, имамами (наставниками прихода), мюдаррисами (учителями) [11, с. 121]. В 1817 г. в Астрахани в мужской гимназии начали преподавание татарского языка [12, с. 38]. 14 августа 1817 г. учитель персидского языка Визирев обращается к директору астраханской 1-й мужской гимназии с прошением, в котором указывает, что для астраханского татарского края необходимы татарский и турецкий языки, и просит его определить ему помощником для обучения этим языкам и особенно для исправления делаемых им переводом с персидского на русский язык, письмоводителя дирекции Волочкова. Директор Храповицкий охотно исполняет просьбу Визирева и делает в этом смысле представление попечителю Казанского учебного округа, который 24 сентября 1817 г. и определил Волочкова учителем татарского языка в гимназии и по-

мощником Визирева, с жалованьем в 250 руб. в год [10, с. 22 – 23].

14 февраля 1821 г. открыт в астраханской семинарии класс татарского языка [12, с. 39]. В период с 17 декабря 1820 г. по 13 ноября 1822 г. инициатива правительства об открытии училищ по методу взаимного обучения в Казанской и Астраханской губерниях для обучения татар русскому языку не встретила поддержки населения [11, с. 121] (например, желание Мухтасипа Ниязова открыть такое училище [7, с. 2]), потому что государство весьма неблагоприятно с самого начала относилось к такому методу, ибо таблицы, по которым велось обучение, были пригодны для распространения различных вольнолюбивых, антиправительственных мыслей, такие таблицы использовались декабристами в революционных целях [6, с. 53].

22 ноября 1831 г. Визирев (учитель татарского и персидского языков в 1-й мужской гимназии) рапортует: «Я преподавал желающим учиться по-татарски вместе с учащимися персидскому языку без жалования сначала по словесному приказанию правящего должность директора Маркова, а потом и по предписанию училищного комитета Казанского университета с 1821 по 1825 год. В этом году из учащихся многие оставили учение, другие отправлены в университет, и более учеников татарского языка не оставалось и до сего времени нет; почти целые три года не было ни одного ученика, от сей единственно причины возложенная на меня обязанность остается без действия. Буде и найдутся желающие учиться по-татарски, я впредь до приискания другого настоящего учителя сего предмета преподавать сей предмет без жалования не согласен» [10, с. 42].

В середине XIX в. к Департаменту духовных дел иностранных исповеданий МВД был «причислен» в качестве «внештатного» эксперта по вопросам «мусульманства» известный востоковед профессор А.К. Казембек [1, с. 75 – 76]. 23 января 1838 г. ординарный профессор Мирза Александр Казембек посылает рапорт, в котором говорится: «Народные училища и гимназии в Казани, Астрахани и других губернских городах, отчасти населенных мухаммеданами, не имеют до этих пор добровольно поступивших воспитанников из детей мусульманских... Основываясь на этом, я составил образец приглашения на Русском языке, которое при сем имею честь представить Вашему Превосходительству на опубликование его на Персидском и Татарском языках и распространение между Мусульманскими поданными России» [8, л. 1 – 1 об.]. Министр народного просвещения Уваров одобрил данный проект [8, л. 6].

Значение этого мероприятия было невелико. Об этом свидетельствует Т. Остроумов в книге «Исторический очерк Астраханской 1-й мужской гимназии за время 1806 по 1914 г.»: 5 октября это объявление прислано напечатанным в 250 экземплярах из Казанской Университетской типографии в Астрахань. Но оно оказалось уже лишним, прием уже сделан. «29 сентября, по классу восточной словесности вновь поступило 20 учеников, а именно: в 1-е отделение: из

учеников гимназии 9, из Агабабовского училища 6 учеников, из природных персиян 2 мальчика, из природных татар 3 мальчика, во 2-е отделение семь учеников старших классов, а всего 27 учеников» [10, с. 204].

В «Журнале Совета министров народного просвещения» от 2 февраля 1870 г. была сформулирована система образования для «инородцев-христиан» и «инородцев-мусульман». Единственно возможным путем обрусения мусульман было признано распространение среди них русского языка и образования. Для достижения постановленной цели были предусмотрены следующие меры. Это – открытие начальных школ для девочек, татарских учительских школ в гг. Симферополе и Уфе, русско-татарских школ с содержанием законоучителя за счет населения, составление и издание учебных книг, создание сети русских классов при мектебах и медресе за счет прихожан, запрет открывать новые национальные школы без русских классов [6, с. 64].

В то же время правительство решается на создание инструкции для инородцев, об этом свидетельствует следующий факт. Из Министерства Внутренних Дел к Господину Астраханскому Губернатору (письмо от 24 января 1875 г.): «...Вместе с тем, Государственный Совет предоставил графу Толстому разъяснить подлежащим учебным начальствам и должностным лицам, в особой инструкции, необходимость соблюдения крайней осторожности в действиях их по отношению к наблюдению за преподаванием в башкирских, киргизских и татарских школах... и до утверждения инструкции ограничиться доставлением начальству Казанского учебного округа только тех сведений о разного рода инородческих училищах, которые имеются уже во вверенной Вам губернии, а равно таких списков названным училищам, с показанием разнородных о них статистических данных, которые могут быть составлены без истребования особых о том официальным путем, сведений» [2, л. 2 – 3].

Из Министерства Народного Просвещения к господину астраханскому губернатору (8 апреля 1875 г.): «В дополнение к сему представляется нужным для составления упомянутой выше инструкции, иметь сведения о том: 1. На счет каких источников содержится каждое из инородческих училищ, подчиняемых ныне Министерству Народного Просвещения; 2. Какие предметы преподаются в каждом из сих училищ; 3. Кто состоят и кем назначены учителями в эти училища; 4. Каким именно местам и лицам, состоящим в ведении губернского начальства, поручалось заведывание сими училищами или наблюдение за ними и 5. Каким порядком велось до сего управление сими училищами со стороны сих мест и лиц. Вследствие сего обращаюсь к Вашему Превосходительству с покорнейшею просьбою сообщить МНП вышеозначенные сведения относительно училищ, находящихся во вверенной Вам губернии» [2, л. 10]. Это инструкция так и не была до конца продумана, поэтому не вышла в свет.

Ведомость о числе мечетей, медресе, духовенства в г. Астрахани за 1878 г.
[3, л. 11 – 12]

Где находятся мечети соборные или пяти-временные	Сколько прихожан по X ревизии		Число		Имена и прозвания состоящих при мечети духовных лиц с означением их звания в котором они утверждены	С которого времени в духовном звании	Сколько получают содержания от казны и прихода
	мужского	женского	медресе	Учащихся и какие имеются при медресах средства			
Белая Соборная мечеть каменная	340	315	2	41 чел. Средств кроме добровольных пожертвований родителей учащихся, никаких не имеется	Абдрахим-Ходжа-Нигматуллажаев. Ахун Белой Соборной мечети. Садык Ходжа Календор Ходжаев – мулла той же мечети. Мухаммед-Керим Ибраимов, Ходжаев – мулла той же мечети	26 ноября 1853 г. 31 декабря 1865 г. 20 декабря 1872 года	Содержание от казны и прихода не получают
Пятивременные: Черная мечеть каменная	245	257	1	18 чел. Средств кроме добровольных пожертвований родителей учащихся, никаких не имеется	Али Ивадулла Максюттов – имам Черной мечети	10 ноября 1871 г.	Содержание от казны и прихода не получают
Деревянная мечеть Гилянского двора	205	190	1	30 чел. Средств кроме добровольных пожертвований родителей учащихся, никаких не имеется	Абдулл Вагап Алиев – имам деревянной мечети	27 ноября 1848 г.	Содержание от казны и прихода не получают

Государство не предлагало и не создавало для местного татарского населения практически ничего. Но есть примеры обращения отдельных граждан с целью создания учебного заведения. В 1882 г. была открыта татарская (министерская) школа [12, с. 72] (желание изъявили прихожане-старожилы во главе с Халиуллой Искендеровым соборной № 7 мечети г. Астрахани «о передаче готового дома» [9, л. 1]). Данное учреждение имело ряд неприятных особенностей: «По осмотру оказалось, что он уже неновый, но довольно прочный, находится с упомянутою мечетью на одном и том же двореком месте, поставлен без фундамента прямо на землю, состоит из классной комнаты, сторожовской и сеней. В нем замечены мною некоторые неудобства, требующие устранения. Так, в классной комнате, которая не довольно светла, необходимо прорубить еще два окна, печь, находящуюся посредине ее, перенести в угол, к стене, смежной с сторожовской и нары, предназначенные для помещения учеников, разобрать и заменить партами» [9, л. 4].

Таким образом, государство мало внимания уделяло татарскому образованию в Астраханской губернии в XIX в. Возможно, это связано с рядом причин:

- 1) удаленность региона от центра;
- 2) местное татарское население не поддерживало инициативы правительства из-за боязни христианизации;

3) отсутствие желания у татар Астраханской губернии к открытию училищ (исключением является открытие русско-татарской школы в 1882 г.);

4) первоочередной задачей государства являлась русификация казанских татар, поэтому миссионерское движение в Астраханской губернии не получило распространения;

5) вследствие географического расположения региона (место пересечения торговых путей) и его многонациональности, местное татарское население знало русский язык на том уровне, который позволял им общаться с другими народами;

6) государство позволяло изучать татарский язык в мужской гимназии, в астраханской семинарии.

Ввиду этих причин, влияние правительства оставалось минимальным, к тому же оно не смогло превратить татарское образование в регионе в светское, поэтому на всем протяжении XIX в. оно оставалось духовным.

Литература

1. Арапов, Д.Ю. Система государственного регулирования ислама в Российской империи (последняя треть XVIII – начало XX вв.) / Д.Ю. Арапов. – М., 2004.
2. Государственный архив Астраханской области (ГААО). – Ф. 1. – Оп.11. – Д. 798.
3. ГААО – Ф. 13. – Оп. 1. – Д. 51318.
4. Загидуллин, И.К. Татарская школа и русификаторская политика царизма во второй половине XIX в. / И.К.

Загидуллин // Народное просвещение у татар в дооктябрьский период / редкол.: С.Х. Алишев, Р.У. Амиханов. – Казань, 1992.

5. *Карабуценко, П.Л.* Астраханская губерния и её губернаторы в свете культурно-исторических традиций XVIII – XIX столетий / П.Л. Карабуценко. – Астрахань, 2011.

6. *Михайлова, С.М.* Формирование и развитие просветительства среди татар Поволжья (1800 – 1861). – Казань, 1972.

7. Национальный архив республики Татарстан (НАРТ). – Ф. 92. – Оп.1. – Д. 1278.

8. НАРТ – Ф. 92. – Оп. 1. – Д. 4816.

9. НАРТ. – Ф. 92. – Оп. 1. – Д. 15086.

10. *Остроумов, Т.* Исторический очерк Астраханской 1-ой мужской гимназии за время 1806 по 1914 г. / Т. Остроумов. – Астрахань, 1914.

11. *Тарабановская, Е.А.* Джадидизм и кадимизм на приграничной территории Российской империи: новые факты истории / Е.А. Тарабановская // Гуманитарные исследования. – 2013 – №1 (45). – С. 118 – 125.

12. *Штылько, А.Н.* Астраханская летопись: исторические известия, события, постановления правительственных и других учреждений и факты из общественной жизни г. Астрахани с 1554 г. по 1896 г. включительно / А.Н. Штылько. – Астрахань, 1897.

УДК 37

М.И. Лынская

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ РАЗРАБОТКИ БИОАДЕКВАТНОЙ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИИ АЛАЛИИ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЕЕ ПАТОГЕНЕЗЕ

В статье рассматриваются современные представления о патогенезе и механизмах алалии на основе актуальных междисциплинарных представлений о структуре речемыслительной деятельности, обосновывается эффективность включения метода сенсорной интеграции, активного развития обоняния, вкусового и тактильного восприятия в систему логопедической работы по формированию мотивационного и внутреннего лексико-грамматического механизма оформления высказывания у детей с алалией.

Алалия, речемыслительная деятельность, мотивация, биоадекватная технология, обонятельное, вкусовое, тактильное восприятие, эффективность логопедической работы, механизмы речевой деятельности.

The article considers an overview of contemporary notions of pathogenesis and alalia mechanisms, based on the current interdisciplinary concepts of the structure of speech activity. The paper proves the effectiveness of incorporating of the sensory integration, development of olfaction, taste and tactile perception into the system of speech therapy aimed at the development of motivation and inner vocabulary - grammar mechanism of children's with dysphasia formation of statements.

Alalia, speech and mental activity, motivation, bioadequate technology, olfaction, taste and tactile perception, effectiveness of speech therapy work, mechanisms of speech activity.

Современными исследованиями доказана необходимость изучения проблемы нарушений в развитии на основе комплексного, системного, синдромного междисциплинарного подхода. К настоящему времени недостаточно изучены механизмы алалии с учетом современных представлений о речевой деятельности, вследствие чего существующие методы коррекции недостаточно дифференцированы, опираются на симптоматический подход, что снижает эффективность логопедической помощи. Проблемой формирования речи у неговорящих детей отечественные исследователи (Н.Н. Трауготт, Р.Е. Левина, Б.М. Гриншпун, Л.П. Голубева, А.К. Маркова, В.К. Орфинская, С.Н. Шаховская, Н.И. Кузьмина, В.И. Рождественская, В.А. Ковшиков) стали активно заниматься с середины XX века, интерес исследователей к проблеме не угас и до настоящего времени (О.Е. Грибова, Е.В. Кириллова, Т.С. Резниченко, С. Ньюмен, Р. Августова, Е. Янушко, Т.В. Пятница, Т.В. Башинская, М.И. Лынская; F. Norbury, J. Bruce Tomblin, V.M. Dorothy, Bishop, Odile Jacob и др.), причем большинство исследователей указывают, что начальные этапы работы сходны в своих задачах и

технологиях, независимо от клинической формы речевой патологии, являющейся причиной безречия ребенка. В известной нам литературе не представлено системы формирования речевой деятельности на начальных этапах средствами инновационных технологий.

Исходным, необходимым компонентом речевой деятельности, как и деятельности вообще, является мотивация (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, И.А. Зимняя, М.И. Лисина, Т.Г. Визель, С.М. Валявко и др.). Доказано, что без формирования у детей с речевыми нарушениями устойчивой мотивации к речи результатом логопедической работы будет такой уровень языковой способности, когда речевая коммуникация возможна только в «реактивном» (ответном) или постоянно «поддерживаемом» варианте; сформировать у ребенка самостоятельную, произвольную речевую деятельность в этом случае не удастся [6]. Необходимость развития мотивации в качестве отдельного направления логопедической работы показана у детей с разными речевыми нарушениями (Е.С. Алмазова, С.Л. Таптапова, Е.М. Мاستюкова, Е.Ф. Архипова, Ю.Б. Некрасова, В.П. Мерз-

лякова, А.Г. Ипполитова, Е.В. Кириллова). Однако в настоящее время не существует исследований, посвященных особенностям развития мотивационного механизма и путям его формирования у неговорящих детей, имеющих алалию.

Исследования И.М. Сеченова, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьева и др. показывают, что любая высшая психическая функция, в том числе речь, имеет чувственную (сенсо-моторную) основу. Согласно представлениям Н.И. Жинкина в основе речевой деятельности лежит «универсально-предметный код» – система знаков чувственного отражения действительности. Механизмы речевой деятельности представлены как основными, так и специфическими, в частности механизмом внутреннего лексико-грамматического оформления высказывания [9]. Считаем возможным выделить среди дополнительных, входящих в состав последнего – механизм установления сигнально-семантических связей в развивающемся языковом сознании ребенка, позволяющего детерминировать языковые средства содержанием универсально-предметного кода и лежащего в основу механизма установления межпонятийной связи.

Мы придерживаемся концепции И.А. Зимней о единоначалии всех видов речевой деятельности – побуждающем уровне, представленном как в говорении, так и в аудировании. Побуждающий уровень объединяет ситуативно-контекстуальную сигнальную информацию (обстановочная и пусковая афферентация по П.К. Анохину) и мотивационную сферу [9]. Исходя из этого положения, мы предполагаем, что как изучение, так и формирование мотивации и разных видов восприятия (афферентаций) должно происходить во взаимодействии. В реальной практике целенаправленное формирование высказывания у детей с алалией осуществляется без достаточного учета значимости мотивации и сенсорных основ речемышлительной деятельности.

Имея перед собой цель изучения речемышлительной деятельности ребенка, мы встаем перед необходимостью рассмотрения лексики и грамматики, поскольку «словарь и грамматический строй являются средствами активизации элементов сознания и их словесного выражения в процессе формирования мысли и речи» [10, с. 115]. В настоящее время механизм внутреннего лексико-грамматического оформления высказывания у детей с алалией изучен недостаточно.

Большинство исследований, направленных на изучение механизмов алалии, проведено с использованием модели афазии. Вместе с тем, механизмы компенсации утраченной или поврежденной функции у детей и взрослых принципиально различаются ввиду большей пластичности детского мозга, кроме того, в соответствии с учением Л.С. Выготского, направления возникновения дефекта у детей и взрослых прямо противоположны: соответственно «снизу вверх» и «сверху вниз», что в значительной степени затрудняет прямой перенос знаний о механизмах мозговых основ психической деятельности со взрослых на ребенка [12].

По аналогии с афазией возникло представление о корковом характере патогенеза алалии, т.е. возникли предположения о том, что моторную алалию вызывают повреждения зоны Брока, а сенсорную – зоны Вернике. Однако эти зоны начинают свое развитие лишь с 3,5 – лет и заканчивают формирование лишь к 12 годам. Кроме того, современные исследования показывают, что и у взрослых речевые центры Брока и Вернике не всегда располагаются в одних и тех же местах, признается необходимость дополнительных исследований для картирования речевых зон мозга. Неопределенность локализации в значительной степени связана с выбором методов исследования. Смещение акцентов современной логопедической помощи на ранний возраст по сравнению с исследованиями детей с алалией старшего дошкольного и школьного возраста, активно проводившихся в середине прошлого столетия, показывают нам необходимость разработки такой методики работы по коррекции алалии, которая была бы «биоадекватна» (термин Г.А. Ванюхиной) возрастным особенностями нервной системы детей.

Современные исследования дают основания предположить, что отсутствие речи при алалии может быть связано не только с корковыми нарушениями, но и нарушениями в подкорковых областях (И.О. Ефимов, Дж. Айрис и др.). И.О. Ефимов [8] высказывает предположение, что алалию вызывают либо нарушения поясной извилины (область лимбической системы) – первичного речевого центра, либо низкая скорость работы левого полушария, а не повреждение речевых центров мозга. В частности, в основе сенсорной алалии, по мнению исследователя, лежит «аудиторный синдром», т.е. недостаточная скорость проведения нервного импульса в зонах, отвечающих за фонематическое восприятие.

Для нас важна позиция К.Ф. Седова (2004), который, описывая модель межполушарной асимметрии в аспекте речевого производства, назвал правое полушарие ответственным за создание первоначального речевого мотива, основывающегося на обработке ситуативной сенсорной информации.

Пониманию патогенеза алалии способствуют современные объективные методы исследования. Так, ЭЭГ-исследования детей с выраженным ОНР (можно предположить, с алалией) выявляют признаки незрелости корковой ритмики, изменения электроактивности нижнестволовых структур. Слабая выраженность ориентировочной реакции у них указывает на дефицит восходящих стволовых активирующих влияний [16]. При моторной алалии выявлены нарушения дистантных связей ЭЭГ как в правом, так и в левом полушариях, которые носят разнонаправленный характер [12]. Исследованием В.М. Шкловского и др. [19] показано снижение кровотока в бассейне левой внутренней сонной артерии, что ведет к недостаточности кровоснабжения прецентральных и постцентральных отделов мозга левого полушария и влияет на речевую функцию. Отмечены замена сукцессивных реакций симультанными, нарушение проприорецептивного анализа при образовании двигательных стереотипов.

Следовательно, актуальным является вопрос поиска технологий логопедической работы, влияющих на развития подкорковых структур, более ранних уровней «сенсорной интеграции». Лимбическая система, подкорковые структуры и собственно кора мозга стимулируются именно восприятием сенсорной информации и двигательными реакциями на нее. Исходя из понимания возможных индивидуальных особенностей восприятия информации, основываясь на личностно-дифференцированном подходе, можно предположить, что у некоторых детей отдельные органы чувств обладают повышенной чувствительностью по сравнению с остальными. Учитывая, что в раннем возрасте активно развиваются осязание, обоняние и вкусовое восприятие, мы предполагаем, что их активное включение в методику логопедической работы повысит ее эффективность, что означает выполнение основного критерия инновационности методики.

Большинство известных моделей порождения высказывания можно представить в виде трех-четырех основных этапов. Каждый этап характеризуется своими дискретными структурными единицами и механизмами порождения (преобразования структур одного порядка в структуры другого) [10].

Единоначалие в виде мотивационно-побуждающего уровня речевой деятельности отмечается практически во всех моделях порождения речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Т.Н. Ушакова, Т.В. Ахутина, И.А. Зимняя и др.). На фазе первичной семантической записи (А.Р. Лурия) или семантической фазе внутренней речи [10] семантические структуры непосредственно близки к чувственным образам. Синкретизм этих структур препятствует их непосредственному преобразованию в слова, затем эти структуры приближаются к глубинным семантико-синтаксическим структурам, переходя от имплицитных форм к более уточненным. Следующей фазой становится внутреннее лексико-грамматическое оформление, приближение к поверхностным грамматическим структурам.

В соответствии с предметом нашего исследования именно обозначенные компоненты речевой деятельности интересовали нас в большей мере.

Мотивация речевой деятельности – относительно устойчивые побуждения к речи, формирующиеся в результате опредмечивания и преобразования потребностей (А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, С.М. Вальяко).

Актуализируют доминирующую мотивацию гипоталамо-диэнцефальные структуры мозга. Мотивационный компонент деятельности обеспечивают структуры лимбической системы, медиобазальные отделы лобной доли и связи между ними [12]. Ряд исследователей [18], [14] описывают особенности данных электроэнцефалографических исследований мозга детей с алалией; указывают на дисфункцию стволовых регуляторных систем у этих детей; несоответствие уровня развития электрической активности коры возрастным нормам, снижение порога судорожной готовности. Изменения электрической ак-

тивности, свидетельствующие о дисфункции диэнцефальных отделов ствола, отражают причины несформированности процессов внимания и эмоционально-волевой сферы [18]. Мы предполагаем, что именно эти причины лежат в основе феноменов речевого негативизма и недостаточности мотивации у детей с алалией.

Исследований, посвященных проблеме мотивации у детей с нарушениями речи, крайне мало. Отдельные упоминания о первичной неполноценности мотивационной сферы у неговорящих детей отмечены Р.Е. Левиной, однако автор не приводит качественного анализа этих особенностей. Р.Е. Левина связывала нарушения мотивации у детей с алалией с недостаточной психической активностью. Именно с ее рекомендаций логопедам о необходимости вызывания желания говорить начался поиск методов повышения мотивации к логопедическим занятиям. В других исследованиях имеются упоминания о нарушениях мотивации к речи у лиц с различными нарушениями. Е.В. Кириллова [11] отмечает недостаточную сформированность направленности на предстоящую коммуникацию у безречевых детей. Интерес логопедов-практиков к проблеме повышения мотивации высок, о чем свидетельствует значительное количество методических материалов, представленных в сети Интернет.

Мотивационный уровень во многом определяет развернутость, продуктивность, целенаправленность и другие характеристики речевой деятельности, в ситуациях лично значимой для ребенка речевой деятельности он скорее будет, опираясь на зону своего ближайшего развития, продуцировать речь, чем в ситуациях для него не интересных, учебных. Большое количество попыток оречевления своих потребностей ребенок сделает, если ситуация, атмосфера логопедического занятия будет наполнена для него личностным смыслом [7]. И.Б. Козина [13] подчеркивает необходимость выделения в отдельное звено логопедической работы формирования мотивации, предлагая включать лично значимых субъектов (родителей) в этот процесс.

Мы считаем, что процесс формирования мотивации к речевой деятельности будет эффективнее при использовании специализированных информационных технологий, активном включении ребенка с мультисенсорную развивающую среду на основе его предметно-практической деятельности.

Наукой доказана необходимость достаточности сенсорной базы, лежащей в основу речемыслительной деятельности, однако известно крайне мало методических материалов, направленных на формирование этой сенсорной базы по всем направлениям, включая развитие обоняния, вкуса, тактильной чувствительности.

В процессе включения всех органов чувств в процесс восприятия могут раскрываться индивидуальные способности ребенка, в основе которых лежит повышенная чувствительность отдельных органов (в том числе обоняния, осязания и др.). Освоение дополнительных перцептивных действий по воспри-

ятию предметов (нюхать, пробовать на вкус, облизывать и т.д.) и знакомство с новыми свойствами обогащают представление ребенка об окружающем мире, наполняют его новыми эмоциональными переживаниями (Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова).

Исследователями (И.И. Мамайчук, Т.Н. Гирилюк) подчеркивается, что психические процессы, свойства и состояния в процессе онтогенетического развития проходят дифференциацию и интеграцию. Проблема «сенсорной интеграции» у детей с нарушениями в развитии особо актуальна в настоящее время. Сенсорная интеграция – организационное упорядочивание всех возникающих ощущений в организме. В ней выделяют 4 уровня, речь и язык относятся к высшему из них. С позиции теории сенсорной интеграции для становления речевых механизмов необходимы: слуховые, вестибулярные, проприорецептивные, тактильные, зрительные, обонятельные, вкусовые ощущения, а также перцептивный образ тела и координация его сторон [1]. Огромную роль в становлении речи отводится развитию вестибулярной системы, «все ощущения обрабатываются с учетом ее сообщений, активность вестибулярного аппарата задает рамки всему остальному нашему опыту и «настраивает» нервную систему на эффективную работу» [1, с. 65]. Таким образом, сенсомоторное взаимодействие служит фундаментом когнитивных функций, в том числе речи.

Каждая лексема имеет под собой чувственную основу (А.Р. Лурия, А.М. Шахнарович, Н.В. Микляева). Обоснованность использования многочисленных сенсорных эталонов при формировании речи находит отражение и в исследованиях по когнитивной лингвистике. В соответствии с современными представлениями о языковом сознании человека (Э.Д. Попова, И.А. Стернин) в его основе лежит индивидуальная концептосфера, т.е. совокупность некоторых ментальных образов, созданных, в том числе, на основе информации от органов чувств. Динамика развития и изменения концептосферы, прежде всего, обнаруживается в речевой деятельности людей – появление новых номинаций сигнализирует о возникновении новых концептов.

Обобщив достаточно разрозненные описательные характеристики лексики детей с алалией, можно говорить о несформированности у них базовых концептов (сигнификатов) и нечетких представления о денотатах лексем, нарушении механизма актуализации слов.

Можно предположить, что увеличение количества сенсорных образов упрочит тот или иной концепт в сознании ребенка, что в дальнейшем позволит объективизировать его в языковом знаке и проявить в речевой деятельности.

Недостаточность усвоения и систематизации перцептивно полученной информации оказывает негативное влияние на формирование языковых единиц различных уровней, отсутствие вербального обозначения перцептивных составляющих концепта не позволяет ребенку сосредоточиться на существенных аспектах явления для выделения ведущего в

данной ситуации аспекта и систематизации по этому аспекту [3]. Неточность концептов приводит к недоразвитию парадигматической системы языка. Качества и свойства только тогда приобретут для ребенка определенную значимость, когда они будут включены в результативную практическую деятельность или игру [5]. Лишенная полимодальных тренировок перцепция атрофируется, мешая развитию высших психических функций, в том числе речи [4].

Ряд исследователей (Р.Е. Левина, С.Н. Шаховская, А.Л. Битова) отмечают необходимость стимуляции разных видов восприятия при коррекции. Чаще всего запоминается только наиболее значимая часть тематической лексики, но сенсорный опыт, приобретенный при специально организованном обучении, позволяет не заучивать речь механически, а способствует ее спонтанному формированию. Однако наблюдается явная недооценка отдельных видов ощущений, в частности обоняния и вкуса, которые Г.А. Ванюхина (2001) называет «глубинно-фундаментальными стимулами развития». Опорой для высказываний является полимодально-функциональная доминанта, что соответствует классическим представлениям о сенсорно-перцептивной организации человека [2].

С 1,5 и до 5 лет функции развития и общения ребенка контролирует в большей мере лимбическая система [8], так же известно, что в стволе головного мозга находятся центры обоняния и вкуса, которые имеют «обширные ассоциативные способности» и стимулируют эмоции [4]. В связи с этим, одной из центральных гипотез нашего исследования стало предположение о положительном влиянии на развитие речи стимуляции развития именно обонятельно-, вкусо-вебральных ассоциативных связей.

Согласно представлениям о механизме «упреждающего синтеза» (Н.И. Жинкин) И.А. Зимняя определяет одну из линий упреждения в речевой последовательности – линию лингвистических обязательств, «относящихся как к лингвистической вероятности сочетания слов, так и к реализации развертывания грамматических правил» [9, с. 204]. Считаем, что помимо речевой практики, необходимой для возникновения этой линии упреждающего синтеза, ребенком должны быть установлены сенсорно-вебральные ассоциации, позволяющие возникнуть семантическим полям. Таким образом, мы предполагаем, что на вероятность появления символа (лексема) в речевой деятельности ребенка, помимо объективной частоты, значимости денотата и субъектно-эмоциональной оценки понятия (И.А. Зимняя, Р.М. Фрумкина) влияет широта и частота сенсорного опыта, связанного со стимулом.

Подводя итог, можно сформулировать следующие теоретические положения, служащие основой для разработки и внедрения «биоадекватной» методики формирования речемыслительной деятельности у детей с алалией:

– имеются значительные противоречия и неточности в определении патогенеза и механизмов алалии, причем современные исследования приводят

нас к мысли о первоочередной недостаточности функций подкорковых и лимбических структур головного мозга, приводящей к отсутствию речи у детей с алалией;

– показана связь развития механизмов мотивации, лексико-грамматического оформления высказывания и разных видов восприятия, доказана необходимость формирования указанных компонентов речемыслительной деятельности во взаимосвязи.

В настоящее время продолжается процесс апробации разработанной «биоадекватной» технологии в системе логопедической помощи детям с тяжелой степенью алалии.

Литература

1. Айрис, Э.Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Айрис Энн Джин. – М., 2013.
2. Ананьев, Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека / Б.Г. Ананьев // Психология и проблемы человекознания. – М., 2008. – С. 60 – 156.
3. Аржанухина, Е.К. Развитие речемыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами предметно-практической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.К. Аржанухина. – М., 2010.
4. Ванюхина, Г.А. Использование полисенсорного восприятия в процессе коррекции связанных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Ванюхина. – Екатеринбург, 2001.
5. Васильева, Е.С. Использование методики Блисс для формирования элементарной коммуникации у безречевых детей / Е.С. Васильева // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 41 – 44.
6. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: Учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М., 2005.
7. Долгих, Л.Ю. Коммуникативные условия активизации речевой деятельности учащихся специальной (коррек-

ционной) школы VIII вида / Н.Ю. Долгих // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 3. – С. 51 – 59.

8. Ефимов, И.О. про Речь. Современная нейрофизиология речи и слуха. Новые пути и методы коррекции / И.О. Ефимов. – СПб., 2009.

9. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М., 2001.

10. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д. Кацнельсон. – Л., 1972.

11. Кириллова, Е.В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Кириллова. – М., 2001.

12. Кожушко, Н.Ю. Механизмы нарушений развития высших психических функций и речи у детей и возможности их коррекции: дис. ... д-ра биол. наук / Н.Ю. Кожушко. – СПб., 2009.

13. Козина, И.Б. Формирование мотивации к коррекционным занятиям у дошкольников с нарушениями произношения / И.Б. Козина // Дефектология. – 1997. – № 5. – С. 69 – 76.

14. Мастюкова, Е.М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1981. – № 6. – С. 13 – 20.

15. Назаренко, В.В. Современные зарубежные исследования мотивационного развития дошкольников / В.В. Назаренко // Современная зарубежная психология. – 2013. – № 1. – С. 78 – 88.

16. Рожкова, Л.А. Нейрофизиологические механизмы внимания и восприятия зрительной вербальной информации у детей с нарушениями речевого развития / Л.А. Рожкова // Дефектология. – 2004. – № 5 – С. 16 – 26.

17. Ушакова, Т.Н. Психологические исследования семантики речи / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 30 – 41.

18. Фишман, М.Н. Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевом развитии у детей / М.Н. Фишман // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 3 – 10.

19. Шкловский, В.М. Некоторые патогенетические механизмы нарушения развития речи у детей / [В.М. Шкловский и др.] // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 20 – 28.

УДК 378

Н.Я. Сайгушев, Л.И. Сайгушева

ЗАДАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается теоретическое обоснование рефлексивно-пиктографических педагогических задач. Данный тип задач рассматривается как средство эффективной профессионально-педагогической подготовки студентов. Они наглядны и просты для восприятия будущих учителей. При решении подобной задачи студенту нет необходимости удерживать ее в уме, она постоянно перед его глазами. Предполагается ситуация «здесь» и «сейчас».

Рефлексия, задача, пиктография, рефлексивно-пиктографические педагогические задачи, профессиональная подготовка в вузе, будущие учителя.

The article considers the theoretical justification of reflexive and pictographic pedagogical tasks. This type of tasks is considered as the means of effective vocational and educational training of students. As a new type of task – they are descriptive and easy for perception of future teachers. To solve the problem the student doesn't need to keep it in mind, it is constantly before his eyes. This is a situation of "here" and "now."

Reflection, task, pictography, reflexive and pictographic pedagogical tasks, training in high school, future teachers.

Изменение социально-экономических ориентиров в обществе привело к необходимости создания эффективной системы подготовки будущего учителя. Это предполагает внедрение новых технологий в подготовке специалистов с учетом их личностных возможностей. В процессе профессионально-педагогической подготовки преподавателю вуза необходимо решать со студентами такие задачи, чтобы их цель и условия способствовали эффекту профессионального образования и продвижения будущего учителя.

Для профессионально-педагогической подготовки будущего учителя изданы ряд сборников педагогических задач, авторами которых являются: Л.Л. Додон (1968 г.), Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин (1974 г.), Т.М. Куриленко (1978 г.), М.М. Поташник, Б.З. Вульф (1983 г.), Л.В. Кондрашова (1987 г.), В.Л. Омеляненко, Л.П. Вовк, С.В. Омеляненко (1993 г.) и др.

Бесспорным является и то, что все анализируемые нами задачи вносят определенную лепту в профессионально-педагогическую подготовку будущего учителя, но, однако, сами преподаватели педагогики, решая со студентами различные типы педагогических задач, не включают субъектный опыт студентов, и поэтому данные задачи не активизируют рефлексию (рефлексивные продвижения) будущего учителя. И в то же время следует заметить, что студенты решают педагогические задачи, составленные уже кем-то, а не ими же самими.

Все задачки, которые нами были проанализированы, содержат морально устаревшие данные. Текст заданий содержит уже не существующие, неактуальные педагогические ситуации, категории, явления. В связи с этим остро встала проблема разработки нестандартных задач, которые были бы в настоящее время, были бы актуальны безотносительно социально-политического состояния общества и которые могли бы понимать все студенты независимо от языковой принадлежности. В этом плане особый интерес представляет конструирование таких специальных задач, путем решения которых можно было бы способствовать росту процесса профессионального становления будущего учителя, актуализировать коллективную мыследеятельность студентов, задействовать витагенный опыт будущего учителя, дать им возможность представить себе то или иное педагогическое явление, мысленно поставить себя в положение воспитанника и воспитателя, выразить свою самость.

Наше исследование показало, что процесс профессиональной подготовки студентов будет протекать успешнее, если с будущими учителями мы будем моделировать такие педагогические задачи:

- которые составляются самими студентами и отражают структуру профессионально-педагогической деятельности будущих специалистов;
- где будущий учитель сможет отразить профессиональные способности и реализовать свой профессиональный интерес;

– когда студент чувствует значимость своей деятельности, что составленные им модели задач успешно помогают студентам других факультетов в подготовке к предстоящей деятельности;

- если они будут способствовать отражению рефлексивности самой педагогической деятельности;
- если эти задачи будут способствовать рефлексивным продвижениям будущего учителя.

Как подчеркивает В.А. Сластенин, оптимизация процесса профессиональной подготовки и формирование личности учителя возможны на основе идеи имитационного моделирования задачной структуры педагогической деятельности: «Такая технология обучения называется моделированием потому, что она воспроизводит ситуации, близкие к реальным условиям педагогической практики» [13].

В то же время следует констатировать, что в педагогической литературе практически отсутствуют задачи, которые были бы разработаны и составлены самими будущими учителями и были бы использованы при подготовке к предстоящей педагогической деятельности. Наше исследование показало, что задачи, составленные самими студентами под нашим руководством, способствовали осознанию ими своей будущей профессионально-педагогической деятельности и видению себя в этой деятельности, помогли представить учебно-воспитательную ситуацию, себя и ученика в этой ситуации. Поэтому мы считаем, что системообразующим компонентом технологии процесса профессиональной подготовки будущего учителя являются составленные самими студентами разнообразные социальные ситуативные психолого-педагогические задачи с широким спектром содержания учебно-воспитательной деятельности.

В нашей опытно-экспериментальной работе мы практиковали моделирование подобных задач со студентами. Эти задачи нами были названы рефлексивно-пиктографическими педагогическими задачами. Они изданы в сборнике задач по пиктографической педагогике [11].

Исследователи интересующей нас проблемы, Е.С. Романов и О.Ф. Потемкина, отмечают, что «изображения, содержащие сообщение, выполненное рисунками, называется пиктограммой» [10]. Они отмечают, что у всех пиктограмм есть одна общая особенность: они знакомят нас лишь с одним определенным событием, иногда разбитым на отдельные моменты, но всегда с легко обнаруживаемой целостностью. Задача пиктограмм заключается в наиболее наглядной передаче целых комплексов значений. Авторы выделяют пять видов основных назначений, которые выполняли пиктограммы. Первый вид – простейшие пиктограммы, выполняющие назначения любовных посланий. Второй вид известен как охотничьи сообщения, существующие почти у всех народов мира. Третий вид образуют магические и заклинательные формулы. Четвертый – донесения о боевых стычках, набегах, атаках и походах, а также надписи на могилах. Пятый вид – это пиктограммы политического характера, например, петиции, договоры, сведения о

переписи населения, а также различные заявления, предупреждения [5].

Л.Л. Федорова в авторской учебной программе, рассматривая исторические типы развития письма, в качестве одного из них выделяет рисуночное письмо. Она отмечает, что рисунок предназначался для обозначения ситуации в целом, использования отдельных рисуночных знаков для особо важных понятий, использование пиктограмм и идеограмм в древних системах письма [1].

В учительской газете № 29 от 11 августа 1992 г. в разделе «Педагогическая мастерская» учитель М. Ксенофонов в своей статье «Как пиктография помогла одолеть зубрежку» говорит о значимости пополнения знаний через рисуночное письмо, делится своим опытом о том, как пиктография помогает развитию и укреплению эйдетической памяти, как помогает преодолеть механическую зубрежку, и автор надеется на то, что пиктография обретет новую жизнь в педагогике.

В кратком словаре иностранных слов понятие «пиктография» трактуется как условные рисунки, обозначающие какие-либо действия, события, предметы (лат. «*pictus*» – нарисованный и греч. «*grafo*» – пишу). Таким образом, педагогические категории, предметы, действия, события, явления, идеи мы пишем рисунками и изображаем задачи рисунками. Ибо считаем, что с «рисуночной» педагогикой каждый встречается ежедневно в жизни. В наших рисунках присутствует очевидное значение, но педагогическая интерпретация никогда не может быть однозначной или определенной. Будущие учителя, дополняя их своим пониманием, раскрывают их смысл.

В философии содержание рефлексии определено предметно-чувственной деятельностью, подмечено, что рефлексия, в конечном счете, есть осознание практики, предметного мира, культуры, а также как отражение и исследование познавательного акта. Таким образом, мы считаем правомерным название задач, составленных будущими учителями, рефлексивными. Это подтверждается и нашими исследованиями. В нашей работе студентам экспериментальной группы задавался вопрос: «Откуда Вы брали материал для составления задач, которые рисовались вами?». Нами были получены такие ответы:

88,9 % студентов ответили, что нарисованные ситуации брались из школьной жизни, из своей школы, из личной жизни, участниками которых мы были или переживали эти события с классом;

8,3 % студента ответили, что ситуации когда-то видели в кинофильмах, в телепередаче «Ералаш», из книг, которые читали;

2,8 % студентов ответили, что подсказали родители, работающие в школе, а мы их интерпретировали.

Итак, составляя задачи, студенты в основном обращались к апперцепции, переосмысливали прошлую предметно-чувственную деятельность и, осознавая ее, переносили уже на бумагу, отражая будущую профессионально-педагогическую деятельность. Как указывает психолог М.М. Кашапов,

«формулирование педагогической задачи является результатом решения проблемной ситуации, на осмысление которой и направлено мышление» [3].

Эти задачи составляются самими студентами художественно-графического факультета под нашим руководством. Задачи моделируют всевозможный спектр ситуаций, возникающих в практике учебно-воспитательной работы учителя, родителей и обществу, и используются в процессе подготовки будущих педагогов в качестве средства для отработки тех или иных качеств, умений. Педагогические задачи изложены языком рисунка и графики. Рисунки символически раскрывают педагогические понятия и педагогические ситуации.

Выбор и формулировка педагогических задач должны отвечать определенным критериям, определяющим этот выбор. В педагогической литературе существуют такие критерии. Это:

- функциональная направленность учебной педагогической задачи;
- степень проблемности учебных педагогических задач;
- характер содержания учебной педагогической задачи [12].

Принимая эти критерии за основу составления рефлексивно-пиктографических педагогических задач, мы, в свою очередь, уточняем их, добавляем и свои критерии:

- профессионально-педагогическая направленность рефлексивной пиктографической задачи;
- отражение в рефлексивной пиктографической задаче противоречия педагогической ситуации;
- выражение степени проблемности педагогической ситуации в рефлексивной пиктографической задаче;
- соответствие содержания рефлексивно-пиктографической задачи процессам школьного и социального развития;
- наглядность представляемой педагогической задачи;
- профессионально грамотно выполненный рисунок (нарисованная задача).

Анализ и осмысление вышесказанного с педагогической позиции о задачах показывает, что в решении рефлексивно-пиктографических педагогических задач могут возникать различные ситуации. Составленные задачи состоят из педагогических ситуаций, а интерпретация последних каждым студентом может воссоздать через свое видение рисуночного текста «свою» ситуацию. В частности, возможны репродуктивные ситуации, требующие от будущего учителя применения известного алгоритма, способа, приема деятельности. Возможны и творческие ситуации. По мнению С.М. Годника, С.Р. Суриковой и др. [8], значительную информацию о школе дает такой вид педагогического факта, как конкретная педагогическая ситуация.

Понятие «ситуация» достаточно многоаспектно и определяется по-разному в зависимости от сферы его использования. В психологии ситуация – система внешних по отношению к субъекту условий, побуж-

дающих и опосредующих его активность. В профессиональной деятельности ситуация – это совокупность взаимосвязанных фактов, явлений и проблем, характеризующих конкретный период или событие в деятельности организации, требующих от ее руководителей соответствующих решений, распоряжений и других активных действий.

Итак, педагогическая ситуация для будущих учителей – это совокупность предстоящих педагогических проблем, которые необходимо решить в процессе профессиональной подготовки в вузе, направленной на процесс профессионального становления.

Как отмечено в психолого-педагогической литературе, работа с педагогическими ситуациями – настоящая исследовательская деятельность, имеющая свою внутреннюю логику. Как и всякое исследование, анализ педагогических ситуаций должен опираться на фундаментальные базовые и на рабочие понятия [15].

В педагогической литературе различают четыре вида ситуаций: ситуация-проблема, в которой обучаемые находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; ситуация-оценка, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям; ситуация-иллюстрация, в которой обучаемые получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем; ситуации-упражнения, в которых обучаемые упражняются в решении нетрудных задач, используя метод аналогии [14]. В практике нашей работы мы использовали такие ситуации, иллюстрации которых содержали задачи разного рода, что помогло упражнять студентов в разрешении предстоящих педагогических проблем и их оценки будущими учителями, что, безусловно, способствовало успешному процессу профессиональной подготовки будущего учителя.

Опытно-экспериментальная работа показала, что ценность наших ситуаций-иллюстраций заключается в стремлении студентов художественно-графического факультета в использовании профессиональных умений сохранить естественность ситуаций, и в их умения найти, поставить и отразить в них проблему, и в проявлении неотрывности педагогического мышления студентов от их практической деятельности.

Е.К. Осипова, описывая методику и форму предъявления задач, отмечает, что в виде задания с частным набором исходных данных дается проблемная ситуация, необходимый учебно-воспитательный материал. Остальное предстоит отыскивать самостоятельно [7]. М.М. Кашапов, полемизируя с Е.К. Осиповой, считает что «проблемную ситуацию невозможно «дать», поскольку ее возникновение индивидуализировано» [3]. Можно согласиться с Е.К. Осиповой, и нам представляется, что проблемную ситуацию можно и нужно дать в рефлексивно-пиктографических педагогических задачах, а вот ее решение должно быть индивидуализировано. Д.В. Чернилевский считает, что вряд ли целесообразно ограничивать творчество преподавателя жесткой ме-

тодической регламентацией способов анализа ситуации [14].

Нам представляется важным в вузе создавать для студента и ставить его в такую ситуацию, где бы он смог показать себя в разрешении педагогического противоречия путем полученных знаний и умений, что показало бы степень его профессионального становления. В данном случае мы солидарны с В.И. Андреевым, который поясняет, что проблемная ситуация характеризует ситуацию противоречия, связанную с рассогласованием того, что знает, умеет, на что способен ученик, и тем, что необходимо знать и уметь, чтобы разрешить это противоречие [2].

В наших рефлексивно-пиктографических педагогических задачах, выраженных в ситуативных иллюстрациях, дается проблемная ситуация в виде разнообразных не повторяющихся (с частным) набором исходных данных, что отражается в рисунке. По утверждению Ю.М. Плотинского, нельзя полагаться только на силу своего интеллекта, проигрывая проблемную ситуацию в уме. Далее, как поясняет исследователь, по утверждению психологов, кратковременная память человека позволяет одновременно оперировать не более чем с $(7 + 2)$ факторами. Если значения этих факторов взаимосвязано изменяются, то следить за их динамикой еще сложнее. В этой ситуации, заключает он, единственным выходом остается визуализация представлений и их дальнейший анализ на качественном уровне [9].

С этой целью рефлексивно-пиктографические задачи были проанализированы и прошли экспертную оценку. В качестве экспертов выступили студенты заочного отделения художественно-графического факультета Магнитогорского государственного университета, стаж работы которых в школе составил от пяти до пятнадцати лет. Экспертами был проанализирован «Сборник задач по пиктографической педагогике» [11], составленный под нашим руководством со студентами экспериментальной группы.

На вопрос: Понятно ли экспертной группе условие задачи, которое изображено рисунками студентов? Были получены такие данные: 87,5 % экспертов отметили – да, понятно; 12,5 % отметили – понятно, но мы в некоторых задачах усматривали двойное условие, которые можно решать и по первому условию и по второму условию.

На вопрос: Доступна ли, отраженная педагогическая ситуация в задаче решению, все эксперты ответили утвердительно – 100 %.

На вопрос: Есть ли проблема в задачах, 100 % ответили – да, студентам удалось проблему задачи передать рисунком.

В ответе на вопрос: Может ли экспертная группа сформулировать проблему, обозначенную в задаче, эксперты были тоже единодушны. Анализируя рефлексивно-пиктографические задачи, экспертная группа отметила, что задачи, составленные студентами экспериментальной группы, содержат в себе визуальную проблему, обозначенную рисунком ситуацией.

На вопрос: Сколько вариантов решения вы усматриваете в представленных студентами рисуночных педагогических ситуациях? Нами были получены следующие ответы – все члены экспертной группы единодушно – 100 % отметили, что представленные студентами рисуночные педагогические ситуации имеют несколько способов решения поставленной проблемы.

Достоверность наших заключений подтверждается исследованиями Н.В. Кузьминой, где сущность педагогической задачи представлена как осознание необходимости перевода воспитанника из одного состояния в другое, когда возможно не одно, а несколько вариантов решения. Автор считает, что педагогическая ситуация может быть признана педагогической задачей при условии наличия нескольких способов решения возникшего затруднения; возможности выбора предпочтительного способа решения, принимаемого за критерий или основной признак; наличии системы ограничений при переходе из состояния «А» в состояние «Б» (использовании определенных педагогических правил, выполнении плана работы, соблюдения традиций и т.д.) [4].

Составленные рефлексивно-пиктографические педагогические задачи наглядны и просты для восприятия будущих учителей. Это ситуации «здесь» и «сейчас». При решении задачи студенту нет необходимости удерживать ее в уме, она постоянно перед его глазами в отличие от тех задач, которые даются в сборниках задач по педагогике (Л.Л. Додон, Т.М. Куриленко, Л.В. Кондрашова и др.), которые к тому же еще и морально устарели.

Следует отметить, что в педагогической литературе [6] процесс решения задач представлен тремя основными этапами. Это, прежде всего, аналитический этап, который начинается с анализа и оценки сложившейся ситуации и заканчивается формулированием самой задачи, подлежащей решению; второй этап – проективный этап, когда планируются способы решения уже поставленной задачи, разрабатывается конкретный «проект» этого решения; последний этап – исполнительный, который связан с реализацией замысла, с практическим воплощением разработанного «проекта».

В практике нашей работы процесс составления и решения задач представлял собой двуединый процесс.

В ходе создания рефлексивно-пиктографических задач студент входит в заданную ситуацию, ориентируется в ней, осознает имеющиеся противоречия и ставит перед собой цели педагогической деятельности по выходу из этой ситуации и разрешению возникших противоречий. Одна из функций рефлексивно-пиктографической задачи – это создание и осознание педагогических мотивов деятельности. Иначе говоря, студент в условиях решения данной задачи четко осознает «зачем?», «для чего?» необходима реализуемая им деятельность. Прежде чем приступить к реализации данной деятельности, она студентом планируется. При этом решается и вопрос о средствах реализации деятельности. Постоянная

направленность рефлексии на реализуемые «действия» и «получаемые результаты» (здесь мы имеем в виду мыследеятельность будущего учителя, поэтому получаемые результаты и действия будут аналитическими) позволяет студенту контролировать, оценивать и корректировать свою деятельность, т.е. «отдавать себе отчет о последствиях и нести за них ответственность» перед сокурсниками, группой, вузом, будущей профессией, школьниками, обществом.

Процесс решения составленных нами задач состоит из следующих этапов:

1. Визуальное знакомство с иллюстративной ситуацией, мысленное «прощупывание» пиктографической задачи.

2. Этап мысленного осознания. Адекватный перевод визуальной картины на язык слов. Понимание условия пиктографической задачи, ее сущности.

3. Аналитико-оценочный этап связан с анализом и оценкой визуальной ситуации, выявлением проблемы данной задачи.

4. Этап планирования (прогнозирования) способов решения самой задачи, разработка «пошагового» решения, показа вариантов и путей решения (как положительных, так и отрицательных).

5. Коллективная мыследеятельность студентов. Выбор оптимального варианта решения большинством студентов.

6. Принятие решения. Рефлексивно-пиктографическая задача завершается коллективным принятием решения.

7. Рефлексивные продвижения. Студенты сами себе дают практические рекомендации для будущей педагогической деятельности.

Нами предпринята попытка определить критерии сформированности умений решать рефлексивно-пиктографические педагогические задачи. Критерии сформированности умений решать рефлексивно-пиктографические педагогические задачи отслеживались нами и студентами в процессе проводимых с ними учебных занятий разного типа. Например, им предлагались задания-тесты: «Составьте ситуационную педагогическую задачу по частично заданным условиям»; или им предлагалось взять за основу конфликтную ситуацию между классным руководителем и учеником; вспомнить случаи из личной жизни; жизни школы; просмотренные кинофильмы; чтение книг; то, что вам рассказывали; или студентам давали для изображения рисунком только одно незаконченное предложение типа: «Вы идете по школьному коридору и...», «Я вошла в класс и...», «Иду домой из школы и вдруг...» и др. Или рассматривая определенную тему по педагогике, будущие учителя рисования получали задание изобразить рисунком педагогическую ситуацию. Все эти и другие задания студенты изображали рисунком.

Мы считаем, что рефлексивно-пиктографическая педагогическая задача решена правильно, если:

1. Осуществлен адекватный перенос рефлексивно-пиктографической задачи на язык слов.

2. Решение устраняет основное противоречие (конфликт разрешен и устранены условия порождения противоречий нового и старого).

3. Решение экономично, своевременно и оригинально.

4. Решение теоретически обосновано и практически приемлемо.

5. Возможен перенос данного способа решения на решение новой педагогической задачи.

6. Имеется вариативность педагогического решения.

Критерии обуславливали оценку преподавателем педагогики результатов деятельности студентов в условиях эксперимента. Решение рефлексивно-пиктографической педагогической задачи, соответствующее всем шести критериям, оценивалось «отлично». При наличии четырех критериев студент получал «хорошо», трех – «удовлетворительно», двух – «неудовлетворительно», одного – «плохо».

Под рефлексивно-пиктографическими педагогическими задачами мы понимаем задачи, направленные на наглядно-образное переосмысление теоретических знаний, результатом которых является осознание студентом необходимости выполнения профессиональных действий в условиях задачи, где профессиональные действия включают наглядно-образную рефлексию на цель, предмет и способ деятельности. При этом в процессе решения подобных задач особая роль принадлежит интеллектуальной рефлексивности как способности осознать, т.е. адекватно переводить на язык слов не только результат, но и сам ход решения педагогической задачи. Благодаря этому становится возможным исследовать и формировать алгоритмы, разнообразные приемы и способы решения студентом профессиональных задач. «Рефлексирующий ум, как указывает М.М. Кашапов, – это хорошо самоорганизующийся ум, способный к самопознанию и саморазвитию» [3].

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе мы должны уделять достаточно внимания развитию педагогического рефлексирующего ума, формируя тем самым рефлексивно направленный ум на профессионально-педагогическую деятельность. И как показал эксперимент, данные задачи мы рассматриваем как средства управления, стимулирования, организации и

контроля, повышающие уровень самостоятельности учения студентов и способствующие процессу становления профессионально-педагогической деятельности.

Литература

1. Авторские учебные программы по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам: психология, педагогика, лингвистика, литературоведение. – М., 1998.

2. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань, 1988.

3. Кашапов, М.М. Психология профессионального педагогического мышления: дис. ... д-ра психол. наук / М.М. Кашапов. – Ярославль, 2000.

4. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990.

5. Лоукотка, Ч. Развитие письма / Ч. Лоукотка. – М., 1950.

6. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981.

7. Осипова, Е.К. Психологические основы формирования профессионального мышления: дис. ... д-ра психол. наук / Е.К. Осипова. – М., 1988.

8. Педагогические ситуации в воспитании школьников: Учеб. пособие / науч. ред. С.М. Годник. – Воронеж, 1985.

9. Плотинский, Ю.М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов. Учеб. пособие для высших учебных заведений / Ю.М. Плотинский. – М., 1998.

10. Романов, Е.С. Графические методы в психологической диагностике / Е.С. Романов, О.Ф. Потемкина. – М., 1992.

11. Сайгушев, Н.Я. Сборник задач по пиктографической педагогике / Н.Я. Сайгушев. – Магнитогорск, 1997.

12. Симонов, В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: Учеб. пособие для студентов педвуза, учителей и слушателей ФПК / В.П. Симонов. – М., 1995.

13. Слостенин, В.А. Преподавание педагогических дисциплин – на технологическую основу / В.А. Слостенин // Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам. – М., 1991.

14. Чернилевский, Д.В. Технология обучения в высшей школе / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов. – М., 1996.

15. Чернышев, А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А.С. Чернышев. – М., 1999.

УДК 372.882

Е.А. Толикина

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Н. Ю. Русова

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ В ССУЗЕ

В статье рассмотрен принцип построения интегративного курса литературы для студентов ССУЗов. Дается понятие педагогической интеграции, указаны преимущества интегративного занятия по сравнению с традиционным. Представлен перечень дисциплин и семантических областей для возможной интеграции на занятиях по литературе.

Интеграция, интегративный курс, литература, межпредметные связи, дидактический синтез.

The article considers the principle of construction of integrative literature course for Colleges students. The concept of the pedagogical integration is given, the benefits of integrative classes in comparison with traditional are pointed out. The list of disciplines and semantic fields for possible integration at literature lessons are presented.

Integration, integrative course, literature, interdisciplinary communication, didactic synthesis.

Как известно, интеграция – от лат. *integratio* – соединение, восстановление, объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости [1].

Педагогическая интеграция сегодня – это требование времени, поскольку современному обществу нужен не обладающий лишь ограниченным кругом знаний, навыков и умений, а всесторонне развитый, «поликompетентный» специалист. Поэтому педагогическая интеграция как способ осуществления единства целей, принципов, содержания, форм организации процесса обучения и воспитания [1], по нашему глубокому убеждению, должна являться неотъемлемой составляющей современной системы образования. Особенно актуальной эта проблема представляется при обучении студентов, получающих среднее профессиональное образование: как показывает практика, знания, заложенные на этом этапе обучения, являются базовыми для всех последующих этапов.

Задача интеграции – не просто привести в соприкосновение, «перемешать» несколько учебных дисциплин, а через их органическую взаимосвязь дать учащимся реальное представление о единстве окружающего нас мира. Помимо этого, интегративные занятия являются эффективным способом повышения мотивации при изучении литературы. Не секрет, что этот учебный предмет в последнее время переживает кризис, связанный с практически полным отказом современной молодежи от художественного чтения. Стремление заинтересовать сегодняшних «не читающих» студентов своим предметом и послужило толчком к созданию сначала одного-двух интегративных занятий, а затем и целого интегративного курса, который предполагает соединение двух – трех учебных предметов, взаимодополняющих друг друга, в единое целое [1].

Начинается разработанный нами интегративный курс со знакомства с понятиями «нравственность» и «безнравственность», с анализа «Карты нравственности»; этот ориентир сохраняется на протяжении всего учебного года. Основу курса составляют интегративные занятия, занимающие около 50 % всех аудиторных часов, отведенных учебной программой на дисциплину «Литература». Так, если на аудиторную работу учебной программой по литературе для специальностей среднего профессионального образования отведено 117 часов, соответственно – 58 пар (занятий), то на долю интегративных приходится 46 часов (23 занятия) аудиторной работы.

Что касается классификации видов педагогической интеграции, здесь до сих пор не существует единого мнения. Мы считаем наиболее рациональной и удобной классификацию интеграции по уровням – от простого к сложному, от низшего к высше-

му. Это следующие три уровня педагогической интеграции: уровень целостности, уровень дидактического синтеза и уровень межпредметных связей.

Первый уровень – уровень целостности – включает в себя формирование новой учебной дисциплины, носящей интегративный характер и имеющей собственный предмет изучения.

Второй уровень – уровень дидактического синтеза – это содержательная интеграция учебных предметов, интеграция форм учебных занятий, а также интеграция методов и средств обучения.

Третий уровень – уровень межпредметных связей – включает в себя интеграцию учебных предметов, каждый из которых при этом сохраняет свой суверенитет в учебном процессе [2].

При обучении литературе студентов, получающих среднее профессиональное образование, мы использовали педагогическую интеграцию двух уровней – интеграцию на уровне дидактического синтеза и на уровне межпредметных связей.

Для дидактического синтеза в нашей практике применялась интеграция на уровне таких методов обучения, как: метод привлечения изобразительного искусства, метод эксперимента, сравнения, «путешествие», ролевые игры, а также интеграция различных форм обучения (литературно-музыкальная композиция, диспут, дискуссия, пресс-конференция, заседание PR-компании, виртуальная экскурсия и др.) [4]. Материалом для межпредметных связей послужили такие учебные дисциплины, как русский язык, история, философия, правоведение, физика, математика, экономика, география, культурология, религиоведение, а также такие семантические области, как эстетика, лингвистика, живопись, архитектура, кино, музыка, театр, туристический сервис.

Следует заметить, что, если при использовании межпредметных связей в рамках традиционного занятия, лишь упоминаются, обозначаются области соприкосновения литературы с другой учебной дисциплиной, то при использовании интеграции на межпредметном уровне (главное слово здесь именно интеграция) объекты других дисциплин и семантических областей подвергаются пристальному вниманию и изучению, хотя, конечно, в гораздо меньшей степени, чем собственно литература.

Формой воплощения интеграционной технологии в обучении является интегративное занятие. Это особый тип урока, который объединяет в себе учебную информацию по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления, а также совмещает в рамках одной дидактической ситуации разные приемы и методы преподавания и имеет интегративную цель. В таком уроке всегда выделяются ведущая дисциплина, выступающая интегратором, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ве-

душей дисциплины. Такой принцип построения учебного занятия можно назвать, пользуясь терминологией Н.Ю. Русовой, «принципом монокристалла» [3]. Он сводится к тому, что объект литературного изучения помещается в точку пересечения граней, каждая из которых является его интерпретацией в различных областях. «Отбор пропорций разномодельной информации осуществляет преподаватель, с учетом специфики конкретной дидактической ситуации и ее адресатов» [3, с. 69].

Преимущества многопрофильного интегративного урока перед традиционным монопредметным очевидны. На таком уроке можно создать более благоприятные условия для развития самых разных интеллектуальных умений обучающихся, через него можно выйти на формирование общекультурной и коммуникативной компетентностей, научить применению теоретических знаний в практической жизни, в конкретных жизненных, профессиональных и научных ситуациях.

Нами был проведен сравнительный анализ содержания трех учебных программ: примерной рабочей программы по литературе для специальностей среднего профессионального образования, созданной Л.В. Тодоровым, рабочей программы, разработанной в Чебоксарском техникуме транспортных и строительных технологий, где представлен традиционный курс литературы (117 часов), и авторской учебной программы по литературе, которую разработали мы, представив в ней интегративный курс литературы. Результаты анализа показали, что в рамках интегративного занятия студенты получают гораздо больший процент информации, чем в рамках традиционного урока, причем эта информация не только литературного характера, она разнообразна и обеспечивает понимание единства окружающего нас мира.

В рамках курса литературы можно, к примеру, использовать представленные в нижеприведенной таблице возможности интеграции. Безусловно, этот перечень может быть намного шире, и каждый преподаватель вправе дополнить его.

Таблица

Возможности интегрирования на занятиях по литературе

№№	Наименование темы	Возможности интегрирования	
		Межпредметный уровень	Уровень дидактического синтеза
1	2	3	4
11	Русская литература конца XVIII – начала XIX вв.	<i>Культурология</i> (театр, музыка, живопись конца XVIII – начала XIX вв.) <i>История</i> (события конца XVIII – начала XIX вв., выдающиеся исторические деятели)	Дискуссия Метод сравнения
22	Жизненный и творческий путь А.С. Пушкина. Роман «Евгений Онегин»	<i>Кулинария</i> (о некоторых аспектах кулинарного антуража в романе «Евгений Онегин») <i>История русского балета</i>	Виртуальная экскурсия по пушкинским местам
33	Жизненный и творческий путь М.Ю. Лермонтова. «Герой нашего времени»	<i>География</i> (Экскурсия по местам путешествия Печорина). <i>Математика</i> (теория вероятности («Фаталист»))	Виртуальная экскурсия по лермонтовским местам
44	Творчество Н.В. Гоголя	<i>Экономика</i> (история развития денежных купюр в России: от Гоголя к современности). <i>История машиностроения</i> (средства передвижения XIX века). <i>Бухгалтерский учет</i> (составление купчей (накладной) на мертвые души)	Метод проектов
65	Жизнь и творчество А.Н. Островского. Драммы А.Н. Островского «Гроза» и «Бесприданница»	<i>Культурология</i> (история развития русского театра). <i>История</i> (купечество как сословие, общественное положение женщины в XIX в.). <i>Театр</i> (инсценирование). <i>Кинематограф</i> (Э. Рязанов, фильм «Жестокий романс»)	Ролевая игра Пресс-конференция
16	Роман И.А. Гончарова «Обломов»	<i>Физика</i> (эксперимент «Положительно и отрицательно заряженные частицы»). <i>Философия</i> (практик и созерцатель)	Дискуссия Метод сравнения Метод эксперимента
17	И.С. Тургенев. Роман «Отцы и дети»	<i>Русский язык</i> (этимологический и морфемный разбор слова нигилист). <i>Философия</i> (понятие и принципы нигилизма). <i>Журналистика, рекламное дело</i> (создание PR-продукции по роману)	Заседание PR-кампании
18	Жизнь и творчество А.А. Фета	<i>Живопись</i> (понятие импрессионизма, А. Фет и художники-импрессионисты, черты импрессионизма в живописи и лирике Фета). <i>Музыка</i> (романсы на слова Фета)	Метод изобразительного искусства. Литературно-музыкальная композиция

1	2	3	4
9	Н.А. Некрасов. «Кому на Руси жить хорошо»	<i>История</i> (отмена крепостного права)	Метод исторического ликбеза
210	Роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»	<i>Экономика</i> (толкование слов <i>проценты, процентщица, залог</i>). <i>Этика и философия</i> (проблема «крови по совести» и «цель оправдывает средства». <i>Правоведение</i> (понятие о преступлении и наказании). <i>Религиоведение</i> (Легенда о Лазаре)	Метод ролевой игры. Дискуссия
311	Л.Н. Толстой. Роман-эпопея «Война и мир»	<i>История</i> (Отечественная война 1812 года: историческая хроника). Военная судьба Барклая де Толли и Багратиона. «Малая война», история русского и французского оружия (для механиков), численность русских и французских войск (для бухгалтеров). <i>Французский язык</i> (чтение реплик на французском языке и их перевод)	Дискуссия Метод сравнения. Метод исторического-ликбеза
112	Литература русского зарубежья	<i>Культурология</i> (судьба русской интеллигенции). <i>История</i> (три волны эмиграции, причины)	Метод путешествия
313	И.А. Бунин. Рассказ «Господин из Сан-Франциско»	Литература, география, математика, русский язык (темы игры)	Интерактивная игра. Метод путешествия
414	Творчество А.А. Блока	<i>Живопись, музыка</i> (понятие о символизме). <i>История</i> (Поэма «Двенадцать». Февральская революция 1917 года: историческая справка)	Литературно-музыкальная композиция
415	Творчество В.В. Маяковского	Футуризм в живописи и архитектуре. Художники-футуристы	Метод изобразительного искусства
416	Жизнь и творчество С.А. Есенина	<i>Музыка</i> (песни на стихи Есенина). <i>Культурология</i> (образ великой танцовщицы А. Дункан). <i>География</i> (Рязанская область). <i>История</i> (князя Голицыны). <i>Кино</i> (многосерийный фильм «Есенин»)	Литературно-музыкальная композиция. Метод путешествия. Пресс-конференция
217	Поэзия А.А. Ахматовой	<i>Музыка</i> (песни на стихи Ахматовой). <i>История</i> (Первая мировая, Гражданская война)	Литературно-музыкальная композиция
418	Жизнь и творчество А.М. Горького	<i>Краеведение</i> (Домик Каширина в Нижнем Новгороде, памятник Горькому, площадь Горького)	Метод путешествия
419	М.А. Шолохов «Тихий Дон»	<i>История</i> (Первая мировая война, Гражданская война, понятие и особенности коллективизации). <i>Культурология</i> (традиции и обычаи донского казачества)	Метод исторического ликбеза
520	Творчество А.П. Платонова	<i>Правоведение</i> (рассмотрение прав ребенка в рамках изучения малой прозы)	Дискуссия
321	Авторская песня	<i>Музыка</i> (песенное творчество А. Галича, Ю. Визбора, В. Высоцкого, Ю. Кима, А. Городничского и др.)	Литературно-музыкальная композиция

Как видим, возможности интеграции на занятиях по литературе достаточно широки. Мотивация к обучению на таких занятиях высока, а полученная на интегративных занятиях разноплановая информация прочно укладывается в памяти и способствует формированию востребованного современностью специалиста. Все это говорит о том, что интегративный курс литературы сегодня может и должен войти в практику преподавания этой дисциплины и принести свои образовательные результаты.

Литература

1. Педагогический словарь: Учеб. пособие для студентов вузов / авт.-сост. В.И. Загвязинский; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М., 2008.
2. Пузанкова Е.Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е.Н. Пузанкова, Н.В. Бочкова // Образование и общество. – 2009. – № 1. – С. 9 – 13.
3. Русова, Н.Ю. Дидактическое моделирование для предметной области «Филология» / Н.Ю. Русова. – Н. Новгород, 2013.
4. Толикина, Е.А. Применение интегративного подхода при изучении литературы / Е.А. Толикина / Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: Материалы VIII международной заочной научно-практической конференции. Ч. I. – М., 2012. – С.112 – 116.

УДК 745.04

Р.В. Некрасов

Научный руководитель: кандидат технических наук, профессор С.Н. Зыков

СИМВОЛИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ АКВАОРНИТОМОРФНЫХ ОБРАЗОВ В ДЕКОРЕ КОВШЕЙ И СОЛОНОК КОМИ-ЗЫРЯН

Рассматриваются некоторые традиционные предметы быта коми-зырян с точки зрения символических и художественно-эстетических аспектов. Раскрывается значимость водоплавающих птиц в основе мифопоэтической картины мира этноса. Выявляются их полисемантические атрибуты, воплощенные в образах пластичного декора ковшей и солонок, бытовавших в обыденной и сакральной среде коми-зырян.

Традиционное декоративно-прикладное искусство, мифологическое мировоззрение, орнитоморфные образы.

Some traditional household items of Komi-zyrians from the point of view of symbolical, artistic and esthetic aspects are considered in the paper. The importance of water fowl at the heart of mythopoetic picture of the world of ethnos is revealed. The polysemantic attributes embodied in the images of a plastic decor of ladles and saltcellars existing in an ordinary and sacral circle of Komi-zyrians come to light.

Traditional arts and crafts, mythological outlook, ornitomorphic images.

Тенденции современной жизни и возрастающая урбанизация способствуют растворению национальной самобытности коми-зырян в мировом пространстве культуры и искусства. Влияет на культурные артефакты этноса и фактор времени: произведения традиционного искусства постепенно руинируются, унося с собой информацию о характерных для них духовных, эстетических и функциональных особенностях. В такой связи анализ, реконструкция и сохранение информации о самобытном, уникальном народном искусстве коми-зырян является актуальной задачей.

Одним из ключевых аспектов этого процесса сохранения является изучение большого разнообразия предметов быта и способов их декорирования. Традиционное декоративно-прикладное искусство коми-зырян, впитавшее и хранящее в себе древнее богатейшее наследие и собственные уникальные черты, закодированное в семантике и художественно-эстетических предпочтениях, представляют собой ценнейший материал для научного осмысления.

Доминирующую роль в формировании художественного образа народного искусства коми-зырян играли произведения, выполненные из дерева. В силу своей универсальности по способам обработки (дерево можно было гнуть, рубить, пилить, строгать, выдалбливать, вырезать, обжигать, обтесывать), а также практичности и долговечности дерево являлось основным материалом при создании традиционной посуды, утвари, мебели, хозяйственных вещей и орудий труда, хозяйственных сооружений и жилых домов. Самую многообразную группу деревянных произведений декоративно-прикладного искусства

коми-зырян составляют изделия, выдолбленные и вырезанные вручную. «Широко бытовали, а в некоторых местах бытуют и по сей день разного рода ковши, чашки, лотки и другие предметы: кумли – корытца, пу кбш – деревянный ковш, сур доз – сосуд для пива, тасьті, – чашка, тарелка; пу тась – паварешка и многое другое. Сосуды для жидкостей, а также солонки выдалбливались из капа и имели красивую обтекаемую форму» [2, с. 19]. В рамках нашей темы акцентируем внимание на традиционных ковшах и солонках коми-зырян.

Как и у всех народов, искусство коми-зырян с древнейших времен было тесно связано с хозяйственной жизнью, бытовым укладом и традиционным мировоззрением. «Все происходящее в окружающем человека мире осмыслялось и объяснялось через призму мифического, в существование которого сомневаться не приходилось, ведь это существование было освящено вековой традицией, мудростью предков. Поэтому мифологическая картина мира отражается не только, а часто и не столько в собственно мифах, а во всех проявлениях культуры: мифологическое мировоззрение пронизывало хозяйственную, семейную, общественную жизнь человека. В соответствии с законами мифологической реальности строились обряды, праздники, календарь, правила повседневного общения, жилище, не говоря уже о религии, искусстве, народной медицине и других областях духовной культуры» [6, с. 6].

Центральной фигурой, основой мироздания в коми-зырянской мифологии, праобитателем мрачного хаоса являлась утка, мать-прародительница, что, собственно, и утверждают космогонические мифы.

«Но настало время всему быть, и появилась утка-чож. Долго летала она над первозданными водами и как-то почувствовала внутри себя рождение новой жизни. Долго плавала по бескрайнему морю в поисках места для гнезда. Но не было суши, не было земли. Два первых яйца снесла утка и подхватила их клювом, но тяжелы они оказались: выпали, и поглотила их пучина морская. Два вторых яйца хотела удерживать утка в лапах, но не сумела, и они тоже утонули в океанской бездне. Два последних яйца подхватила она под крылья и лишь так сумела спасти» [4, с. 9]. «Высиженные под крылом матери, из двух яиц вылупились два птенца, два утенка: Ен и Омоль. Это были два брата, два противоположных начала: жизни и смерти, добра и зла, правды и неправды, дня и ночи» [7, с. 39]. Далее идет описание дальнейшего становления мира и его элементов за счет дуалистической деятельности двух братьев антиподов, богов-демиургов – Ена и Омöля, которые по другим мифологическим версиям представлены в образах водоплавающих птиц. Ен в образе лебедя (юсь), а Омöль в образе гагары («токты, гөгöра» [1, с. 148]), причем в среде пракосмоса вначале лебедь, как и в версии с уткой, появляется тоже самопроизвольно.

Вышеописанная мифопоэтическая картина мира достаточно наглядно нашла свое отражение в декоре предметов быта древнего этноса – наиболее ярко в объемной в пластике ковшей и солонок. Создавались они из древесины березы и березового капа. «К прочным, пластичным материалам с выразительной текстурой, не требующих дополнительной орнаментации изделий, относится березовый кап. Особую выразительность изделия из капа приобретали благодаря искусному подбору текстуры и тщательной полировке поверхности» [5, с. 18]. Вероятно, являясь предметами, выделяющимися особой значимостью, они воплощали в себе множество символических смыслов, среди которых миро-устроительные и космологические.

«Любая вещь в традиционном искусстве принадлежала одновременно к двум мирам – обыденному и сакральному» [5, с. 16]. Не исключением были и деревянные ковши. В утилитарных целях большие и средние по размеру ковши служили емкостями для сервировки жидких пищевых продуктов, например, пива или других напитков. Маленькие ковши, представляющие из себя ладьевидные и полусферические формы, предназначались для зачерпывания жидкостей и питья. Кроме утилитарных функций, такие ковши воплощали художественно-эстетическое традиции коми-зырян и несли в себе определенную смысловую нагрузку – символическую. Например, некоторые ковши больших размеров использовали только в определенные дни для совершения ритуалов (обрядов), связанных с этим днем: деторождение, лечение, выход на промысел, свадьба, поминание, праздник и так далее.

Большинство изученных автором аналогов ковшей имеют форму водоплавающих птиц, чаще утки или лебедя. Образы утки и лебедя по традиционным представлениям коми-зырян воплощали в себе сим-

волы благополучия, плодородия, чистоты, а так же несли в себе функции оберегов, «подчеркивая своей монументальностью торжественность события, его «космическую целесообразность», символизируя единство рода» [5, с. 16]. В эстетике декора, лаконично вырезанный массив ковша гармонично сочетался со скульптурными ручками с одной стороны в виде головы птицы, а с другой, в виде хвоста (рис. 1).



Рис. 1. Ритуальные ковши.
Конец XIX века [2, с. 64 – 65]

Не изменяя основу традиционной формы, умельцы всегда пытались придать своим произведениям индивидуальные черты. Кроме скульптурной пластики, в редких случаях, изделия украшались резьбой или росписью. Палитра цветов графической росписи весьма ограничена. Она знает только два цвета: темно-красный и черный на светлом древесном фоне. Геометрический орнамент составляют красные горизонтальные полосы-бордюры, которые тянутся в горизонтальном направлении по всей поверхности корпуса и визуально делят объем на уровни-ярусы одинаковых и разных высот. Между бордюрами, как правило, вписаны окружности с пятнышками выровненными по центру. Встречаются также чередующиеся фигуры в виде ромбов и крестиков. По убеждению исследователя народного искусства Б.А. Рыбакова, такие фигуры являлись соляными символами и символами плодородия. «Связь ромботочечного узора со свадебной обрядностью и с бытом молодой замужней женщины заставляет нас обратить на него особое внимание, так как весь свадебный ритуал пронизан магическим содержанием, и в первую очередь магией плодородия» [8, с. 28]. «Солнце в народном искусстве могло обозначаться разными способами (круг, крест, крест в круге)» [8, с. 297]. Сдержанное цветовое сочетание с незатейливыми мотивами из геометрических фигур покрывался слоем олифы. В основе декоративной резьбы лежали ритмические композиции из геометрических орнаментов, строящихся на принципах чередования и строгой симметрии. Примечательно, что художественные техники, особенности декорирования, а также символические смыслы деревянных ковшей ко-

ми-зырян, сформировавшиеся еще с времен, традиции которых передавались из поколения в поколение в течение многих веков, удивительным образом сохранились до наших дней и продолжают жить и бытовать в среде современного декоративно-прикладного искусства этноса (рис. 2).



Рис. 2. Ковши.

Слева направо: мастер В.В. Попов, г. Сыктывкар, 1987 г., автор В.А. Лыжоров, г. Сыктывкар, 1979 г. [2, с. 88 – 89]

Форму водоплавающей птицы имел еще один предмет, который всегда находился на столе и в будни, и в праздники, а на свадьбе являлся одним из главных ее атрибутов. Утица-солонка по утилитарной функции была предназначена для хранения соли, а в смысловом контексте, олицетворяла образ прародительницы мира и всего сущего. Принимая участие в обрядах и ритуалах, она символизировала благополучие, процветание, плодородие и деторождение. «Утка являлась символом плодородия, семейного благополучия. В прошлом утки-солонки играли обрядовую роль: отец обычно дарил такую утку своей дочери в день свадьбы» [2, с. 19]. Выразительные очертания скульптурных произведений утиц-солонок олицетворяли глубинные пласты народного мировоззрения. «Солоница-утица, которую дарили дочери в день свадьбы, являлась, по сути, предметно воплощенным образом легендарного священного предка, сотворившего мир» [8, с. 260]. «Солонки в виде утки, изготовлявшиеся хозяином дома для семьи и в качестве приданного невесте, у всех групп коми сохранялись как семейная ценность, ими дорожили, не передавали в чужую семью и не продавали. Это отмечено и В.Н. Белицер (1958, стр. 343)» [3, с. 86 – 87]. Утицы-солонки также несли защитную функцию (оберег) и символизировали связь поколений.

Народные умельцы, стараясь индивидуализировать свои творения, придавали утицам-солонкам большое разнообразие форм. Одни из них низкие, широкие, с более обобщенными деталями головы, другие с более узким корпусом, с вытянутой шеей. Нередко на крышке-спинке вырезали фигурки утят (рис. 3). Как правило, в декоре доминировала скульптурная пластика формы, которая дополнялась качествами естественного материала – выразительной текстурой дерева.



Рис. 3. Солоницы. Конец XIX – начало XX вв. [3, с. 35], [2, с. 61]

Таким образом, в богатейшем наследии коми-зырян особое место занимают произведения народного искусства, имеющие дуальный характер, т.е. вещи, наделенные определенными утилитарными функциями и в то же время хранящие в себе сакральные, знаковые смыслы, играющие обрядовые роли. В этих предметах нашли свое отражение представления наших предков о вселенной, месте человека в мироздании, его происхождении.

Космогонические концепции зарождения мира, составляющие одну из содержательных основ народного искусства, наиболее отчетливо представлены в скульптурной пластике ковшей и солонок коми-зырян. В них сохранилась архаическая художественная основа в виде акваорнитоморфных образов, которые варьировались, придавая произведениям своеобразие и выразительность. В традиционном декоре ковшей и солонок коми-зырян отмечены устойчивые стилевые характеристики, проявляющиеся в доминирующем значении скульптурной формы, которая в редких случаях украшается росписью и резьбой, состоящих из геометрического орнамента.

Литература

1. *Безносикова, Л.М.* Русско-коми словарь / Л.М. Безносикова, Н.К. Забоева, Р.И. Коснырева. – Сыктывкар, 2003.
2. *Грибова, Л.С.* Народное искусство коми / Л.С. Грибова, Э.А. Савельева. – М., 1992.
3. *Грибова, Л.С.* Пермский звериный стиль / Л.С. Грибова. – М., 1975.
4. *Доронин, П.Г.* Сотворение мира / П.Г. Доронин // Жизнь национальностей. – М., 1996. – № 4. – С. 9.
5. *Макарова, И.В.* Произведения декоративно-прикладного искусства в контексте народного праздника коми-зырян: автореф. дис. канд. искусствоведения / И.В. Макарова. – СПб., 2004.
6. *Напольских, В.В.* Как Вукузё стал создателем суши / В.В. Напольских. – Ижевск, 1993.
7. *Плесовский, Ф.В.* Космогонические мифы коми и удмуртов / Ф.В. Плесовский // Этнография и фольклор коми. Вып. 13. – Сыктывкар, 1972. – С. 39.
8. *Рыбаков, Б.А.* Язычество древних славян / Б.А. Рыбаков. – М., 1981.
9. *Савельева, Э.А.* Историко-культурный атлас республики Коми / Э.А. Савельева. – М., 1997.

ФОРМЫ ВОЗГЛАСНОГО ИНТОНИРОВАНИЯ В ДЕТСКОМ КАЛЕНДАРНО-ОБРЯДОВОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Данная статья рассматривает формы возгласного интонирования, распространенные в детском календарно-обрядовом фольклоре Вологодской области. Определяются особенности строения выкриков и кличей, относящихся к жанрам непесенного фольклора.

Интонирование, декламация, выкрик, клич, обряд.

The article deals with the forms of exclamatory intonation typical for children calendar ceremonial folklore of Vologda region. The structural peculiarities of shouts and cries, related to the genres of non-song folklore are determined in the paper.

Intoning, recitation, cry, call, rite.

Изучение архаических пластов музыкального фольклора относится к ряду актуальных задач этномузыкологии. Настоящая статья связана с проблемой изучения форм непесенного интонирования на материалах, зафиксированных в фольклорных экспедициях центра традиционной народной культуры Вологодского государственного педагогического университета¹.

Современные экспедиционные исследования, проведенные на территории Вологодской области, позволяют сделать вывод об активном участии подрастающего поколения в обрядах и праздниках календарного круга.

Дети выполняли разнообразные ритуальные действия, в том числе совершали праздничные обходы дворов с целью пожелания хозяевам благополучия, сбора обрядового угощения или дров для масляничного костра. Происходило это в осеннее Заговенье, на Рождественской неделе, в Новый год, Масленицу, Середокрестье, Пасху и др.

«Это вот в это Рождество собирёмсё партиёй (там девчонки, ребятишки с нам) и пойдём по домам: к тебе вот, к другой суседке, к третьёй. Всю деревню обойдём. Заходим – проздравляют с праздником» (д. Бабино Сямженского района Вологодской области, ЦТНК ВГПУ, № ЭАФ 315-10,11).

«Артель – робетишка было, девчонки скопятца <...> Дак вот и подойдут под окошко и закричат. <...> Это вот к Новому году. Хозяйка и выносит перог. Только рёв стоит, выйдёшь дак – каледуют» (д. Куншино Череповецкого района Вологодской области, ЦТНК ВГПУ, №ЭАФ 889-18).

У обрядового костра, провожая Масленицу, дети вместе с взрослыми кричали:

«Прошшай, Маслянка! Прошшай, гладкая!» (д. Кунож Бабушкинского района Вологодской области, ЦТНК ВГПУ, № ЭАФ 147-19).

В ожидании тепла подростки выходили в поле и закликали весну, «жаворот».

В течение всего летнего периода дети исполняли особые тексты-обращения к солнцу, дождю, радуге, птицам и насекомым.

Декламационные формы возгласного интонирования – выкрики и кличи, составляют многочисленную группу детского календарно-обрядового фольклора, распространенного в Вологодской области. Функционально-смысловая их направленность – возгласие-обращение, воздействие на силы природы.

Приведем в качестве примеров следующие образцы фольклорных текстов, интонирование которых имеет кличевый характер:

Пример № 1.

Приди, Весна! Весенняя закличка

д. Алексеево, Междуреченский район Вологодской области²



¹ Основу данной статьи составляют материалы архивных коллекций Центра традиционной народной культуры Вологодского государственного педагогического университета, собранные с 1981 по 2001 гг. в результате экспедиционной деятельности университета под руководством и при участии автора.

² Исп.: Смирнова А.Г., 1899 г. р. (род. в д. Алексеево). Зап.: 27.01.1985. Архив ЦТНК ВГПУ, № ЭАФ 090-13. Расш.: Парадовская Г.П. Комментарии: «Вот кричат робятишка, бегают»

Пример № 2.

Жаворончик молодой
Весенняя закличка

д. Сверчково, Сокольский район Вологодской области¹



Необходимо отметить, что подобные непесенные формы интонирования распространены также и в других областях Северо-Запада России, на что указывает в своих исследованиях И.С. Попова. Автор пишет, что *выкрик* выступает «как один из доминантных способов обрядового интонирования» в этом регионе. Разнообразные виды кличей функционируют в святочном и масленичном обрядовых комплексах, в контексте весенне-летней обрядности» [1, с. 182].

Основные типические закономерности выкриков и кличей связаны с характерным речевым поведением детей в обряде – *криком*. Как универсальное средство подачи информации *крик* получает функциональную нагрузку и реализует идею обрядово-магической коммуникации: окликания мифологических персонажей, например, Масленицы, Весны, Жаворонков, Голосёны и др.:

«Масленица скалзубая!» (д. Клеменево Кирилловского района, ЦТНК ВГПУ № ЭАФ 217-03).

«Приди, Весна! Приди, красна! Приди, Весна!» (д. Алексеево, Междуреченский район, ЦТНК ВГПУ, № ЭАФ 090-13).

«Жаворончик молодой» (д. Сверчково Сокольского района, ЦТНК ВГПУ, № ЭАФ 183-42).

Суть крика, как подчеркивает И.С. Попова, – универсальный способ «направленного воздействия с целью достижения желаемого результата» [1, с. 182]. Крик маркирует и актуализирует обрядовое пространство. Например, в ритуальных обходах дворов (осеннее Заговенье, Рождество или Середокрестье) крик как форма речевого поведения обозначает время и место исполнения обряда; служит для хозяев дома сигналом к началу ритуального акта и побуждением к совершению ответных действий – выносу угощения пришедшим. Крик определяет обрядовый

статус основных исполнителей ритуала, в данном случае – детей, совершаемых обходы дворов.

Народная терминология и закрепленные в традиции выражения позволяют исследовать семантику крика, как ритуального кода. Подчеркивает природу обращения-зова распространенное в народе следующее выражение: «Кричат Масленку»; отражает особенности произнесения ритуального текста также высказывание: «Кричат в один голос робятишка».

Приведем высказывание Бобошиной О.А., жительницы д. Сверчково:

«Пекла мама этова из теста. Сделае эдакова жавороночка, вот выйдём на улицу да кричим: “Жаворончик молодой, на проталинку – весной!”» (д. Сверчково Сокольского района, ЦТНК ВГПУ, № ЭАФ 183-42).

Крик как форма речевого поведения детей в ритуале определяет комплекс типических приемов исполнения, характерных для возгласного интонирования:

- предельно высокая тесситура звучания;
- особая тембральная окраска голоса;
- экспрессивная речь;
- активно расходуемое дыхание;
- ритмическая и темповая подвижность текста (замедления, ускорения, ферматы);
- особые исполнительские приемы: динамические акценты, «скольжение» голосом (глиссандирование).

В структурном отношении возгласные формы представляют собой композиции, состоящие из отдельных коротких построений, законченных в смысле словом выражении. Протяженность каждого выкрика и принцип интонирования связаны с цикличностью физиологического дыхания и определяются эмоционально-приподнятым характером произнесения слова. Интонирование, опираясь на исходную речевую основу и реализуя его кличевую направленность, связано с выделением основных смысловых акцентов исполняемого текста. Происходит это на фоне общей динамичности и устремленности произнесения и согласуется на ритмическом, звуковысотном и динамическом уровнях.

Особое значение в возгласных формах приобретает звуковысотный контур, вершина которого связана с основным фразовым акцентом. Обращает на себя внимание усиление смыслового ударения ритмической долготой опорного тона, благодаря чему он может приобретать звуковысотную определенность. Выразительность и обрядовое значение имеет тембровая окраска исполнения, обусловленная высокой тесситурой звучания и, соответственно, связанная с усилением и напряжением голосового аппарата.

Литература

1. Попова, И.С. Интонируемые выкрики: звуковой аспект / И.С. Попова // Звук в традиционной народной культуре: Сборник научных статей. – М., 2004. – URL: <http://dnt-folk.ru/muzykal-no-poe-ticheskij-fo-klor.html>

¹ Исп.: Бобошина О.А., 1913 г. р. (местная). Зап.: 31.01.1986. Архив ЦТНК ВГПУ, № ЭАФ 183-42. Расш.: Парадовская Г.П.

УДК 159. 964. 26

В.С. Густодымова

Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент В.И. Колесникова

АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ПАРАДИГМЕ ЮНГИАНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение гендерного аспекта в проявлении феномена психологической зависимости с точки зрения аналитической психологии К.Г. Юнга. Определена роль маскулинности и фемининности личности при формировании различных видов психологической зависимости.

Психологическая зависимость, аутентичность, маскулинность, фемининность, аналитическая психология К.Г. Юнга.

The article presents the results of the research of gender aspect in demonstration of the phenomenon of psychological addiction in the paradigm of analytic psychology of C.G. Jung. The role of masculinity and femininity of the personality in the formation of different kinds of psychological addiction are defined in the paper.

Psychological addiction, authenticity, masculinity, femininity, C.G. Jung's analytic Psychology.

Постановка проблемы. Феномен психологической зависимости представляет собой одну из наиболее актуальных и болезненных проблем на сегодняшний день. Современный этап развития общества характеризуется с одной стороны развитием сложнейших индустриальных и информационных технологий, а с другой – сопровождается определенными преобразованиями в психической жизни индивида. Под влиянием культуры в обществе формируются определенные каноны, идеалы, ценности, которые стали не только трудны для достижения, но и представляют собой психологическую проблему. Любой поведенческий акт может носить в себе угрозу формирования того или иного вида зависимости. Понятие «быть зависимым от чего-либо» для современного человека перестает носить характер психологического нарушения в личностном развитии и в большинстве случаев становится социально приемлемым явлением. Исключения составляют те случаи, когда высокий уровень развития зависимости может повлечь за собой необратимые изменения личности, формирование психосоматических расстройств, а также нанести непоправимый вред психическому здоровью человека, включая проблемы взаимоотношений с окружающими людьми и обществом в целом.

В современной жизни индивид оказывается совершенно бессильным перед влиянием культуры и природой собственной психики. Стремление к целостности и невозможность удовлетворения духовных потребностей выражается в различных формах психологической зависимости – неправильное питание,

злоупотребление властью, отношениями, чрезмерное стремление к порядку и дисциплине и т.д.

Во многом причины столь широкого распространения данной проблемы обусловлены влиянием социально-культурных факторов: кризис экономической и политической жизни, создающий предпосылки для духовного кризиса индивида; информационный кризис; наличие в современном обществе стереотипов относительно социальных и гендерных ролей; наличие культурных установок, в основе которых лежит стремление к совершенству, преувеличение значения власти и конкуренции.

Сложившаяся ситуация требует новых, нестандартных подходов в решении проблемы различных видов психологической зависимости на основе анализа глубинных факторов, а также культурных установок, лежащих в основе данного феномена.

Анализ последних исследований и публикаций. Актуальность проблемы психологической зависимости подтверждается тем, что практически во всех психологических теориях (как классических, так развивающихся в последнее время) делаются попытки объяснения причин и механизмов формирования данного феномена.

Современные исследования отечественных ученых (В.И. Колесникова, О.П. Макушина, Ц.П. Короленко, Т.А. Гоголева, В.А. Дереча, Г.И. Семикин, А.И. Киселев, Г.А. Мысина, А.Е. Войскунский, А.В. Худяков, В.Д. Менделевич, Ю.П. Сиволап и др.) позволяют рассмотреть в процессе формирования психологической зависимости влияние семейных факторов, особенностей личности, психологического климата в школе и т.д.

Одной из психоаналитических теорий, предложившей новый взгляд на проблему феномена психологической зависимости является аналитическая психология К.Г. Юнга. Проблема зависимости с точки зрения юнгианской психологии рассматривается в работах Мэрион Вудман, Джеймса Холлиса, Луиджи Зойя, Марии-Луизы фон Франц, Билли Б. Курри и др. В центре исследований юнгианских аналитиков оказывается влияние особенностей развития современной культуры на формирование проблем личностного развития, в том числе и проблемы психологической зависимости. Неразрешенным остается вопрос выбора необходимых методов диагностики и профилактики данной проблемы в современных условиях.

Целью статьи является изучение гендерного аспекта в проявлении феномена психологической зависимости.

Изложение основного материала исследования. В парадигме аналитической психологии К.Г. Юнга психологическая зависимость рассматривается с двух основных позиций. Джеймс Холлис выделяет следующее понятие психологической зависимости: «зависимость – это рефлексивное, обусловленное и часто прогрессирующее подчиняющее поведение, осуществление которого моментально понижает уровень стресса» [5, с. 92]. С данной точки зрения в основе различных видов зависимости лежат определенные виды рациональных защит и привычных стилей поведения, которые наилучшим образом помогают личности установить контроль над собой, достичь социальной успешности, показать свою способность контролировать ощущения своего «Я» [4].

С другой точки зрения, зависимость рассматривается как навязчивое поведение, связанное с одержимостью какой-либо идеей или комплексом [2]. Мэрион Вудман в качестве источника формирования различных видов психологической зависимости выделяет чрезмерное стремление к совершенству. Страсть к совершенству – культурная установка, которая преобладает на современном этапе развития общества, – с психологической точки зрения, означает порабощение человека своим комплексом [2, с. 68].

Авторы, исследующие тему зависимости с точки зрения юнгианского подхода, занимаются поиском трансформирующего переживания, лежащего в основе формирования данной проблемы. Формирование феномена зависимости имеет глубинную природу и предопределяется, прежде всего, семейными, культурными, архетипическими аспектами, которые оказывают влияние на становление основополагающих ценностей и установок личности.

В парадигме юнгианского подхода склонность к различным видам психологической зависимости – особенность личности, которая проявляется в неаутентичном поведении по отношению к себе, к Самости. Неаутентичное поведение отличается оборонительными действиями, при которых истинные чувст-

ва и мотивы поведения отличаются от тех, которые он ощущает. «Неискренность» продиктована стремлением избежать столкновения с определенными аспектами ситуации или себя самого [3].

Проведенное исследование направлено на изучение гендерных особенностей проявления психологической зависимости, а именно: на определение роли внутренней маскулинности и фемининности личности в процессе формирования данной проблемы.

На современном этапе развития общества имеется тенденция к поиску аутентичной фемининности и маскулинности личности. Этот поиск происходит на уровне коллективного бессознательного и становится совершенно осознанным в жизни многих женщин и мужчин, сосредоточивших свое внимание на личностном и духовном росте. На сегодняшний день попытки достичь аутентичности сопряжены с явным и прямым риском. Движение к аутентичности предполагает творчество, в непосредственной и глубоко личной манере. Эта особенность создает предпосылки для формирования проблем личностного роста, в том числе и развития склонности к различным видам психологической зависимости.

В данном случае под фемининностью понимается эго-идентичность женщины, или Анима мужчины. Под маскулинностью имеется в виду эго-идентичность мужчины, или женский Анимус [1].

С целью изучения гендерного аспекта проявления феномена психологической зависимости было проведено исследование на базе ТНУ им. В.И. Вернадского. В нем принимали участие 328 студентов дневного и заочного отделения в возрасте от 18 до 45 лет. Респонденты имеют различное вероисповедание и национальную принадлежность. Исследование проводилось в течение 2011 – 2014 гг.

Перед проведением исследования на основе результатов теоретического анализа проблемы феномена психологической зависимости в юнгианской психологии было выдвинуто предположение о том, что причиной психологической зависимости является отсутствие понятия аутентичности относительно маскулинности / фемининности личности, которое выражается в преобладании маскулинных качеств у женщин и феминных – у мужчин.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики:

- 1) методика исследования маскулинности-фемининности личности С. Бэм;
- 2) опросник «Определение психологической зависимости», целью которого является исследование склонности к психологической зависимости от еды, от отношений с близкими людьми, от работы, от порядка и дисциплины, от мнения окружающих.

Нами был проведен анализ влияния пола и возраста на проявление различных видов психологической зависимости при помощи критерия Манна-Уитни (U) (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анализа связи показателей психологической зависимости и показателей пола и возраста (критерий Манна-Уитни (U))

Исследуемый фактор	$U_{\text{расчетн.}}$
Пол	-2,339**
Возраст	0,988
Вид психологической зависимости	3,082*

Примечание: * – при $p < 0,05$; ** – при $p < 0,01$

Таким образом, полученные результаты проведенного статистического анализа эмпирических данных позволяют сделать вывод о том, что на величину уровня психологической зависимости оказывают влияние два фактора: вид психологической зависимости ($U_{\text{расч.}} = 3,082$, при $p < 0,05$), что свидетельствует о корректности методики ее исследования, и гендерные особенности исследуемой выборки ($U_{\text{расч.}} = -2,339$, при $p < 0,01$). Фактор «возраст» не оказывает статистически достоверного воздействия на исследуемые показатели ($U_{\text{расч.}} = 0,988$). Следовательно, дальнейший анализ может проводиться не по четырем выборкам, а только по двум, различающимся по гендерному признаку.

По результатам количественного анализа полученных данных было выявлено, что у мужчин в возрасте 18 – 25 лет преобладает склонность к психологической зависимости от мнения окружающих (высокий уровень – 13 %; средний уровень – 71 %); от отношений (высокий уровень – 5 %; средний уровень – 92 %). В возрастной группе 32 – 45 лет у мужчин наиболее выражена склонность к психологической зависимости от отношений (высокий уровень – 19 %; средний уровень – 80 %); от работы (высокий уровень – 9 %; средний уровень – 89 %); от стремления к порядку и дисциплине (высокий уровень – 5 %; средний уровень – 92 %).

Согласно результатам проведенного исследования, у женщин в возрасте 18 – 25 лет преобладает склонность к психологической зависимости от отношений (высокий уровень – 5 %; средний уровень – 89 %); от мнения окружающих – (высокий уровень – 4 %; средний уровень – 72 %). В возрастной группе 32 – 45 лет у женщин также наблюдается выраженная склонность к психологической зависимости от отношений (высокий уровень – 11 %; средний уровень – 88 %); от мнения окружающих (высокий уровень – 9 %; средний уровень – 67 %).

Необходимо отметить, что высокий уровень склонности к одному из видов психологической зависимости говорит о чрезмерной концентрации энергии в соответствующей сфере жизнедеятельности личности, негативном влиянии одного из комплексов личности. Средний уровень свидетельствует о менее выраженной склонности к какому-либо виду психологической зависимости. Однако при сохранении существующей ситуации в личностном развитии зависимость может приобрести более выраженный

характер и способствовать формированию различных видов нарушений личностного роста.

Степень взаимосвязи между психологическим полом личности и психологической зависимостью была оценена с помощью критерия Крускала-Уоллиса (H) (табл. 2).

Таблица 2

Результаты анализа взаимосвязи показателей психологической зависимости и показателей маскулинности-фемининности (критерий Крускала-Уоллиса (H))

Исследуемый фактор	$H_{\text{расчетн.}}$	p -значение
Женщины		
Психологический пол	31,458	0,1317
Вид зависимости	54,999**	0,00002
Взаимодействие	31,561	0,1756
Мужчины		
Психологический пол	54,874**	0,00013
Вид зависимости	76,100**	0,00001
Взаимодействие	33,235	0,06323

Примечание: ** – при $p < 0,01$

Исходя из полученных результатов (табл. 2), можно заметить, что особенности психологического пола в женской выборке не оказывают достоверного воздействия на показатели психологической зависимости ($H_{\text{расчетн.}} = 31,458$, при $p < 0,01$), которые определяются только видом зависимости ($H_{\text{расчетн.}} = 54,999$, при $p < 0,01$). В мужской выборке на распределение признака влияют как психологический пол личности ($H_{\text{расчетн.}} = 54,874$, при $p < 0,01$), так и вид психологической зависимости ($H_{\text{расчетн.}} = 76,100$, при $p < 0,01$).

Степень взаимосвязи между различными видами психологической зависимости и психологическим полом личности оценивалась с помощью корреляционного анализа (табл. 3).

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи показателей психологической зависимости и психологического пола личности

Вид психологической зависимости	Психологический пол	
	$r_{\text{расч}}$ (мужская выборка)	$r_{\text{расч}}$ (женская выборка)
Зависимость от еды	0,392*	0,104
Зависимость от отношений	0,301*	0,119
Зависимость от работы	0,261*	-0,099
Зависимость от порядка и дисциплины	0,293*	0,096
Зависимость от мнений окружающих	0,419*	0,299*

Примечание: * – при $p < 0,05$

Согласно полученным результатам исследования, в мужской выборке наблюдается достоверная корреляционная связь между всеми рассматриваемыми видами психологической зависимости и психологическим полом личности. Наиболее сильная связь наблюдается между психологическим полом личности и зависимостью от мнения окружающих ($r_{\text{рассч.}} = 0,419$, при $p < 0,05$), а также зависимостью от еды ($r_{\text{рассч.}} = 0,392$, при $p < 0,05$). В женской выборке достоверная корреляционная связь наблюдается только с психологической зависимостью от мнения окружающих ($r_{\text{рассч.}} = 0,299$, при $p < 0,05$). Полученные данные подтверждают предположение нашего исследования о том, что существует связь между психологической зависимостью и маскулинностью / фемининностью личности.

В обеих группах, отличающихся по гендерному признаку, наиболее сильная связь наблюдается между психологическим полом личности и склонностью к психологической зависимости от мнения окружающих. Данная особенность подтверждает предположение юнгианской психологии о том, что в основе формирования различных видов психологической зависимости лежат культурные аспекты развития современного общества и, в частности, тенденция к отклонению от устоявшихся гендерных ролей. Психологическая зависимость от мнения окружающих представляет собой отчуждение от аутентичных чувств и своего «Я». У личности, склонной к психологической зависимости (в частности к зависимости от мнения окружающих), наблюдается стремление к достижению совершенства, к тем идеалам и ценностям, которые формируются в обществе, в том окружении, где происходит развитие личности, и которые не соответствуют ее аутентичным потребностям и чувствам. Вытесненные чувства и потребности, особенности личности оказываются патологизированы. Они могут выразить себя в самый неподходящий момент, в самом неподходящем месте, став проекцией на других людей, или же овладевать нами, чтобы потом проявить свою силу самым опасным или разрушительным образом. В связи с этим незрелость Эго и отсутствие своей системы ценностей приводит к формированию склонности к психологической зависимости от мнения окружающих. Символом данного вида зависимости, формирующего ядро, вокруг которого вращается личность, является как мнение окружающих людей, так и мнение общества в целом.

Необходимо отметить, что наряду с психологической зависимостью от мнения окружающих, в обеих группах, отличающихся по гендерному признаку, наиболее ярко также выражена склонность к психологической зависимости от отношений. Данная особенность связана с преувеличением ценности мужского (женского) принципов. На сегодняшний день отсутствует феминное духовное восприятие взаимоотношений между мужчинами и женщинами, что приводит к потере связи, соединяющей человека с его глубинными корнями. Стремление к целостности ведет к поиску психических взаимоотношений. Однако психические взаимоотношения возможны толь-

ко тогда, когда существует психическое расстояние между мужчиной и женщиной. Отсутствие взаимоотношений ведет к чувству духовного голода. Недовольная духовная потребность проявляется в феномене психологической зависимости.

Высокий уровень склонности к психологической зависимости от отношений, от мнения окружающих и других видов зависимости связан с нехваткой аутентичности в современном обществе. Жизнь в соответствии со своей собственной сущностью означает противодействие принятому отношению к личности и предписанному образу жизни. Движение к аутентичности предполагает творчество, согласие со своей индивидуальностью и готовность к ее проявлению.

Индивиды, страдающие от различных видов зависимостей, испытывают страх перед реальной жизнью, недоверие к миру, предоставляющему им выбор. Для них не существует никаких гибких возможностей или уровней участия. Все истинные суждения, потребности, ценности остаются теневой стороной личности, которая, являясь неосознанной и непрожитой, оказывает пагубное воздействие, являясь в виде зависимости.

Жизнь мужчины, как и женщины, определяется ролевыми ожиданиями. Сегодня прежние полоролевые ожидания разрушились. Существует расхождение между ролевыми ожиданиями и аутентичными потребностями личности. Необходима работа, направленная на осознание мужского и женского компонентов. Без этой работы личность будет возвращаться к изжившим себя патриархальным образам, несущим в себе энергию, которая создает предпосылки для следования прежним правилам, привычкам и зависимостям.

Выводы:

1. Причиной психологической зависимости является отсутствие понятия аутентичности относительно маскулинности / феминности личности, которое выражается в преобладании маскулинных качеств у женщин и феминных – у мужчин. Констатирована связь между психологическим полом личности и склонностью к психологической зависимости. У мужчин проявляется более сильная связь между данными факторами. Предположение о влиянии фактора преобладания маскулинности у женщин и феминности у мужчин на уровень склонности к психологической зависимости было подтверждено только для мужской выборки.

2. У мужчин уровень склонности к различным видам психологической зависимости выше, чем у женщин. В большей степени у мужчин проявляется проблема противоположностей. Теряя внутреннее равновесие и связь со своим «Я», вследствие внутриличностного конфликта, человек склонен к односторонней линии поведения, что характерно для зависимого поведения.

3. В обеих группах, отличающихся по гендерному признаку, преобладает склонность к формированию психологической зависимости от мнения окружающих и зависимости от отношений. Отсутствие на современном этапе развития общества понятия ау-

тентичности, как в отношении собственных чувств, своего «Я», так и в отношении маскулинности / фемининности личности создает ситуацию, когда бессознательное психическое содержание ощущается как внешнее и проецируется вовне (на такие абстракции, как успех, значимость в глазах окружающих, сверхценность личности другого человека и отношений с ним и т.д.).

Литература

1. Вудман, М. Опустошенный жених (женская маскулинность) / Мэрион Вудман; пер. с англ. В. Белопольский, В. Мершавка. – М., 2010.

2. Вудман, М. Страсть к совершенству: Юнгианское понимание зависимости / Мэрион Вудман; пер. с англ. В. Мершавка. – М., 2006.

3. Самюэлз, А. Критический словарь по аналитической психологии К.Г. Юнга / А. Самюэлз, Б. Шортер, Ф. Плот. – М., 1994.

4. Холлис, Дж. Душевные омуты / Джеймс Холлис. – М., 2008.

5. Холлис, Дж. Почему хорошие люди совершают плохие поступки: Понимание темных сторон нашей души / Джеймс Холлис. – М., 2012.

УДК 159.9

К.Г. Дорошко

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор Г.В. Акопов

АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ИЗМЕНЕННЫХ СОСТОЯНИЙ СОЗНАНИЯ С ПОЗИЦИЙ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ТЕОРИЙ СОЗНАНИЯ

В статье рассматривается проблема теоретического транспонирования существующих подходов к исследованию сознания на феномен измененных состояний сознания. Приводятся примеры интерпретации феномена с позиции наиболее значимых теоретических концепций сознания в отечественной психологии.

Измененные состояния сознания, ИСС, деятельностный подход, двухфакторная модель, сверхдоминирование.

The article considers the problem of theoretical transposition of existing approaches to phenomena of altered state of consciousness. The paper presents the examples of interpretation of the phenomena from the perspective of the most important theoretical concepts of consciousness in Russian psychology.

Altered state of consciousness, activity approach, two-factor model, overdominance.

Измененные состояния сознания (далее – ИСС) для человека, испытавшего их, являются переживанием необычного опыта. Многообразие данных состояний, описанное в психологической литературе, не оставляет сомнений в том, что каждый человек в той или иной мере хотя бы раз в жизни испытывал их. Такой опыт может перманентно изменить мировоззрение испытавшего его человека [25]. В некоторых случаях люди, испытавшие схожие переживания, объединяются в сообщества, например, группа «Обозревающих», состоит из людей, испытавших на себе так называемый «эффект Обозрения» [27]. В социальной антропологии засвидетельствовано множество фактов переживания нестандартного опыта, в различных малых этнических группах и обществах также демонстрируется тесное вплетение этих состояний в социальную жизнь и их использование на благо таких обществ [5], [7], [15], [23].

Определение понятия ИСС отсутствует в ряде отечественных психологических словарей. [4], [18], [20], [21]. Лишь в небольшом количестве источников удалось найти описание ИСС [10], [17]. Опираясь на существование различных уровней или состояний сознания, при описании ИСС М. Кордуэлл, однако,

обходит вопрос об особенностях этих состояний в психической активности индивида [10]. В же то время у Р.С. Немова определение опирается на «норму» [17]. Термин ИСС А. Людвига можно считать классическим из-за его распространенного цитирования: «Измененные состояния сознания (ИСС) – качественные изменения в субъективных переживаниях или психологическом функционировании от определенных генерализованных для данного субъекта норм, рефлекслируемые самим человеком или отмечаемые наблюдателями» [12].

Несмотря на очевидную смежность феномена сознания и феномена ИСС, последний довольно редко упоминается или используется в рамках исследования категорий сознания. В отечественной психологии можно наблюдать ситуацию «параллельного» развития исследования явлений сознания и его измененных состояний. Попытки прямого переноса категории ИСС в область теоретического исследования сознания сталкиваются с проблемой уместности применения данного понятия к многогранности проявления активности сознания. При этом исследования ИСС оперируют к уникальным явлениям в опыте индивида, которые представляют собой ценный ма-

териал для исследования. Для того чтобы использовать весь этот потенциал уже набранного материала, необходимо определиться с теориями или подходами к исследованию самого сознания. Взгляд на проблему ИСС с точки зрения уже существующих теорий сознания в свою очередь позволит структурировать имеющуюся информацию, которая хоть и обширна, но разрознена. Существует три подхода рассмотрения (теории) измененных состояний сознания. Все теории родились из практики, эмпирического анализа феномена. Это:

- дискретная (Ч. Тарт);
- континуальная (К. Мартиндэйл);
- дискретно-континуальная (А. Диттрих) [19].

Опыт переживания этих состояний не поддавался какому-либо нормированию, и зачастую такие переживания относили к патологиям, а другие теории сознания не объясняли их.

В отечественной психологии внимание к ИСС было обращено сравнительно недавно, что может быть объяснено унитарностью подходов к исследованию сознания в советской психологии: сознание объяснялось позиции единичной психологической категории [1]. Современные теории сознания, лишённые идеологических ограничений, имеют более многообразную концептуальную базу, что положительно сказывается на интерпретации различных явлений сознания. Логичным шагом навстречу будет являться рассмотрение феномена измененных состояний сознания с точки зрения новых подходов к изучению сознания.

Одним из первых, кто обращает внимание на проблему ИСС и подходит к ней с методологической позиции в отечественной психологии, является В.Ф. Петренко [14]. Психосемантическая методика анализирует трансформации семантических пространств субъекта, которые являются формами категоризации сознания. Данный подход способствовал значительному прогрессу в этой области, раскрывая многомерность содержания переживаний в ИСС.

С точки зрения В.П. Зинченко, сознание имеет пять слоев: онтологический (предметно деятельностный, он же «бытийный»), хронотопический, рефлексивный, ценностный и духовный слои [9, с. 87]. Каждый слой имеет две собственные компоненты:

- онтологический: бытийную и чувственную ткани;
- хронотопический: время и пространство;
- рефлексивный: смысл и значение;
- ценностный: со-значение (переживаемая значимость) и объективный смысл культурного явления;
- духовный: Я и Ты (Другой).

Каждый компонент может быть охарактеризован как «Субъективный» или «Объективный» соответственно, они «могут рассматриваться как образующие сознания». Как поясняет это разделение исследователь В.П. Зинченко, «наиболее адекватной сути дела является оппозиция: «внутренняя форма» и «внешняя форма». Она подчеркивает не только целостность сознания (в идеализированном смысле), но

также не противоречит положению о том, что сознание и бытие представляют собой единый континуум» [9, с. 88]. Между «субъективными» и «объективными» компонентами располагается общее диалогическое пространство, в котором происходят «противоположно направленные процессы (акты): субъективация объективного и объективация субъективного. Или близкие к ним акты: композиции и декомпозиции образов и действий, овременивание пространства и опространствование времени, осмысление значений и означение смыслов, вчитывание себя в другого и вычитывание себя из него» [9, с. 87]. Именно в этом пространстве и происходит, согласно В.П. Зинченко, рождение нового.

Согласно позиции данного ученого, структура сознания полицентрична: «каждая из образующих бытийного, рефлексивного и духовного слоев сознания может стать его центром» [8, с. 230]. В процессе работы сознания любой из указанных компонентов может на время стать доминантой и подчинить себе другие. Важно отметить, что полицентричность как свойство сознания, необходимо для сохранения свободы сознания.

ИСС, с этой точки зрения, условно можно разделить на две категории: положительные и отрицательные. Отрицательные ИСС – это «болезнь» сознания, и связаны они с «с гипертрофией в развитии той или иной образующей, в ослаблении или даже в разрыве связи как между слоями, так и между их образующими» [8, с. 220]. Положительные же связаны с гетерогенностью структуры сознания, что таким образом позволяет искать точку опоры и осуществлять самопознание, происходит же это за счет «взаимных трансформаций компонентов (образующих) сознания не только в пределах каждого слоя, но и между слоями» [8, с. 222]. Таким образом, ИСС, с позиции В.П. Зинченко, можно считать сверхдоминированием в некотором промежутке времени одного из слоев структуры сознания. Интересно подчеркнуть, что данный вывод перекликается с описанием структуры сознания и динамики взаимодействия структурных элементов Ч. Тарта [26].

Основные позиции по отношению к теории сознания были высказаны в рамках научного подхода «Психологики» [3]. Сознание рассматривается В.М. Аллахвердовым в двух категориях:

1. «Сознание как явление будет пониматься как эмпирический факт представленности субъекту картины мира и самого себя, в том числе как выраженная в словах способность испытуемого отдавать себе отчет в том, что происходит» [3, с. 253].

2. «...сознание будет обозначать некий теоретический (гипотетический) механизм, порождающий или трансформирующий осознаваемую информацию – например, преобразующий результаты каких-либо информационных или физиологических процессов в осознаваемые явления» [3, с. 254].

В.М. Аллахвердов выделяет познавательные процессы, приводящие к возникновению сознания, называя их «протосознательными», и собственно механизма сознания. Ситуации, в которые попадают лю-

ди в измененных состояниях сознания, не типичны для их повседневной активности, а так же могут показаться «нелогичными», бессмысленными как для сторонних наблюдателей, так и для самих испытывающих, после того, как они выходят из этих состояний. Однако, следуя идеям психологии, их нельзя считать бессмысленными, так как «психика сама по себе написана на языке логики» [3, с. 69]. Психика и сознание являются продуктами процесса познания. Сознание является частным (специфическим) случаем познания, поскольку «только протосознательные процессы имеют возможность вводить в работу механизма сознания непосредственную информацию о внешнем и внутреннем мире» [3, с. 69].

Резюмируя, можно сделать вывод, что содержание переживания в измененных состояниях сознания возникает в результате смены информации, которую поставляют протосознательные процессы. Информация экстернатальная (поступающая из окружающего индивида мира) или же интернатальная (являющаяся личной, индивидуальной информацией его внутреннего мира) после попадания в сознание инодетерминируется, но уже исходя из других причин, нежели это происходит в повседневном опыте. Это приводит к предположению, что существуют некоторые «шаблоны» или паттерны того, как информация обрабатывается уже самим сознанием. Смена «шаблонов» обработки (появления новых причин для интерпретации информации «обычным» образом) приводит, в свою очередь, к возникновению такого уникального, нестандартного содержания опыта. Стоит так же обратить внимание, что этот подход не предполагает объяснения причин возникновения таких перемен в использовании «шаблонов» логики познания.

Другой подход к сознанию, не противоречащий представленным выше, исходит из предполагаемой двухфакторной модели сознания, описанной Г.В. Акоповым [1]. Модель сознания базируется на двух факторах, определяющих активность сознания: фактор «свободы» и фактор «контакта». Этот подход обобщает множество функций, структур, форм и видов сознания. На его основе автор предлагает рассматривать «регистры состояний», позволяющие феноменологически связать качественное специфики сознания с другими сферами жизнедеятельности человека [2]. В частности, в макромасштабе выделяются: физический, биологический, социальный, психологические регистры. Факторы сознания выступают в роли паттернов конкретных проявлений сознания в любой динамики сознания. Одно из преимуществ введения регистров состояний заключается в том, что это дает возможность более организованного междисциплинарного изучения сознания. Так, например, А.О. Прохоровым уже проводятся психологические исследования регуляции психических состояний в смысловой сферы сознания [15]. Смысловые структуры сознания и психические состояния взаимодействуют и изменяют друг друга. Смысловая регуляция опосредованна текущей ситуацией, в которой находится субъект, при этом образ ситуации ассоциативно связан с психическим состоянием.

Предпринятый анализ вместе с интерпретацией феномена ИСС через культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского в работе О.В. Гордеевой становится аналитическим дополнением к отечественным исследованиям ИСС [6]. Результатом работы О.В. Гордеевой стала возможность разделения ИСС на два вида:

1. «Первый – «высшие» – культурно-исторически обусловленные формы ИСС (ВИСС), они явно или имплицитно существуют в рамках конкретной культуры и выполняют фиксированные функции (во многих, особенно в так называемых традиционных обществах, эти функции задаются обществом; тогда среди них обычно выделяют социальную, терапевтическую функции и функцию получения нового опыта)» [6, с. 64].

2. «Второй вид ИСС – «низшие» (НИСС) – «натуральные» состояния – представляют собой нецеленаправленное, случайное изменение состояния сознания, наступающее в результате дезорганизации «обычного» состояния сознания и характеризующееся хаосом, отсутствием структуры психической жизни, что связано с полным отсутствием опыта (в ВИСС, даже если это состояние переживается впервые, опыт есть – он обеспечивается обществом, культурой)» [6, с. 71].

Таким образом, основная ценность предложенного О.В. Гордеевой разделения будет заключаться в возможности определять воздействие установочных факторов на индуцирование ИСС. Отнесение индуцируемых факторов к определенному виду ИСС позволяет исследователю также сформулировать представление о детерминированности социальной ценностью.

Таким образом, теоретический анализ представленных подходов к объяснению структуры сознания позволяет выявить сущностные описательные категории ИСС. Одной из важных проблем является вопрос о классификации различных вариантов ИСС и их разделения. Существующее современное элементарное разделение в отечественной психологии, предложенное О.В. Гордеевой, опирается на структуру сознания более раннего исторического периода в отечественной психологии. Однако оно не является единственно возможным, другое многообразие вариаций ИСС можно обнаружить, если отталкиваться от более расширенной структуры сознания в различных теоретических подходах. Так, исходя из подхода В.П. Зинченко, можно выделить 5 вариантов состояний, подходящих под определение «измененных». Вопрос об отделении одного состояния от другого будет решаться определением степени превалирования в опыте переживаний, связанных с определенным слоем. Стоит отметить, что аналогичный подход в превалировании переживаний в опыте уже используется в работах Р.Дж. Пекала [24]. При этом психо-семантический подход В.Ф. Петренко инструментализирует исследование ИСС, опираясь на один из структурных элементов сознания в современных теориях – языковые средства. Если предыдущие подходы на основе структурных элементов сознания

позволяли выделить варианты ИСС, то подходы Г.В. Акопова и В.М. Аллахвердова позволяют описать динамику возникновения или принцип формирования самого измененного состояния сознания. Это, в свою очередь, ставит вопрос о концептуальной обоснованности предположения о природе ИСС как переживания «экстериорезации» внутреннего мира, или, если более жестко следовать идеи В.М. Аллахвердова, различной интернальной информации.

Современные теории сознания, несмотря на свои концептуальные различия, не противоречат друг другу, а взаимодополняют друг друга в рамках исследуемого феномена. Это позволяет описать феномен ИСС в различных аспектах, тем самым обогащая знания о нем.

Литература

1. Акопов, Г.В. Проблема сознания в современной психологии / Г.В. Акопов // *Методология и история психологии*. – 2007. – Т. 2. – Вып. 3. – С. 43 – 64.
2. Акопов, Г.В. Регистры состояний в двухфакторной модели сознания / Г.В. Акопов // *Психология психических состояний: актуальные теоретические и прикладные проблемы: Материалы Второй Всероссийской научной конференции. Казанский федеральный университет, 14 – 16 ноября 2013 г.* – Казань, 2013. – Ч. 1. – С. 61 – 67.
3. Аллахвердов, В.М. Сознание как парадокс. Т. 1: Экспериментальная психология / В.М. Аллахвердов. – СПб., 2000.
4. Большая психологическая энциклопедия: Более 5000 психологических терминов и понятий / авторский коллектив А.Б. Альмульханова, Е.С. Гладкова. – М., 2007.
5. Бургиньон, Э. Измененные состояния сознания / Э. Бургиньон // *Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология* / под общей ред. А.А. Белика. – М., 2001. – С. 405 – 461.
6. Гордеева, О.В. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как методологическая основа изучения измененных состояний сознания (ИСС) / О.В. Гордеева // *Измененные состояния сознания и культура: Хрестоматия*. – СПб., 2009.
7. Жилек, В.Г. Измененные состояния сознания в обрядах североамериканских индейцев / В.Г. Жилек // *Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология* / Под общей ред. А. А. Белика. – М., 2001. – С. 462 – 483.
8. Зинченко, В.П. Базовые категории в определении предмета психологии / В.П. Зинченко // *Методология и история психологии*. – 2006. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 207 – 231.

9. Зинченко, В.П. Ценности в структуре сознания / В.П. Зинченко // *Вопросы философии*. – 2011. – № 8. – С. 85 – 97.
10. Кордуэлл, М. Психология. А – Я: Словарь-справочник / М. Кордуэлл ; пер. с англ. К.С. Ткаченко. – М., 2000.
11. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 2 – С. 185.
12. Людвиг, А. Измененные состояния сознания / А. Людвиг // *Измененные состояния сознания / Оригинальное английское издание: 1969* / ред. Ч. Тарт. – М., 2003. – С. 14 – 37.
13. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М., 2008.
14. Петренко, В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма / В.Ф. Петренко. – М., 2009. – С. 277.
15. Принс, Р. Шаманы и эндорфины: гипотезы для синтеза / Р. Принс // *Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология* / под общ. ред. А.А. Белика. – М., 2001. – С. 483 – 500.
16. Прохорова, А.О. Смысловая регуляция психических состояний / А.О. Прохорова. – М., 2009.
17. Психологический словарь / авт.-сост. Р.С. Немов. – М., 2007.
18. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб., 2006.
19. Россохин, А.В. Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе / А.В. Россохин. – М., 2010. – С. 25.
20. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – М., 1998.
21. Современный словарь по психологии / Авт.-сост. В.В. Юрчук. – Мн., 2000.
22. Соколов, Е.Н. Перцептивный, мнемический и семантический уровни субъективного отображения / Е.Н. Соколов // *Журнал высшей нервной деятельности*. – 1993. – Т. 43. – Вып. 2. – С. 228 – 231.
23. Соленов, Н.В. Экстатические измененные состояния сознания в религиозной практике шаманизма / Н.В. Соленов // *Вопросы психологии*. – 2012. – № 6. – С. 45 – 55.
24. Pekala, R.J. Quantifying consciousness: An empirical approach / R.J. Pekala. – N.Y., 1991 – P. 127 – 134.
25. Sacks, O. Seeing God in the Third Millennium / O. Sacks // *The Atlantic*. – 2012. – Октябрь. – URL: <http://www.theatlantic.com/health/archive/2012/12/seeing-god-in-the-third-millennium/266134/>
26. Tart, C. States of consciousness / C. Tart – N.Y., 1975. – URL: <http://www.psychedelic-library.org/soc13.htm> (дата обращения: 21.05.2014)
27. White, F. The Overview Effect: Space Exploration and Human Evolution / F. White. – 2nd ed. – AIAA, 1998

УДК 159.9.072

Е.В. Мелентьева

Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент Т.Л. Кузьмишина

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье освещена проблема взаимосвязи общественного и семейного воспитания в соответствии с современными требованиями общества, а также представлена модель психологического сопровождения взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста, реализуемая на базе учреждений дополнительного образования.

Детско-родительское взаимодействие, детско-взрослая общность, модель психологического сопровождения.

The article considers the problem of interrelation of social and family education in accordance with the modern requirements of the society and presents the model of psychological support of interaction of parents with preschool children, realized at the institutions of additional education.

Parent-child interaction, children and adult community, model of psychological support.

Семейное воспитание является основой для развития личности ребенка. Это положение на современном этапе можно считать аксиомой на академическом и житейском уровне. Российское законодательство говорит: «...Родители или законные опекуны несут основную ответственность за воспитание и развитие ребенка. Наилучшие интересы ребенка являются предметом их основной заботы...» [3, с. 230].

Во все времена ученые (Платон, Аристотель, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др.) уделяли большое внимание проблеме семейного воспитания, трудностям, возникающим в детско-родительском взаимодействии. Зачастую исследователи, с одной стороны, и сами участники процесса семейного воспитания, с другой, приходили к выводу о том, что родители нуждаются в поддержке со стороны специалистов. Долгое время в нашей стране такую поддержку семье ребенка дошкольного возраста оказывали образовательные учреждения (детские сады). На сегодняшний день взаимодействие семьи и образовательного учреждения необходимо для создания оптимальных условий воспитания и развития ребенка – субъекта современного общества. Активное включение родителей в учебно-воспитательный процесс позволяет скоординировать действия специалистов образовательного учреждения и родителей, создавая единое диалоговое пространство, способствующее формированию навыков полноценного бесконфликтного детско-взрослого общения и взаимодействия.

Сегодня в условиях образовательного учреждения работа педагога-психолога с родителями должна быть направлена на максимальное вовлечение семьи в образовательный процесс и формирование у родителей позиции субъекта данного процесса. Изучив и обобщив имеющиеся источники по данной проблематике, мы считаем актуальной проблемой разработку модели психологического сопровождения взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста [4].

Нами была разработана и апробирована модель психологического сопровождения, реализуемая на базе учреждений дополнительного образования. По нашему мнению, психологическое сопровождение детско-родительского взаимодействия направлено на создание условий формирования детско-взрослой общности, основой которой являются совместная детско-родительская деятельность и совместное проживание эмоций.

В основу психологического сопровождения заложены общефилософские, общепсихологические, общедидактические и специальные принципы.

1. Общефилософские принципы (их методологические основы – законы бытия (единства и борьбы

противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, отрицание)) [1].

2. Методологические психологические принципы, такие как: принцип детерминизма, развития в деятельности, единства сознания и деятельности; системности анализа природы психических явлений, субъектности, генетический принцип [1].

3. Общедидактические принципы: научность, доступность, последовательность, систематичность и др. [2].

4. Специальные принципы: онтогенетический принцип, принцип деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного, интегративного и дифференцированного подходов [1].

Цель психологического сопровождения взаимодействия родителей и дошкольников в нашей модели – создание условий для улучшения понимания и эмоционального сближения в детско-родительском взаимодействии путем формирования детско-взрослой общности.

Психологическая работа в рамках данной модели направлена на решение следующих задач:

1. Оказание психологической поддержки семье в воспитании и развитии ребенка.

2. Повышение психологической компетентности родителей путем расширения психолого-педагогических знаний и умений.

3. Создание условий для формирования навыков конструктивного взаимодействия и общения, способствующих оптимизации детско-родительских отношений, путем организации совместной игровой и развивающей деятельности родителей и детей.

4. Формирование навыков бесконфликтного детско-родительского общения и взаимодействия, способствующих улучшению рефлексии детско-родительских взаимоотношений в семье.

Психологическое сопровождение взаимодействия родителей с детьми проходит несколько этапов: организационный (подготовительный, направлен на решение организационных вопросов и определение направлений психологической деятельности), деятельностный (основной, на котором осуществляется непосредственно психологическое сопровождение взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста) и рефлексивный (итоговый, где подводятся итоги психологического сопровождения и выстраиваются индивидуальные перспективы дальнейшей работы с учетом полученных результатов).

Остановимся подробнее на деятельностном этапе работы, который включает три направления: работа с детьми, работа с родителями, работа с детско-родительскими коллективами. Каждое направление реализуется в индивидуальных, мини-групповых и групповых формах занятий, которые позволяют

осуществлять психологическое сопровождение детско-родительского взаимодействия в рамках образовательного учреждения.

Технология психологического сопровождения определена программами по каждому направлению психологической деятельности, реализация которых, в среднем, составляет 2 – 3 года и сочетает диагностическую, развивающую (тренинговую), консультативно-просветительскую, методическую и другие виды работы.

Раскроем содержание направлений психологического сопровождения в нашей модели:

1. Работа с детьми

Авторская программа психологического сопровождения детей дошкольного возраста «Рука в руке» [5].

Цель – создание условий для эмоционально-личностного развития, познавательной активности и формирования навыков общения со сверстниками и взрослыми.

Форма: занятия в форме игрового общения.

Результат. Эмоционально-личностное и познавательное развитие. Выявление детских переживаний, связанных с психологическим дискомфортом, эмоциональной стороны отношений с родителями, формирование навыков общения и взаимодействия со сверстниками и взрослым.

2. Работа с родителями

Как показывает практика, на сегодняшний день самой востребованной формой работы с родителями является родительский клуб: встречи с родителями в форме лекций и семинаров, круглых столов и тренингов, консультаций, бесед и др. [4].

Авторская программа родительского клуба-лектория «Уроки психологии» [6].

Цель – создание условий для развития личностной зрелости родителей.

Форма: родительский клуб-лекторий.

Результат. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей, их удовлетворенность своей ролью родителя, понимание чувств ребенка и своих собственных, формирование детско-взрослой общности (совместная детско-взрослая деятельность, объединенная совместно переживаемыми эмоциями и чувствами).

3. Работа с детско-родительскими диадами/коллективами.

На сегодняшний день существует многообразие форм организации совместной детско-взрослой деятельности: прогулки, экскурсии, походы, занятия, тренинги, проекты, праздники, музыкально-игровые и конкурсные программы.

Объединение совместной детско-взрослой деятельности и совместных переживаний и чувств ребенка и родителя являются условиями, способствующими созданию детско-взрослой общности необходимой для улучшения, а в некоторых случаях восстановления, детско-родительских взаимоотношений [4].

Программа психолого-педагогического сопровождения семьи «Мы вместе – мы рядом» [7].

Цель – создание условий для формирования детско-родительской развивающей общности.

Форма: семейный клуб.

Результат. Овладение взрослыми и детьми новыми формами сотрудничества, стимулирование продуктивных, с точки зрения возрастных психологических особенностей детей и стратегии семейного воспитания, вариантов детско-родительского взаимодействия.

Подчеркнем, что на эффективность психологического сопровождения влияет не только количество направлений и форм, используемых в психологической практике, соблюдение общепсихологических, общепсихологических, общедидактических и специальных принципов в работе [1], [2], а также скоординированность действий всех специалистов и участников учебно-воспитательного процесса.

Апробация модели проводилась нами в течение 10 лет и показала высокую ее эффективность. Положительная динамика обнаруживает себя в развитии способности у родителей понимать состояние ребенка, формировании умений ориентироваться и воздействовать на его эмоциональное состояние при построении взаимодействия, быть последовательным, в результате чего достигается детско-родительское сотрудничество и удовлетворенность и у ребенка, и у взрослого своими взаимоотношениями. Таким образом, следует еще раз отметить, что представленная нами модель психологического сопровождения семьи способствует повышению психолого-педагогической компетентности и оснащению позиции родителя новыми способами взаимодействия с ребенком, предоставляя возможность развития личностной зрелости, способствующей улучшению (восстановлению) детско-родительских взаимоотношений и взаимодействия.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М., 2002.
2. *Коменский, Я.А., Локк, Д., Руссо, Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.* Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1989.
3. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20.11.1989, ратифицирована и вступила в силу 15.09.1990. // «Сборник международных договоров СССР». Вып. XLVI. – 1993.
4. *Мелентьева, Е.В.* Психологическое сопровождение детско-родительских отношений / Е.В. Мелентьева // Научные итоги 2011 года: достижения, проекты, гипотезы: Сборник материалов I Международной научно-практической конференции: в 2-х ч. Ч. 1 / под общ. ред. С.С.Чернова. – Новосибирск, 2011. – С. 226 - 235.
5. *Мелентьева, Е.В.* Программа психологического сопровождения детей дошкольного возраста «Рука в руке» / Е.В. Мелентьева // Сборник тезисов «Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Кн. 2. – М., 2010. – С. 315.
6. *Мелентьева, Е.В.* Программа родительского клуба-лектория «Уроки психологии» / Е.В. Мелентьева // Сборник тезисов «Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Кн. 2. – М., 2010. – С. 519.

7. Мелентьева, Е.В. Программа психолого-педагогического сопровождения семьи «Мы вместе – мы рядом» / Е.В. Мелентьева, С.И. Сафонова // Сборник тезисов «Фес-

тиваль педагогических идей «Открытый урок». Кн. 2. – М., 2011. – С. 509.

УДК 159.951

П.А. Побокин

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор В.В. Селиванов

ВИРТУАЛЬНОЕ И ВИЗУАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

*Работа выполняется в рамках государственных заданий
Министерства образования и науки России (2014 – 2016)*

В настоящей статье проанализированы такие понятия, как виртуальное и визуальное типы мышления. Статья освещает основные результаты применения виртуальных обучающих программ на уроках математики. На основе экспериментальных данных оценено влияние этих программ на уровень развития мышления школьников.

Визуальное мышление, виртуальные обучающие математические программы, образовательный процесс.

This article analyzes such concepts as virtual and visual thinking. The article covers the main results of using the virtual educational programs at mathematics lessons. Based on the experimental data the influence of these programs on the level of development of pupils' thinking is assessed.

Visual thinking, virtual learning mathematics programs, educational process.

Отмечено, что в условиях стремительного изменения информации очень быстро увеличиваются знания человека в структуре мышления. Результативность мыслительной деятельности учеников, к сожалению, не отвечает всем требованиям современного обучения. Мыслительный процесс возникает вместе с разнообразными задачами, для решения которых требуются определенные виды мышления. В настоящий момент существуют различные виды мышления, однако, наиболее распространены виртуальное и визуальное. Термин «виртуальное мышление» активно разрабатывал психолог Ю.Н. Усов. Так, он описывал виртуальное мышление как познание многомерной пространственно-временной реальности и как систему развития. «Понятие виртуального мышления вбирает в себя всю историю экранных искусств, все виды познания пространственно-временной реальности, по-разному выявляющие ее на уровне монтажного, аудиовизуального, пространственно-временного, экранного мышления. Использование этих приемов познания в современной общеобразовательной школе на материале литературы, изобразительного искусства, музыки может кардинально изменить весь процесс развития эмоционально-интеллектуальных способностей учащихся, их восприятия, анализа, интерпретации объективной реальности» [7, с. 4]. «Школьник реализует перечисленные виды мышления в художественно-творческой деятельности, если использует элементарные навыки видеосъемки для выражения своего отношения к миру, своих мыслей в результате отбора видеокамерой предметов, явлений, их фиксации, синтеза увиденного пространства на основе соотношений дискретных еди-

ниц. Итог этих действий – экранное повествование, передающее содержание виртуальной реальности, выстроенной сознанием школьника. Создание, ощущение, познание такой реальности школьником и есть содержание процесса развития виртуального мышления» [7, с. 5 – 6]. На наш взгляд, наиболее точное определение термина «виртуальная реальность» в своих работах предложили отечественные психологи А.Е. Войскунский и В.В. Селиванов [2], [6]. Сущность виртуальной реальности В.В. Селиванов сводит к трем основным характеристикам:

1) создание средствами программирования трехмерных изображений объектов, максимально приближенных к реальным, моделей реальных предметов, подобных голографическим;

2) возможность навигации (субъект в виртуальном пространстве может передвигаться, посмотреть на объект с различных сторон);

3) сетевая обработка данных, осуществляемая в режиме реального времени (действия субъекта, например, его движения, изменение наклона головы, меняют изображение предмета и др.). Такая виртуальная среда создается в программных пакетах 3-D Studio Max, Quick Time VR и др. [6, с. 135].

Известные психологи В.П. Зинченко, Р. Арнхейм и др. развивали в своих работах «визуальное мышление» [3], [1]. В.П. Зинченко утверждает: «Визуальное мышление – это человеческая деятельность, продуктом которой является создание образов, которые несут определенную смысловую нагрузку» [4, с. 46]. Стало появляться все больше исследований, касающихся значимости визуального мышления в познании. Данные работы отдавали предпочтение визуа-

лизации школьного материала, забывая при этом традиционные средства обучения.

Н.А. Резник феномен «визуального мышления» описывает как «психологический механизм, ответственный за неоднократно повторяющуюся обработку поступающей через зрение, «обновляющейся» и преобразовывающейся информации» [5, с. 20]. Таким образом, мы видим, что исследователи особо выделяют виртуальные и визуальные средства информации в процессе усвоения учениками школьного материала.

Во время обучения необходимо так организовать практическую деятельность школьников с материальными предметами, чтобы были созданы перцептивные образы, с помощью которых возможно создание внутреннего плана интеллектуальной деятельности учеников. В данный момент среди главных принципов дидактики ведущую роль играет принцип наглядности. Поэтому логично, чтобы усвоение школьниками математических определений и понятий должно содержать их зрительный образ.

Зрительные образы в процессе изучения математики позволяют и организовать учебный процесс на активном использовании средств виртуальной реальности, и способствуют развитию теоретического мышления школьников. Как показывают многие психологические исследования, для изучения сложной математической темы использование одного лишь логического мышления школьников бывает недостаточно. Необходимо делать упор на образное мышление. Зрительные образы позволяют использовать учителю такую интерпретацию, которая бы помогла ученику разъяснить смысл изучаемой темы. Применение зрительных образов в учебном процессе должно стать ведущим, эффективным методическим средством, которое бы способствовало формированию математических способностей школьников.

Начиная с определенного момента, у учеников появляется способность вовлекать в процесс мышления зрительные образы, которые потом будут использоваться в дальнейших рассуждениях. Данные образы способствуют осмысленному усвоению детьми разных математических понятий. Из этого следует, что развитие устойчивых зрительных образов разных математических понятий обосновано активным применением виртуального и визуального мышлений в процессе изучения математики.

Для развития у школьников зрительных образов математических понятий необходимы такие обучающие средства, которые способствовали организации педагогического процесса и соответствовали бы всем изложенным требованиям. Безусловно, такими средствами, на наш взгляд, являются средства виртуальной реальности.

Рассматривая проблему применения средств виртуальной реальности в ходе изучения математики, важно уделить особое внимание активному диалогу учащихся в работе с графическими моделями. При этом необходима наглядная иллюстрация определений и понятий для раскрытия их содержания. Использование средств виртуальной реальности в обра-

зовательном процессе зависит от тех методических требований, которые при обучении педагог предъявляет учащимся. Виртуальные математические 3d-программы позволяют сократить время на изучение учебных тем, способствуют самостоятельной проверке знаний учащимися. Применять виртуальные обучающие программы на уроках математики целесообразно в целях исследовательской и экспериментальной деятельности, в процессе которой вырабатывается способность к анализу, наблюдению, к развитию творческого мышления учеников.

Для раскрытия основных характеристик мышления на уроках математики нами были созданы математические виртуальные программы (теорема о 3-х перпендикулярах и объемы тел), которые во многом направлены на выделение смысловой стороны многих математических понятий, выделение их существенных свойств (рис. 1). Обучающие программы характеризуются разнообразием представления информации: они содержат текст, графику, звуковое сопровождение. Данные возможности позволяют педагогу применять в учебном процессе разные формы представления информации.

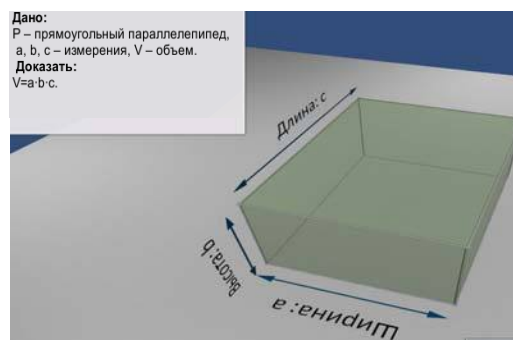


Рис. 1. Кадр из VR-программы по теме «Объемы тел»

В исследовании принимало участие контрольная (55 учеников) и экспериментальная (50 учеников) группы. Всем школьникам педагог объяснил данную тему. На следующем занятии ученикам контрольной и экспериментальной групп предлагалось ответить на 10 тестовых вопросов по теме «Объемы тел», требующих проявления мыслительной активности. Были получены следующие результаты (рис. 2): преобладали ученики со средним уровнем знаний (52,7 % в контрольной группе (синий цвет) и 50 % в экспериментальной группе (красный цвет)), а также в обеих группах был небольшой процент учеников с высоким уровнем знаний.

Затем ученикам контрольной группы педагог повторно объяснил данную тему, а в экспериментальной группе использовал математическую виртуальную программу «Объемы тел». После этого школьникам обеих групп снова давался тест с аналогичными вопросами по той же теме. Анализ изменений в количестве правильных ответов на вопросы теста по теме «Объемы тел» после работы показал значительное повышение уровня мышления ученика при ответе на тестовые вопросы. В частности уменьшился

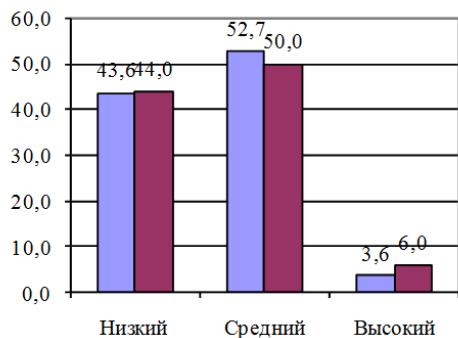


Рис. 2. Уровень знаний учеников в контрольной и экспериментальной группах

процент учеников с низким уровнем знаний, но значительно увеличился процент учеников с высоким уровнем знаний: 7,3 % у школьников контрольной группы и 24 % – экспериментальной (рис. 3). До работы с виртуальной программой у учеников наблюдались некорректное употребление терминов и понятий, затруднения в формулировках суждений, нарушение логической связи между терминами и понятиями, нарушение последовательности в рассуждениях, затруднения в проведении рассуждений, наличие ошибочных умозаключений. Но уже после использования программы термины и понятия употреблялись школьниками в большей мере в соответствии их смысловым значением. Возросло количество научно грамотных суждений, а количество нарушений логической связи между терминами и понятиями и количество ошибочных умозаключений уменьшилось. Что касается мыслительных действий, то и до, и после программы операции сложения, вы-

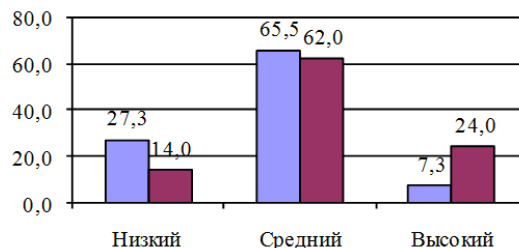


Рис. 3. Уровень знаний учеников в контрольной группе после повторного объяснения темы и после применения виртуальной программы в экспериментальной группе

читания осуществлялись верно, однако, после применения программы увеличилось число их проведения в связи с повышением результативности мыслительного процесса.

Согласно критерию χ^2 выделено 3 уровня знаний $L = 3, L - 1 = 2$, следовательно, $\chi^2_{кр} = 5,99$. Так как $\chi^2_{эмп} = 7,06 > \chi^2_{кр} = 5,99$, то достоверность различий характеристик экспериментальной группы после применения ВР-программы и контрольной группы после повторного объяснения темы составляет 95 %. Значит, можно сделать вывод, что начальные состояния экспериментальной группы до применения ВР-программы и контрольной группы до повторного объяснения темы совпадают, а конечные состояния экспериментальной группы после применения ВР-программы и контрольной группы после повторного объяснения темы различаются (см. таблицу), следовательно, эффект изменений обусловлен именно применением математической виртуальной программы.

Таблица

Достоверность улучшения результатов школьников при применении экспериментальной методики обучения

	Контрольная группа до повторного объяснения темы	Экспериментальная группа до применения математической ВР-программы	Контрольная группа после повторного объяснения темы	Экспериментальная группа после применения математической ВР-программы
Контрольная группа до повторного объяснения темы	0	0,345942029	10668,72821	16,33104106
Экспериментальная группа до применения математической ВР-программы	0,345942029	0	3,219994361	13,80147783
Контрольная группа после повторного объяснения темы	10668,72821	3,219994361	0	7,060139386
Экспериментальная группа после применения математической ВР-программы	16,33104106	13,80147783	7,060139386	0

Применение средств ВР в педагогическом процессе, очевидно, оказывает положительное влияние на усвоение математических понятий школьниками, что, в конечном счете, отражается на качестве образования. Для реализации наглядности на уроках математики необходимо осуществлять такую учебную деятельность, которая бы содержала функции виртуального и визуального мышлений школьников для получения продуктивных результатов в освоении математическими понятиями и определениями, для выделения их существенных свойств. Именно средства виртуальной реальности выступают в качестве дидактического материала для организации данной деятельности.

Литература

1. *Арнхейм, Р.* Визуальное мышление / Р. Арнхейм // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М., 1981. – С. 97 – 107.
2. *Войскунский, А.* Представление о виртуальных реальностях в современном гуманитарном знании / А. Войскунский // Архитектура виртуальных миров / под науч. ред. М.Б. Игнатъева, А.В. Васильева, А.Е. Войскунского. – СПб., 2009. – С. 33 – 41.
3. *Зинченко, В.П.* Продуктивное восприятие / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 27 – 42.
4. *Зинченко, В.П.* Современные проблемы образования и воспитания / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 1973. – № 11. – С. 42 – 46.
5. *Резник, Н.А.* Методические основы использования визуального мышления в математическом образовании школьника: дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Резник. – СПб., 1997.
6. *Селиванов, В.В.* Использование методов виртуальной реальности в развитии интеллекта и обучении / В.В. Селиванов // Образование в современном информационном обществе: синергетическая модель / ред. А.С. Коповский, Г.Н. Малюченко. – Саратов, 2009. – С. 135 – 139.
7. *Усов, Ю.Н.* Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства / Ю.Н. Усов // Искусство в школе. – 2000. – № 6. – С. 3 – 6.

Сведения об авторах

АВДАШКИН Андрей Александрович / AVDASHKIN Andrey Alexandrovich	Аспирант кафедры политических наук института гуманитарного образования, Челябинский государственный университет / Postgraduate student, department of political science, Institute of Humanitarian Education, Chelyabinsk state university. E-mail: adrianmaricka@mail.ru
АЙРАПЕТОВА Ануш Генриховна / AYRAPETOVA Anush Genrikhovna	Доктор экономических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный экономический университет / Doctor of Science (Economics), professor, Saint-Petersburg state university of Economics.
АНИСЬКИН Сергей Алексеевич / ANYSKIN Sergey Alekseevich	Аспирант кафедры автоматизации и систем управления, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student, department of Automation and Control System, Cherepovets state university.
АНТРОПОВА Любовь Васильевна / ANTROPOVA Lyubov Vasilievna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики и управления, школы бизнеса, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Pedagogy), professor, department of Economics and management, Business school, Cherepovets state university.
БАНКОВА Ольга Константиновна / BANKOVA Olga Konstantinovna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры специальной лингвистической подготовки, Национальный исследовательский ядерный университет / Candidate of Science (Philology), associate professor, National research nuclear University. E-mail: obankova@mail.ru
БОРОНЕНКО Татьяна Алексеевна / BORONENKO Tatyana Alekseevna	Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информатики и вычислительной математики, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина / Doctor of Science (Pedagogy), professor, head of the department of Computer Science and Computational Mathematics, Leningrad state university named after A.S. Pushkin. E-mail: tataleks@mail.ru
ВАСИЛЬЦОВ Виталий Сергеевич / VASILTSOV Vitaly Sergeevich	Кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и управления, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Economics), associate professor, department of Economics and Management, Cherepovets state university. E-mail: 3297@rambler.ru
ВАСИЛЬЦОВА Вероника Михайловна / VASILTSOVA Veronika Mikhailovna	Доктор экономических наук, профессор, Национальный минерально-сырьевой университет «Горный» (Санкт-Петербург) / Doctor of Science (Economics), professor, National mineral and resource university "Gorniy", S.-Petersburg. E-mail: 19197676@rambler.ru.
ГАБОВА Мария Валерьевна / GABOVA Maria Valerievna	Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства, Петрозаводский государственный университет / Senior lecturer, department of Pedagogy and Psychology of childhood, Petrozavodsk state university. E-mail: ljupes@yandex.ru
ГРУДЕВА Елена Валерьевна / GRUDEVA Elena Valerievna	Доктор филологических наук, профессор кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Philology), professor of the department of Russian philology and applied communications, Cherepovets state university. E-mail: egrudeva@gmail.com
ГУСТОДЫМОВА Вера Сергеевна / GUSTODYMOVA Vera Sergeevna	Аспирант кафедры глубинной психологии и психотерапии ТНУ им. В.И. Вернадского / Postgraduate student, department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida National University named after V.I. Vernadskiy. E-mail: gystodumova@mail.ru

ДОБРОВОЛЬСКИЙ Евгений Сергеевич / DOBROVOLSKY Eugene Sergeevich	Аспирант кафедры истории и философии, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student, department of History and Philosophy, Cherepovets state university. E-mail: jekeedee@mail.ru
ДОРОШКО Кирилл Геннадьевич / DOROSHKO Kirill Gennadievich	Аспирант кафедры социальной психологии, Поволжская Государственная социально-гуманитарная академия / Postgraduate student, department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Samara state Academy of Social Sciences and Humanities. E-mail: Doroshko.Kirill@psga.ru
ЕЛИСЕЕВА Марина Борисовна / ELISEEVA Marina Borisovna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры языкового и литературного образования ребенка, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена / Candidate of Science (Philology), associate professor, department of linguistic and literary education of a child, Russian state pedagogical university named after A.I. Herzen. E-mail: melyseeva@yandex.ru
ЕЛИСТРАТОВА Ксения Александровна / ELISTRATOVA Xenia Alexandrovna	Аспирант кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student of the department of Russian philology and applied communications, Cherepovets state university. E-mail: xenos88@mail.ru
ЖАРИНОВ Игорь Олегович / ZHARINOV Igor Olegovich	Доктор технических наук, доцент, заведующий кафедрой Машинного проектирования бортовой электронно-вычислительной аппаратуры, Санкт-Петербургский Национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (НИУ ИТМО), руководитель учебно-научного центра, Санкт-Петербургское ОКБ «Электроавтоматика» им. П.А. Ефимова / Doctor of Science (Technology), associate professor, head of the department of Machinery design of board electronic computing equipment, Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (ITMO University), Saint-Petersburg Scientific Design Bureau «Electro automation» named after P.A. Efimov, Saint-Petersburg, Russian Federation. E-mail: igor_rabota@pisem.net
ЗАЙЦЕВА Татьяна Александровна / ZAITSEVA Tatiana Aleksandrovna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры связей с общественностью, журналистики и рекламы, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Philology), associate professor, department of Public Relations, Journalism and Advertizing, Cherepovets state university. E-mail: tatianazaitseva2013@yandex.ru
ИСЛЕМИСОВА Рямзия Мадиямовна / ISLEMISOVA Ryamziya Madiyamovna	Аспирант кафедры педагогики и непрерывного профессионального образования, Астраханский государственный университет / Postgraduate student, department of Pedagogy and continuous professional education, Astrakhan state university. E-mail: Ryamziya-slemisova@yandex.ru
КАМЕНСКИЙ Михаил Васильевич / KAMENSKY Mikhail Vasilyevich	Кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германского языкознания и межкультурной коммуникации, Северо-Кавказский федеральный университет / Candidate of Science (Philology), associate professor, department of Romance and Germanic linguistics and cross-cultural communication, North Caucasus Federal university. E-mail: stavdev@mail.ru
КАРИМОВА Римма Хатиповна / KARIMOVA Rimma Khatipovna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета / Candidate of Science (Philology), associate professor, German languages department, Bashkir state university. (Sterlitamak branch). E-mail: kar-rima@rambler.ru
КНИГА Екатерина Викторовна / KNIGA Ekaterina Viktorovna	Аспирант, Санкт-Петербургский Национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики; ведущий инженер, Санкт-Петербургское ОКБ «Электроавтоматика» им. П.А. Ефимова / Postgraduate student, Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (ITMO University), management engineer, Saint-Petersburg Scientific Design Bureau "Electro automation" named after P.A.Efimov, Saint-Petersburg, Russian Federation. E-mail: ekovinskaya@gmail.com

КОЛОКОЛЬЧИКОВА Римма Станиславовна / KOLOKOLCHIKOVA Rimma Stanislavovna	Кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и философии, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (History), associate professor, department of History and Philosophy, Cherepovets state university. E-mail: retinovka@mail.ru
КОСТИН Роман Сергеевич / KOSTIN Roman Sergeevich	Аспирант кафедры экономики и управления, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student, department of Economics and Management, Cherepovets state university.
КОЦЕЛЯБНОВА Анна Александровна / KOTSELYABNOVA Anna Aleksandrovna	Академический директор MILC / Academic director MILC. E-mail: a.kotselyabnova@milcentre.ru
ЛЫНСКАЯ Марианна Ильинична / LYNSKAYA Marianna Ilinichna	Старший преподаватель кафедры дошкольной дефектологии, Московский педагогический государственный университет / Senior lecturer, department of Preschool defectology, Moscow pedagogic state university. E-mail: malyn@bk.ru
МАРТЫНОВА Елена Михайловна / MARTYNOVA Elena Mikhailovna	Кандидат филологических наук, доцент, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации / Candidate of Science (Philology), associate professor, Academy of the Federal Guard Service of the Russian Federation. E-mail: lm1973@mail.ru
МЕЛЕНТЬЕВА Екатерина Витальевна / MELENTYEVA Ekaterina Vitalievna	Аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии, Московский городской психолого-педагогический университет / Postgraduate student, department of preschool Pedagogy and Psychology, Moscow state university of Psychology and Education (MSUPE). E-mail: melentowich@mail.ru
МИЛОШЕВИЧ Зоран / MILOSEVIC Zoran	Доктор философии, научный сотрудник, Институт политических исследований (г. Белград) / Doctor of Science (Philosophy), research officer, Institute of Political Researches (Belgrad).
МИНЕЦ Диана Владимировна / MINETS Diana Vladimirovna	Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Philology), senior lecturer, department of Russian philology and applied communication, Cherepovets state university. E-mail: nietzsche666@mail.ru
МИТРОФАНОВ Виктор Владимирович / MITROFANOV Victor Vladimirovich	Доктор исторических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, филиал Омского государственного технического университета в г. Нижневартовске / Doctor of Science (History), professor, department of Humanities, Social and Economic Sciences, Omsk state technical university, Nizhnevartovsk Branch.
МУРАШОВА Ольга Валентиновна / MURASHOVA Olga Valentinovna	Кандидат филологических наук, доцент, Военная академия Министерства обороны Российской Федерации / Candidate of Science (Philology), associate professor, Military Academy of the Ministry of Defense of the Russian Federation.
НЕКРАСОВ Руслан Валерьевич / NEKRASOV Ruslan Valerjevich	Соискатель, старший преподаватель кафедры дизайна, Сыктывкарский государственный университет / Applicant for a candidate degree (Art criticism), senior lecturer, department of Design, Syktyvkar state university. E-mail: kebrarus78@yandex.ru
ПАРАДОВСКАЯ Галина Петровна / PARADOVSKAYA Galyna Petrovna	Кандидат искусствоведения, профессор кафедры пения и музыкального образования, Вологодский государственный университет / Candidate of Science (Art criticism), professor of the department of singing and music education, Vologda state pedagogical university. E-mail: Paradovskaya@list.ru
ПОБОКИН Павел Анатольевич / POBOKIN Pavel Anatolievich	Аспирант кафедры общей психологии, Смоленский государственный университет / Postgraduate student, department of general Psychology, Smolensk state university. E-mail: p.pobokin@yandex.ru

РОДИЧЕВА Анна Анатольевна/ RODICHEVA Anna Anatolievna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный торгово-экономический университет / Candidate of Science (Philology), associate professor, department of Foreign languages, Saint Petersburg state Trade and Economic university.
САЙГУШЕВ Николай Яковлевич / SAYGUSHEV Nikolai Yakovlevich	Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова / Doctor of Science (Pedagogy), professor, department of Pedagogy of professional education, Magnitogorsk state technical university named after G.I. Nosov. E-mail: Nikolay74rus@mail.ru
САЙГУШЕВА Людмила Ивановна / SAYGUSHEVA Lyudmila Ivanovna	Кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольного образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова / Candidate of Science (Pedagogy), professor, department of Preschool education, Magnitogorsk state technical university named after G.I. Nosov.
СОЛОВЬЕВА Светлана Александровна / SOLOVYOVA Svetlana Alexandrovna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Philology), associate professor, department of Russian philology and applied communications, Cherepovets state university.
ТЕРЕНТЬЕВА Надежда Павловна / TERENTIEVA Nadezhda Pavlovna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Петрозаводский государственный университет / Candidate of Science (Pedagogy), associate professor, department of Pedagogy and Psychology of childhood, Petrozavodsk state university.
ТИХАНОВИЧ Анжелла Николаевна / TIKHANOVICH Anzhella Nikolaevna	Кандидат филологических наук, филиал Военной академии Министерства обороны Российской Федерации / Candidate of science (Philology), associate professor, Military Academy of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Cherepovets branch. E-mail: angel – 35@mail.ru
ТИХАНОВИЧ Кристина Владимировна / TIKHANOVICH Kristina Vladimirovna	Студент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова / Student, Nizhniy Novgorod state linguistic university named after N.A. Dobrolyubov.
ТОЛИКИНА Елена Анатольевна / TOLIKINA Elena Anatolievna	Старший преподаватель кафедры гуманитарных наук, Нижегородский государственный инженерно-экономический институт / Senior lecturer, department of Humanitarian Sciences, Nizhniy Novgorod state engineering economic institute. E-mail: alenkat2506@mail.ru
ФЕДОТОВА Вера Сергеевна / FEDOTOVA Vera Sergeevna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной математики, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина / Candidate of Science (Pedagogy), associate professor, department of Computer Science and Computational Mathematics, Leningrad state university named after A.S. Pushkin. E-mail: vera1983@yandex.ru
ХАРАХНИН Константин Аркадьевич / KHARAKHNIN Konstantin Arkadievich	Проректор по научной работе, кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой автоматизации и систем управления, Череповецкий государственный университет / Vice rector on scientific work, Candidate of Science (Technology), professor, head of the department of Automation and Control System, Cherepovets state university. E-mail: harahninka@chsu.ru
ШВЕЦ Варвара Михайловна / SHVETS Varvara Mikhailovna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры германской филологии и межкультурной коммуникации, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Philology), associate professor, department of Germanic Philology and Intercultural Communication, Cherepovets state university. E-mail: varvara_shvets@mail.ru

<p>ШУЛЯГИЧ Саня / SHULYAGICH Sanya</p>	<p>Научный сотрудник, Институт политических исследований, Белград / Research associate, Institute of political researches, Belgrad.</p>
<p>ЩУРИНА Юлия Васильевна / SCHURINA Julia Vasilyevna</p>	<p>Кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет / Candidate of Science (Philology), associate professor, head of the department of Russian language and methods of its teaching, Zabaikalsk state university (Chita). E-mail: shchurina@inbox.ru</p>

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Условия и порядок приема рукописей

1. Редакция принимает к публикации материалы на русском языке по темам, соответствующим основным научным направлениям журнала. Научные статьи принимаются в течение года и при условии положительных результатов независимой экспертизы включаются в очередной номер журнала.

2. В журнале публикуются статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны, теоретической и практической значимости. В статье должны быть изложены основные научные результаты исследования. Авторами могут быть ученые-исследователи, докторанты, аспиранты, соискатели.

3. 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 двух и более авторов указывается фамилия только первого автора). Файлы, инфицированные вирусами, не обрабатываются и не принимаются к опубликованию.

4. Поступившие в редакцию материалы регистрируются, и в течение трех дней автору (авторам) по электронной почте высылаются подтверждение о получении статьи.

5. Статьи, не соответствующие условиям публикации и требованиям к оформлению, не рассматриваются.

6. 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.

7. **Аспирантам к статье** необходимо приложить сканированную копию отзыва научного руководителя, заверенную его подписью и печатью организации, и справку из отдела аспирантуры, подтверждающую обучение, с указанием срока его окончания.

8. Корректур авторам не высылаются, присланные материалы не возвращаются.

9. Гонорар за публикацию статьи не выплачивается.

10. Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается.

Адрес редакции:

162600 Вологодская обл., г. Череповец, Советский пр., 8, к. 302, Веселова Валентина Александровна, тел. 8(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 – А4 (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. Междустрочный интервал – полуторный.6. Номер страницы располагается внизу справа.
<i>Объем статьи</i>	7 – 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 автора (авторов) и фамилия (фамилии) – справа курсивом на русском языке.4. ДЛЯ АСПИРАНТОВ! В правом верхнем углу ниже фамилии автора пишется: <i>Научный руководитель: степень, звание, И.О. Фамилия.</i>5. Название статьи – по центру полужирным шрифтом прописными буквами на русском языке.6. Инициалы автора (авторов) и фамилия (фамилии) – справа курсивом на английском языке.7. Название статьи – по центру полужирным шрифтом прописными буквами на английском языке.8. Аннотация (до 6 строк) и ключевые слова (5 – 10 слов) обычным шрифтом на русском языке.9. Аннотация и ключевые слова обычным шрифтом на английском языке.10. Текст статьи.11. Список литературы – по центру обычным шрифтом. <p>Элементы статьи отделяются друг от друга одной пустой строкой.</p>
<i>Библиографический список</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Список цитируемой литературы приводится в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1-2003. Источники в списке литературы располагаются в алфавитном порядке. <p>Для связи списка литературы с текстом статьи используют ссылки. Ссылка в тексте статьи оформляется следующим образом: если идет указание на работу без прямого цитирования – [2], если идет отсылка к работе для сопоставления (обычно в работах историков) – [см.: 2], если представлена цитата (запись в кавычках), которая размещена в источнике на одной странице – [7, с. 22] или [5, л. 22 об.], если представлена цитата (запись в кавычках), которая размещена в источнике на двух страницах [5, с. 53 – 54]. Если цитата не прямая (цитируется по другому изданию) – [Цит. по: 8, с. 22].</p>

	<p>2. Для раздела «Исторические науки»: Источники и литература указываются с общей нумерацией в алфавитном порядке по первому слову или фамилии автора. Если в перечне источников и литературы указаны архивы, то далее должна следовать расшифровка. Например: ГАВО (Государственный архив Вологодской области). – Ф. 575. – Оп. 2. – Д. 7. – Л. 9 об.</p> <p>Образец оформления:</p> <p style="text-align: center;">Литература (для историков – Источники и литература)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). – Ф. 575. – Оп. 2. – Д. 7. 2. ГАРФ. – Ф. 575. – Оп. 2. – Д. 5. 3. <i>Каваками, К.</i> Модернизация технологических процессов в черной металлургии Японии / К. Каваками // Черные металлы. – 1988. – № 13. – С. 3 – 12. 4. <i>Масловский, М.В.</i> Современная западная теоретическая социология / М.В. Масловский. – Н. Новгород, 2005. – URL: http://forsociologists.narod.ru/csth/lecture7.html 5. <i>Платова, Е.</i> Феномен подросткового фанатизма – футбольные фанаты / Е. Платова // Научно-практическая деятельность молодых ученых и студентов в рамках программы модернизации образования: тезисы конференции. – М., 2003. – С. 39 – 53. 6. <i>Пропт, В.Я.</i> Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропт. – Л., 1986. 7. <i>Салахетдинов, Э.Р.</i> Личностные характеристики футбольных фанатов в молодежной около-спортивной субкультуре: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Э.Р. Салахетдинов. – М., 2008. 8. <i>Волков, Н.Д.</i> Труды и дни нашего края / Н.Д. Волков // Северное эхо. – Вологда. – 1917. – 17 января. 9. <i>Третьяков, А.В.</i> Расчет и исследование прокатных валков / А.В. Третьяков, Э.А. Гарбер, Г.Г. Давлетбаев. – М., 1976. 10. <i>Чиршева, Г.Н.</i> Сопоставительный анализ метонимических переносов в языке художественной прозы и публицистики: дис. ... канд. филол. наук / Г.Н. Чиршева. – Л., 1986. 11. <i>Weber, M.</i> The Rationalization of Education and Training / M. Weber // Gerth H., Mills C.W.R. From Max Weber: Essays in Sociology. – N.Y., 1946. 12. <i>Cross, A.G.</i> An Anglo-Russian Medley / A.G. Cross // The Slavonic and East European Review. – 1992. – V. 70. – P. 708 – 721.
Примечания и комментарии	Нумерация сносок постраничная.
Иллюстрации (схемы, диаграммы, фотографии и т.д.)	<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 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. 4. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений, размещенных под рисунком.
Таблицы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Таблицы (не более трех) должны быть выполнены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 (2007) с расширением doc (docx), набраны 10 кеглем и пронумерованы по порядку. 2. Каждая таблица должна иметь порядковый номер и заголовок. 3. Максимальный объем таблицы не должен превышать страницу формата А4. 4. Все графы в таблицах должны иметь заголовки. Сокращение слов допускается только в соответствии с требованиями ГОСТ 7.12-93, 7.11-78. 5. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.
Единицы физических величин	Размерность всех физических величин рекомендуется указывать в системе единиц СИ.
Формулы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Набор формул осуществляется в <i>редакторе формул</i> Math Type версии 5.2. (закладка «вставка» – «объект» – набор формулы) или в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 (2007). 2. Нумерация формул – сквозная, арабскими цифрами справа в конце строки в круглых скобках. Нумерация осуществляется вне редактора формул. Нумеруются только те формулы, на которые есть ссылки в тексте. 3. Номер ставится посередине системы уравнений и выравнивается по правому краю границы текста. 4. Кегль набора формул: основные символы – 10, подстрочные и надстрочные индексы первого порядка – 7, подстрочные и надстрочные индексы второго порядка – 6. 5. Пронумерованные формулы выносятся отдельной строкой и располагаются по центру текста:

	$\begin{cases} \tau'_{xy}(\tau) = \tau'_{xz}(\tau) = \tau'_{yz}(\tau) = \sigma'_x(\tau) = 0, \\ \sigma'_y(\tau) = \sigma'_z(\tau) = \sigma'(\tau) = -\frac{\alpha_t E(\tau)}{1-\nu} [T(x, \tau) - T(x, 0)] \end{cases} \quad (11)$
<p><i>Сведения об авторе (авторах)</i></p>	<p>После статьи в таблице приводятся сведения об авторе (авторах). В 1-м столбце указывается Ф.И.О. полностью. Во 2-м столбце указывается:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ученая степень (при наличии) полностью. 2. Ученое звание (при наличии) полностью. 3. Место работы (организация, структурное подразделение, должность). 4. АСПИРАНТАМ: место работы (организация, структурное подразделение, должность) научного руководителя. 5. Контактная информация для переписки по каждому автору: полный почтовый адрес с указанием индекса, телефон, e-mail. <p>Все сведения, кроме п. 4, приводятся на русском и английском языках.</p>

Связь с авторами осуществляется через указанную ими электронную почту.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

- АВETИСЯН И.А., д-р экон. наук, проф. (ВГТУ)
АЛИЕВ И.А., д-р техн. наук, проф. (Донбасская государственная машиностроительная академия, Украина)
АНДРОНОВ В.П., д-р психол. наук, проф. (МордГУ им. Н.П. Огарева)
АНШЕЛЕС В.Р., д-р техн. наук, проф. (ЧГУ)
АРONИИ Л.И., проф. (Академический педагогический колледж Ораним, Израиль), научный сотрудник (Тринити-колледж, Ирландия)
ВАСИЛЬЦОВА В.М., д-р экон. наук, проф. (СПбГТУ)
ВОЛОДИНА Н.В., д-р филол. наук, проф. (ЧГУ)
ВРЕМЕНКО В.А., д-р ист. наук, зав. кафедрой истории (Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина);
ГАРБЕР Э.А., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки и техники РФ (ЧГУ)
ГОРДОН Я.М. д-р техн. наук, директор по металлургическим технологиям (фирмы НАТСН, Канада)
ГРУДЕВА Е.В., д-р филол. наук, проф. (ЧГУ)
ГРЫЗЛОВ В.С., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки РФ (ЧГУ)
ДЕНИСОВА О.А., д-р пед. наук, проф. (ЧГУ)
ДОМАНСКИЙ Ю.В., д-р филол. наук (ТвГУ)
ДОРОГОВЦЕВ А.П., д-р экон. наук, проф. (ВГТУ)
ЕГОРОВ А.Н., д-р ист. наук, проф., зам. гл. редактора (ЧГУ)
ЕРШОВ Е.В., д-р техн. наук, проф. (ЧГУ)
ИГОНИН В.И., д-р техн. наук, проф. (ВГТУ)
ИЛЬИН В.А., д-р экон. наук, проф. (ВНКЦ ЦЭМИ РАН)
КАБАКОВ З.К., д-р техн. наук, проф. (ЧГУ)
КАМКИН А.В., д-р ист. наук, проф. (ВГПУ)
КАРПОВ С.В., д-р техн. наук, проф. (Северный (арктический) федеральный университет (САФУ))
КАРТУЗОВА О.В., д-р техн. наук (NASA, Cleveland, OHIO, USA)
КОЛОКОЛЬЧИКОВА Р.С., канд. истор. наук, доцент кафедры истории и философии
КОПОТЕВ М.В., д-р философии (Хельсинский университет, Финляндия)
КОРОВУШКИН В.П., д-р филол. наук, проф. (ЧГУ)
КОСОРУКОВА Н.В., канд. истор. наук, доцент кафедры истории и философии
КУЗЬМИНОВ А.Л., д-р техн. наук, проф. (ЧГУ)
ЛАВРОВА С.Ю., д-р филол. наук, проф. (ЧГУ)
ЛЕВШУН Л.В., д-р филол. наук, научный консультант (Издательский совет БПЦ, Республика Беларусь)
ЛЕТАВИН М.И., д-р физ.-мат. наук, проф. (Madison Area Technical College., USA)
ЛУЦЕВИЧ Л.Ф., д-р филол. наук, проф. (Варшавский университет, Республика Польша)
ЛЮБОВ В.К., д-р техн. наук, проф. (Северный (арктический) федеральный университет (САФУ))
МАРАЛОВ В.Г., д-р психол. наук, проф., засл. деятель науки РФ, зам. гл. редактора (ЧГУ)
МАТИАС Уль, д-р ист. наук, научный сотрудник (Германский исторический институт в Москве, Россия)
МАЩЕКОВА С.А. д-р техн. наук, проф. (Казахский национальный технический университет, Республика Казахстан)
МЕРКЕР Э.Э., д-р техн. наук, проф. (НИТУ «МИССИС»)
МИЛОШЕВИЧ З., д-р соц. наук (Институт политических исследований, Белград)
МОРОЗОВ А.Н., д-р экон. наук, проф. (ОАО «Системные технологии», Москва)
ОСИПОВ Ю.Р., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки РФ (ВГТУ)
ПЕТЕЛИН Б.В., д-р ист. наук, проф. (ЧГУ)
ПЛАШЕНКОВ В.В., д-р воен. наук, проф., зам. гл. редактора (ЧГУ)
РЫБАКОВ А.А., д-р искусствоведения, проф. (ЧГУ)
САБУРОВ Э.Н., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки и техники РФ (Северный (арктический) федеральный университет (САФУ))
САТОНИН А.А., д-р техн. наук, проф. (Донбасская государственная машиностроительная академия, Украина)
СЕДУШ В.Я., д-р техн. наук, проф. (ГВУЗ «Донецкий национальный технический университет», Украина)
СЕЛИН М.В., д-р экон. наук, проф. (ВГМХА)
СЕРГИЕВСКИЙ Э.Д., д-р техн. наук, проф. (МЭИ)
СИНИЦЫН Н.Н., д-р техн. наук, проф. (ЧГУ)
СИТАРОВ В.А., д-р пед. наук, проф. (МГУ)
СЛАВОВ В.И., д-р техн. наук (Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского)
СОЛОДЯНКИНА О.Ю., д-р ист. наук, проф. (ЧГУ)
СТЕНИН В.А., д-р техн. наук, проф. (Северный (арктический) федеральный университет (САФУ))
ТЕЛИН Н.В., д-р техн. наук, проф. (ВГТУ)
ЦАПЛИН А.И., д-р техн. наук, проф. (ПГТУ)
ЦАРУСКИ Ю., д-р ист. наук, научный сотрудник (Институт современной истории в Мюнхене, Германия)
ЦЕЙТЛИН С.Н., д-р филол. наук, проф. (РГПУ им. А.И. Герцена)
ЧЕРКАСОВА М.А., д-р ист. наук, проф. (ВГПУ)
ЧЕРНОВ А.В., д-р филол. наук, проф., зам. гл. редактора (ЧГУ)
ЧЕРНЯК М.А., д-р филол. наук, проф. (РГПУ им. А.И. Герцена)
ЧИРШЕВА Г.Н., д-р филол. наук, проф. (ЧГУ)
ЮДИН Р.А., д-р техн. наук, проф., засл. изобретатель РФ (ЧГУ)
ЯКОВЛЕВА Е.В., д-р пед. наук, проф. (ЧГУ)

Лицензия А № 165724 от 11 апреля 2006 г.

Подписано в печать 30.10.14. Зак.
Тир. 300 (1 з-д – 50). Уч.-изд. л. 20. Усл. п. л. 19.
Формат 60 × 84 ¹/₈. Гарнитура Таймс.