

16+

ISSN 2311-0066

# Балтийский гуманитарный журнал



**2017**  
**Том 6**  
**№ 1(18)**



# БАЛТИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2012 г.

16+

Том 6  
№ 1 (18)  
2017

Ежеквартальный  
научный журнал

**Учредитель** – НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

**Главный редактор**

Розенберг Геннадий Самуилович, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор биологических наук, профессор

**Заместители главного редактора:**

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент  
Бакалова Зинаида Николаевна, доктор филологических наук, профессор  
Каплина Светлана Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор  
Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент  
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук  
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент  
Шафранова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Юнусов Ахат Ахнафович, доктор юридических наук, профессор

**Редакционная коллегия:**

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент  
Абрамовских Елена Валерьевна, доктор филологических наук, профессор  
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент  
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор  
Бородин Жанна Николаевна, кандидат юридических наук, доцент  
Васковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор  
Вотчель Нелли Рашидовна, кандидат юридических наук, доцент  
Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор  
Данилюк Оксана Климовна, кандидат филологических наук, доцент  
Дулин Петро Борисович, доктор философских наук, профессор  
Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник  
Иванян Елена Павловна, доктор филологических наук, профессор  
Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент  
Кальнова Ольга Ивановна, кандидат филологических наук, доцент  
Клёмин Андрей Владимирович, доктор юридических наук, профессор  
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Коноваленко Ольга Леонидовна, кандидат юридических наук, доцент  
Коноплюк Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Краснов Александр Валерьевич, кандидат юридических наук, доцент  
Плахова Ольга Александровна, доктор филологических наук, доцент  
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
Сергеева Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Сущенко Лариса Александровна, доктор педагогических наук, доцент  
Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент  
Тогузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, директор  
Троцко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
Филагова Оксана Степановна, доктор филологических наук, профессор  
Юсупов Тимур Зиякович, кандидат юридических наук, доцент  
Юсупов Айдар Аскарлович, кандидат юридических наук, доцент  
Якунин Вадим Николаевич, доктор исторических наук, профессор

**Ответственный секретарь**

Шмелёва Галина Александровна

Входит в ПЕРЕЧЕНЬ рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ ФС77-56854 от 29.01.2014 г.

Компьютерная верстка:  
В.А. Голощапов

Технический редактор:  
Е.Ю. Коновалова

*Адрес редакции (представительство НП ОДПО «ИНПО»):* 236040, Россия, г. Калининград, ул.Литовский Вал, д.38, офис 209

*Адрес редколлегии, учредителя и издателя НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования» (ИНПО):*

445009, Россия,  
Самарская область, г. Тольятти,  
улица Комсомольская, 84А  
Тел.: (8482) 69-46-47  
E-mail: [BalticGZ@yandex.ru](mailto:BalticGZ@yandex.ru)  
Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 25.02.2017.

Выход в свет 01.03.2017.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 24,25.

Тираж 50 экз. Заказ 2-17-12.

Типография «Полиар»  
445020, г. Тольятти, ул. Родины 36А

Цена свободная

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

### **Главный редактор**

Розенберг Геннадий Самуилович, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор биологических наук, профессор, директор (Институт экологии Волжского бассейна Российской Академии наук, Тольятти, Россия)

### **Заместители главного редактора:**

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент, заместитель декана факультета социальных наук и психологии (Бакинский государственный университет, Баку, Азербайджан)

Бакалова Зинаида Николаевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Русский язык, культура речи и методики их преподавания»

(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)

Каплина Светлана Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Иностранный язык инженерно-технического направления»

(Забайкальский государственный университет, Чита, Россия)

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания

(Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, директор Центра научных журналов, профессор кафедры

«Педагогика и методики преподавания»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, директор Института педагогического образования

(Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)

Шафранова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дополнительного образования

(Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)

Юнусов Ахат Ахнафович, доктор юридических наук, профессор, профессор кафедры «Уголовное право и процесс»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

### **Редакционная коллегия:**

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики информатики

Института содержания и методов обучения Российской Академии образования

(Институт содержания и методов обучения Российской Академии образования, Москва, Россия)

Абрамовских Елена Валерьевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Русская, зарубежная литература

и методики их преподавания»

(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая математика», главный специалист отдела

«Естественно-математических предметов» Национального института образования Министерства образования и науки Республики Армения

(Ереванский государственный университет, Ереван, Армения)

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Методология образования»

(Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)

Бородина Жанна Николаевна, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры «Гражданское и предпринимательское право»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией «Дидактика»

(Институт педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)

Вотчель Нелли Рашидовна, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры «Уголовное право и процесс»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией «Обучение украинскому языку»

(Института педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)

Данилюк Оксана Климовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Филология и методики начального образования»

(Восточноевропейский национальный университет, Луцк, Украина)

Дулин Петро Борисович, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой «Философия»

(Николаевский национальный университет, Украина)

Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор,

главный научный сотрудник

(Институт экологии Волжского бассейна Российской Академии наук, Тольятти, Россия)

Иванян Елена Павловна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Русский язык, культура речи и методики их преподавания»

(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Социология»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Кальнова Ольга Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Русский язык, культура речи и методики их преподавания»

(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)

Клёмин Андрей Владимирович, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой «Международное и европейское право»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник организационного отдела мэрии города Тольятти

Самарской области

(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

Коноваленко Ольга Леонидовна, кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой права

(Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Биробиджан, Россия)

Коноплюк Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методики преподавания иностранных

языков и культур»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Краснов Александр Валерьевич, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры «Теории государства и права и публично-правовых дисциплин»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Плахова Ольга Александровна, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и методики преподавания

иностраных языков и культур»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук,

профессор, директор Центра педагогического краеведения

(Национальная Академия педагогических наук Украины, Умань, Украина)

Сергеева Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методики преподавания иностранных

языков и культур»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Сущенко Лариса Александровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Управление учебным заведением и педагогика

высшей школы»

(Классический частный университет, Запорожье, Украина)

Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент

(Пловдивский университет, Пловдив, Болгария)

Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, директор

(Институт педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)

Троцко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук,

профессор, проректор по учебной работе

(Харьковский национальный педагогический университет, Харьков, Украина)

Филатова Оксана Степановна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Украинская литература»

(Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)

Юсупов Тимур Зияркович, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры «Теории государства и права

и публично-правовых дисциплин»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Юсупов Айдар Аскарлович, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Теории государства и права и публично-правовых дисциплин»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Якунин Вадим Николаевич, доктор исторических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности

(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

**СОДЕРЖАНИЕ***филологические науки*

<b>СЕМАНТИКО-КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЭЗИИ Г. АПОЛЛИНЕРА</b> Башкова Лилия Рафиковна, Холодкова Юлия Владимировна, Карпузова Эльмира Михайловна.....	9
<b>МОТИВ СМЕРТИ В ПЕРЕВОДАХ ПОЗДНЕЙ ДРАМАТУРГИИ Л.Н. АНДРЕЕВА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (На примере пьесы «Тот, кто получает пощечины»)</b> Борзова Надежда Александровна.....	12
<b>РУССКИЙ АФОРИЗМ: ЯЗЫКОВЫЕ, РЕЧЕВЫЕ И НЕРЕЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ КОНФЛИКТНОСТИ</b> Борисова Марина Юрьевна.....	16
<b>ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ А.С. ПУШКИНА И М.Ю. ЛЕРМОНТОВА</b> Васильев Николай Леонидович, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	21
<b>ИНВЕКТИВНАЯ ЛЕКСИКА В ПОВЕСТИ Г. АХУНОВА «АКЧА КУКТӘН ЯУМЫЙ» («ДЕНЬГИ С НЕБА НЕ ПАДАЮТ»)</b> Вахитова Диляра Касимовна.....	25
<b>ТОК-ШОУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭКРАНЕ</b> Гаджимусилова Диана Гаджихмедовна, Булейко Наталья Андриановна.....	29
<b>КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ КОНТАМИНАНТОВ В СОВРЕМЕННОМ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ</b> Гетманская Марина Юрьевна, Киселёва Анна Владимировна.....	33
<b>ОБ УЗБЕКСКОМ ИСКУССТВЕ АСКИЯ</b> Дусматов Хикматулло Хаитбоевич.....	36
<b>«ШКОЛА ДОБРОДЕТЕЛИ» М. ХЕРАСКОВА КАК ОБРАЗЕЦ РУССКОЙ ДРАМЫ-«ШКОЛЫ»</b> Ерофеева Наталья Евгеньевна.....	41
<b>ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ А.С. ПУШКИНА И А.А. ДЕЛЬВИГА</b> Васильев Николай Леонидович, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	45
<b>АМФИБОЛИЯ В «ДИКИХ ЖИВОТНЫХ СКАЗКАХ» Л.С. ПЕТРУШЕВСКОЙ</b> Клецкая Светлана Ильинична.....	49
<b>НОМИНАЦИЯ ЦВЕТА В РЕКЛАМЕ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛОВ</b> Костюлина Юлия Сергеевна.....	53
<b>СТАБИЛИЗАЦИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ И НАПИСАНИЯ ГЛОБАЛИЗМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ</b> Косырева Марина Сергеевна.....	56
<b>К.И. ЧУКОВСКИЙ О ВОСПРИЯТИИ ТВОРЧЕСТВА Ф. ШИЛЛЕРА В РОССИИ</b> Морозова Светлана Николаевна, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	59
<b>ФИЛОСОФСКОЕ УЧЕНИЕ Ф. НИЦШЕ В ВОСПРИЯТИИ К.И. ЧУКОВСКОГО</b> Морозова Светлана Николаевна, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	62
<b>«СЕРЕБРЯНЫЙ ВЕК» И «ПАНПСИХИЗМ»: ЛЕОНИД АНДРЕЕВ И МИХАИЛ БУЛГАКОВ</b> Немцев Владимир Иванович.....	66
<b>СОНЕТЫ ДАНТЕ АЛИГЬЕРИ, Ф. ПЕТРАРКИ, У. ШЕКСПИРА И ЖАНР СОНЕТА В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ</b> Петраш Ирина Александровна.....	71
<i>педагогические науки</i>	
<b>ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ</b> Бекоева Марина Ивановна.....	75
<b>ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ</b> Богданова Анна Владимировна, Глазова Вера Федоровна, Коновалова Елена Юрьевна.....	79
<b>КОНЦЕПЦИЯ ПРОВЕДЕНИЯ СОВМЕСТНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СЕМИНАРОВ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНИКОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПО ВОПРОСАМ ВНЕДРЕНИЯ CLIL МЕТОДОЛОГИИ В СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ</b> Буренкова Диана Юрьевна.....	83
<b>ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ, ЛЕЖАЩИХ В ОСНОВЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ, В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ГЕОМЕТРИИ</b> Элипханов Абдул-Вахид Имельевич, Гаджимурадов Мадрид Абдулаевич, Абасов Шахбуба Магомедризаевич.....	86
<b>РАЗВИТИЕ АВТОМОБИЛЬНОГО СПОРТА В ГОРОДЕ ТОЛЬЯТТИ: 1966-2016 ГГ.</b> Доронкин Владимир Геннадьевич, Лямин Аркадий Сергеевич.....	90
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРУЮЩЕГОСЯ ДВУЯЗЫЧИЯ</b> Епхиева Марина Константиновна.....	94
<b>ТРАДИЦИИ ГОСТЕПРИИМСТВА И КУНАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДАГЕСТАНЦЕВ</b> Исаева Энвира Шафидиновна.....	98

<b>РЕСУРС СИНЕСТЕЗИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ</b> Калинина Лариса Юрьевна.....	103
<b>НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Асташина Нина Игоревна, Камерилова Галина Савельевна.....	107
<b>ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ В СИСТЕМЕ НПО /СПО</b> Каплина Светлана Евгеньевна.....	111
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ»</b> Кондаурова Инесса Константиновна.....	115
<b>ПРАВОВЫЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЁЖИ ПРИМОРСКОГО КРАЯ</b> Голобоков Андрей Сергеевич, Коток Юлия Витальевна.....	120
<b>ТРУДОВЫЕ ФУНКЦИИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕЧНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»</b> Мишова Валерия Викторовна, Огнева Элла Николаевна.....	124
<b>ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ И СТРУКТУРЫ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ»</b> Насырова Эльмира Фанилевна, Руднева Регина Ириковна.....	128
<b>КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Одарич Ирина Николаевна, Гаврилова Мария Ивановна.....	133
<b>ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ИНФОРМАТИКИ И ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗЕ ФСИН РОССИИ</b> Улендеева Наталия Ивановна, Озерский Сергей Владимирович.....	137
<b>СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПАРИКМАХЕР»</b> Рассказов Филипп Дементьевич, Герасимова Мария Сергеевна.....	141
<b>ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОПЫТНОМУ ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ</b> Сабирова Файруза Мусовна, Дерягин Александр Владимирович.....	145
<b>РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ПОСРЕДСТВОМ ПРИВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ К МОДЕРНИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНЫХ ПРАКТИКУМОВ</b> Самедов Магамед Насиб оглы.....	149
<b>КАДЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО СЛУЖИЛОГО СЛОЯ РОССИИ</b> Стародубцев Михаил Павлович.....	154
<b>АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЗАГАДКИ В СРЕДНИХ КЛАССАХ</b> Старостина Марина Евгеньевна.....	158
<b>СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ</b> Султанова Татьяна Анатольевна.....	161
<b>ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ЕЁ ПРАКТИКО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ</b> Чикова Ирина Вячеславовна.....	165
<b>ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ</b> Кондаурова Инесса Константиновна, Шапшалова Таисия Владимировна.....	168
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ LMS MOODLE</b> Шурыгин Виктор Юрьевич.....	172
<i>юридические науки</i>	
<b>ПРАВОМОЧИЯ ОБЩЕСТВА С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ КАК СОБСТВЕННИКА ИМУЩЕСТВА</b> Гаврилов Кирилл Владимирович.....	175
<b>ПРОБЛЕМЫ КРИМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В РОССИИ</b> Жадан Владимир Николаевич.....	179
<b>МЕСТНОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В МОСКВЕ: ПРАВОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕГУЛИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ</b> Мальцев Виталий Александрович.....	183
<b>ПОНЯТИЕ ОПЦИОННОГО СОГЛАШЕНИЯ И УСЛОВИЯ ЕГО ЗАКЛЮЧЕНИЯ</b> Суровская Ольга Олеговна.....	187

---

<b>ПРАВО ПОДОЗРЕВАЕМОГО, ОБВИНЯЕМОГО И ПОДСУДИМОГО НА ЗАЩИТУ В СОВЕТСКОМ УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ ПО УПК РСФСР 1922 И 1923 ГГ.</b> Токунов Александр Владимирович.....	190
<b>ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ТРАНСПОРТНЫХ УСЛУГ В УСЛОВИЯХ ВСТУПЛЕНИЯ РОССИИ ВО ВСЕМИРНУЮ ТОРГОВУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ</b> Шайдулина Венера Камилевна.....	194
<b>Условия размещения материалов.....</b>	197



---

**CONTENT**
*philological sciences*

<b>SEMANTIC AND COMPOSITIONAL CHARACTERISTICS OF POETRY G. APOLLINER</b> Bashkova Lilia Rafikovna, Kholodkova Julia Wladimirovna, Karpusova Elmira Michailovna.....	9
<b>THE MOTIVE OF DEATH IN THE TRANSLATIONS OF LATE DRAMA L. N. ANDREEV IN ENGLISH LANGUAGE (On the example of the play «He who gets slapped»)</b> Borzova Nadezhda Aleksandrovna.....	12
<b>RUSSIAN APHORISM: LINGUISTIC, SPEECH AND NON-SPEECH ASPECTS OF THE CONFLICT</b> Borisova Marina Yuryevna.....	16
<b>COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS OF A.S. PUSHKIN AND M.YU. LERMONTOV</b> Vasilyev Nikolay Leonidovich, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	21
<b>INVECTIVE VOCABULARY IN THE STORY OF G. AKHUNOV «AKCHA KUKTEN YAUMIY» («MONEY DOESN'T FALL FROM THE SKY»)</b> Vakhitova Dilyara Kasimovna.....	25
<b>TALK SHOW ON THE MODERN TELEVISION SCREEN</b> Gadzhimusilova Diana Gadzhiakhmedovna, Buleyko Natalia Andrianovna.....	29
<b>COGNITIVE AND COMMUNICATIVE ASPECTS IN THE ANALYSIS OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE CONTAMINANTS IN THE MODERN WORD-FORMATIVE SPACE OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES</b> Getmanskaya Marina Yurievna, Kiseleva Anna Vladimirovna.....	33
<b>ASKIYA IS A GENRE OF UZBEK VERBAL FOLK ART</b> Dusmatov Khikmatullo Khaitbayevich.....	36
<b>«SCHOOL OF VIRTUE» BY M. KHERASKOV AS A SAMPLE RUSSIAN DRAMA-»SCHOOL»</b> Erofeeva Natalia Evgenievna.....	41
<b>COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS OF A.S. PUSHKIN AND A.A. DELVIG</b> Vasilyev Nikolay Leonidovich, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	45
<b>AMPHIBOLE IN THE «WILD ANIMAL TALES» BY L. S. PETRUSHEVSKAYA</b> Kleckaja Svetlana Ilyinichna.....	49
<b>COLOR NOMINATION IN GLOSSY MAGAZINES ADVERTISING</b> Kostiulina Yulia Sergeevna.....	53
<b>STABILIZATION OF THE PRONUNCIATION AND SPELLING OF GLOBAL WORDS IN THE RUSSIAN LANGUAGE</b> Kosyreva Marina Sergeevna.....	56
<b>K.I. CHUKOVSKY ABOUT PERCEPTION OF F. SCHILLER'S CREATIVITY IN RUSSIA</b> Morozova Svetlana Nikolayevna, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	59
<b>NIETZSCHE'S PHILOSOPHICAL DOCTRINE IN K.I. CHUKOVSKY'S PERCEPTION</b> Morozova Svetlana Nikolayevna, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	62
<b>«SILVER AGE» AND «PANPSYCHISM»: LEONID ANDREEV, AND MIKHAIL BULGAKOV</b> Nemtsev Vladimir Ivanovich.....	66
<b>THE SONNETS BY DANTE ALIGHIERI, F. PETRARCH, W. SHAKESPEARE AND THE GENRE OF THE SONNET IN SCHOOL STUDYING</b> Petrahr Irina Aleksandrovna.....	71

*pedagogical sciences*

<b>MAIN AREAS DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLBOYS AT LESSONS OF MATHEMATICS</b> Bekoeva Marina Ivanovna.....	75
<b>INTELLIGENT TECHNOLOGY OF QUALITY ASSESSMENT OF DISTANCE EDUCATION COURSES IN HIGHER EDUCATION</b> Bogdanova Anna Vladimirovna, Glazova Vera Fedorovna, Konovalova Elena Yurevna.....	79
<b>THE CONCEPT OF MUTUAL WORKSHOPS ARRANGING HOW TO IMPLEMENT CLIL METHODOLOGY IN THE EDUCATIONAL SYSTEM FOR LANGUAGE TEACHERS AND SUBJECT TEACHERS</b> Burenkova Diana Yur'evna.....	81
<b>DEVELOPMENT OF ABILITIES UNDERLYING CRITICAL THINKING IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF SYSTEMIC-ACTIVITY APPROACH TO TEACHING GEOMETRY</b> Elipkhanov Abdul-Vahid Imelyaevich, Gadzhimuradov Madrid Abdulaevich, Abasov Shahbaba Mehmedinovich.....	86
<b>DEVELOPMENT OF AUTOMOBILE SPORTS IN TOGLIATTI CITY: 1966-2016</b> Doronkin Vladimir Gennadievich, Lyamin Arkadiy Sergeevich.....	90
<b>PSYCHO-PEDAGOGICAL AND DIDACTIC BASES OF EMERGING BILINGUALISM</b> Ephieva Marina Konstantinovna.....	94
<b>TRADITIONS OF HOSPITALITY AND KUNACHESTVO IN THE SYSTEM OF MODERN EDUCATION OF DAGESTAN PEOPLE</b> Isaeva Envira Shafidinovna.....	98



<b>SYNESTHESIA RESOURCE IN THE MUSICAL EDUCATION: MODERN ASPECTS OF THE PROBLEM</b> Kalinina Larisa Yuryevna.....	103
<b>ECOLOGICAL RESEARCH ACTIVITIES IN THE LIGHT OF THE REQUIREMENTS OF MODERN UNIVERSITY EDUCATION</b> Astashina Nina Igorevna, Kamerilova Galina Savelyevna.....	107
<b>THE ELECTRONIC RESOURCES DEFINING EDUCATIONAL RESULT IN THE SYSTEM OF PRIMARY AND SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION</b> Kaplina Svetlana Evgenievna.....	111
<b>THE ORGANIZATION OF THE SCIENTIFIC-RESEARCH WORK OF STUDENTS OF THE MASTER PROGRAM «PROFESSION-ORIENTED TEACHING OF MATHEMATICS»</b> Kondaurova Inessa Konstantinovna.....	115
<b>PRIMORSKIY KRAY YOUTH CREATIVE POTENTIAL: LEGAL AND METHODOLOGICAL BASIS</b> Golobokov Andrey Sergeevich, Kotok Yulia Vitalievna.....	120
<b>SPECIALIST'S FUNCTION IN THE FIELD OF LIBRARY AND INFORMATION ACTIVITY AS A BASIS FOR THE FORMATION OF THE LIST OF PROFESSIONAL COMPETENCE ALUMNI BACHELOR OF DIRECTION «LIBRARY AND INFORMATION ACTIVITIES»</b> Mishova Valeriya Viktorovna, Ogneva Ella Nikolayevna.....	124
<b>DEFINITION AND STRUCTURE OF THE «PEDAGOGICAL EXCELLENCE OF THE HIGH SCHOOL TEACHER» CONCEPT</b> Nasyrova Elmira Fanilevna, Rudneva Regina Irikovna.....	128
<b>COMPETENCE APPROACH IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION</b> Odarich Irina Nikolaevna, Gavrilova Maria Ivanovna.....	133
<b>PRACTICE-ORIENTED APPROACH AS MEANS OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF TRAINING FUNDAMENTALS OF COMPUTER SCIENCE AND INFORMATION TECHNOLOGY IN DEPARTMENTAL UNIVERSITY FSIN RUSSIA</b> Ulendeeva Natalia Ivanovna, Ozersky Sergei Vladimirovich.....	137
<b>ESSENCE AND STRUCTURE OF THE STUDENT TECHNOLOGICAL COMPETENCIES OF THE SPECIALITY «HAIRDRESSER»</b> Rasskazov Philipp Dementevich, Gerasimova Maria Sergeevna.....	141
<b>INCREASING INTEREST OF YOUNGER SCHOOLBOYS TO THE EXPERIMENTAL STUDY OF PHYSICAL PHENOMENA BASED ON THE USE OF CELL TECHNOLOGIES PROBLEM-BASED LEARNING</b> Sabiroya Fayruza Musovna, Deryagin Alexander Vladimirovich.....	145
<b>REALIZATION OF SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN LEARNING BY ENGAGING STUDENTS IN A LABORATORY PRACTICAL MODERNIZATION</b> Samedov Magamed Nasib ogly.....	149
<b>MILITARY EDUCATION AS THE BASIS THE FORMATION OF A NEW LAYER OF SERVING RUSSIA</b> Starodubtsev Mikhail Pavlovich.....	154
<b>AXIOLOGICAL MODEL OF LOCAL HISTORY MATERIALS USE WHILE RIDDLES SOLVING IN MIDDLE SCHOOL</b> Starostina Marina Evgenievna.....	158
<b>STRUCTURAL AND FUNCTIONAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MECHANISMS OF PROGNOSTICATION OF DEVELOPMENT OF A SCHOOL</b> Sultanova Tatyana Anatolievna.....	161
<b>THE PROBLEM OF EMOTIONAL DISTRESS OF PRESCHOOL CHILDREN AND ITS PRACTICALLY APPLIED SOLUTION</b> Chikova, Irina Vyacheslavovna.....	165
<b>GENDER APPROACH IN THE TEACHING OF MATHEMATICS AT SCHOOL</b> Kondaurova Inessa Konstantinovna, Shapshalova Taisya Vladimirovna.....	168
<b>THE ASSESSMENT OF STUDENTS' KNOWLEDGE BY MEANS OF LMS MOODLE TESTS</b> Shurygin Viktor Yuryevich.....	172
<i>juridical science</i>	
<b>THE POWERS OF A LIMITED LIABILITY COMPANY AS THE OWNER OF THE PROPERTY</b> Gavrilov Kirill Vladimirovich.....	175
<b>PROBLEMS OF CRIMINOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CRIMINALITY OF MINORS IN RUSSIA</b> Zhadan Vladimir Nikolaevich.....	179
<b>LOCAL SELF-GOVERNMENT IN MOSCOW: LEGAL OPPORTUNITIES TO CONTROL ETHNIC CONFLICTS</b> Maltsev Vitaliy Aleksandrovich.....	183
<b>THE CONCEPT OF THE OPTION AGREEMENT AND THE CONDITIONS OF HIS DETENTION</b> Surovskaya Olga Olegovna.....	187

<b>THE RIGHT OF THE SUSPECT, ASSUSED AND DEFENDANT TO DEFENSE IN THE SOVIET CRIMINAL TRAIL UNDER THE CRIMINAL PROCEDURE CODES OF THE RSFSR OF 1922 END 1923</b> Tokunov Alexander Vladimirovich.....	190
<b>LEGAL REGULATION OF TRANSPORTATION SERVICES IN THE CONTEXT OF RUSSIA'S ACCESSION TO THE WORLD TRADE ORGANIZATION</b> Shaydullina Venera Kamilevna.....	194
<b>Conditions of accommodation of scientific materials.....</b>	197

**Башкова Лилия Рафиковна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Философия, история и иностранные языки»

*Пензенская государственная сельскохозяйственная академия  
(440014, Россия, Пенза, ул. Ботаническая, 30, e-mail: liliarafikovna837@gmail.com)*

**Холодкова Юлия Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Английский язык»

*Пензенский государственный университет  
(440026, Россия, Пенза, ул. Красная, 40, e-mail: julia.kholodkova@yandex.ru)*

**Карпузова Эльмира Михайловна**, старший преподаватель кафедры  
«Философия, история и иностранные языки»

*Пензенская государственная сельскохозяйственная академия  
(440014, Россия, Пенза, ул. Ботаническая, 30, e-mail: elmirapateeva@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье определяется значение художественных открытий Г. Аполлинера для развития мировой поэзии XX века. Обосновывается роль поэтических творений Г. Аполлинера в реалистическом обновлении французской поэзии, а также связь его художественных традиций с важнейшими реалистическими тенденциями новой французской поэзии. Выявляются лексико-стилистические особенности поэзии Г. Аполлинера, а также идейная и эмоциональная насыщенность его произведений. Характеризуется реалистическая содержательность его поэтических реформ. Актуализируется значение приёмов языковой и образности, используемых поэтом с целью придания поэтическим произведениям той или иной стилистической окраски. Анализируются новаторские черты его поэзии, такие как отказ от лексической и ритмической замкнутости, а также беспунктуационный стих, на примере конкретного произведения.

**Ключевые слова:** поэтический текст, французская версификация, лексико-стилистические особенности, поэтические реформы.

#### ANTICANDCOMPOSITIONALCHARACTERISTICS OF POETRY G.APOLLINER

© 2017

**Bashkova Lilia Rafikovna**, Ph.D. In Philology, docent, docent of the department  
“Philosophy, History and Foreign Languages”

*Penza State Agricultural Academy  
(440026, Russia, Penza, street Botanicheskaya, 30, e-mail: liliarafikovna837@gmail.com)*

**Kholodkova Julia Wladimirovna**, Ph.D. In Philology, docent, docent of the department “The English language”  
*Penza State University*

*(440026, Russia, Penza, street Krasnaya, 40, e-mail: julia.kholodkova@yandex.ru)*

**Karpusova Elmira Michailovna**, senior lecturer, senior lecturer of the department  
“Philosophy, History and Foreign Languages”

*Penza State Agricultural Academy  
(440026, Russia, Penza, street Botanicheskaya, 30, e-mail: elmirapateeva@mail.ru)*

**Abstract.** The Article defines the value of the artistic discoveries of G. Apollinaire for the development of world poetry of the XX century. The role of poetic creations of G. Apollinaire is proved in realistic updating of the French poetry, and also communication of his art traditions with the most important realistic tendencies of new French poetry. The lexical and stylistic features of the poetry of G. Apollinaire identifies as well as the ideological and emotional richness of his works. Realistic is characterized by the richness of his poetic reform. The value of visual methods of language used by the poet to give the poetic works of a stylistic colouring. The innovative features of his innovative features of his poetry analyzes such as a waiver of lexical and rhythmic isolation and mispunctuation verse, with reference to specific works.

**Keywords:** poetic text, the French versification, lexical and stylistic features, poetic reform.

С именем великого французского поэта Гийома Аполлинера связаны коренные реформы в системе французской версификации. Его художественные открытия имеют огромное значение для развития мировой поэзии XX века.

Многие известные филологи и литературоведы (Балашов Н., Эренбург И., Кириозе З., Хартвиг Ю. и др.) уже занимались изучением различных аспектов творчества Г. Аполлинера. Лексико-стилистические особенности его стихотворных произведений, а так же звуковая их организация до настоящего времени не являлась предметом специального исследования. Данный факт и обусловил выбор темы и её актуальность.

**Цель работы** - на основе определения специфических черт поэзии Г. Аполлинера выявить основные характеристики его лексико-стилистической и фоносемантической системы.

Цель исследования предполагает решение следующих задач:

1. Рассмотреть творчество Г. Аполлинера и выявить роль его поэтических произведений в реалистическом обновлении французской поэзии.

2. Проследить связь поэтических традиций Г. Аполлинера с важнейшими реалистическими тенденциями новой французской поэзии.

3. Выявить и определить лексико-стилистические

особенности, характерные для поэзии Г. Аполлинера.

**Объектом** исследования служат стихотворные произведения Г. Аполлинера - стихи, поэмы, каллиграммы, позволяющие наиболее ясно и чётко выявить основные характеристики его лексико-стилистической и фоносемантической системы.

В предпринятом нами исследовании были использованы следующие **методы**:

семантико-стилистический метод, описательный метод, аналитический метод, структурный метод, статистический метод.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что на основе выявления и анализа специфических особенностей поэзии Г. Аполлинера были определены основные лексико-стилистические приёмы, используемые автором в своих стихотворных произведениях. В исследовании устанавливаются и анализируются также специфические черты звуковой организации его стихов.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что его положения и выводы могут найти применение при разработке теоретических курсов лексикологии, стилистике, фоносемантики, поэтики, стиховедения.

**Практическая ценность** работы определяется возможностью использования результатов исследования на практических занятиях и семинарах по лексикологии, стилистике при рассмотрении проблемы выявления лек-

сико-стилистических особенностей произведений, а также при фоносемантических исследованиях.

Рассмотрим лексико-стилистические особенности его произведений на примере стихотворения «Rénane d'automne». Для наибольшей наглядности приведем полное содержание данного поэтического произведения, а также его подстрочник.

**RHENAN ED'AUTOMNE**  
À Toussaint-Luca.

Les enfants des morts vont jouer  
Dans le cimetière  
Martin Gertrude Hans et Henri  
Nul coq n'achanté aujourd'hui  
Kikiriki

Les vieilles femmes  
Tout en pleurant cheminent  
Et les bons ânes  
Braillent hihan et se mettent à brouter les fleurs  
Des couronnes mortuaires

C'est le jour des morts et de toutes leurs âmes  
Les enfants et les vieilles femmes  
Allument des bougies et des cierges  
Sur chaque tombe catholique  
Les voiles des vieilles  
Les nuages du ciel  
Sont comme des barbes de biques

L'air tremble de flammes et de prières

Le cimetière est un beau jardin  
Plein de saules gris et de romarins  
Il vous vient souvent des amis qu'on enterre  
Ah ! que vous êtes bien dans le beau cimetière  
Vous mendiants morts saouls de bière  
Vous les aveugles comme le destin  
Et vous petits enfants morts en prière

Ah ! que vous êtes bien dans le beau cimetière  
Vous bourgmestres vous bateliers  
Et vous conseillers de régence  
Vous aussi tziganes sans papiers  
La vie vous pourrit dans la panse  
La croix vous pousse en treles pieds  
Le vent du Rhin ulule avec tous les hiboux  
Il éteint les cierges que toujours les enfants rallument  
Et les feuilles mortes  
Viennent couvrir les morts

Des enfants morts parlent parfois avec leur mère  
Et des mortes parfois voudraient bien revenir

Oh ! je ne veux pas que tu sortes  
L'automne est plein de mains coupées  
Non non ce sont des feuilles mortes  
Ce sont les mains des chères mortes  
Ce sont tes mains coupées

Nous avons tant pleuré aujourd'hui  
Avec ces morts leurs enfants et les vieilles femmes  
Sous le ciel sans soleil  
Au cimetière plein de flammes

Puis dans le vent nous nous en retournâmes

À nos pieds roulaient des châtaignes  
Dont les bogues étaient  
Comme le cœur blessé de la madone  
Dont on doute si elle eut la peau  
Couleur des châtaignes d'automne

Guillaume Apollinaire

**РЕЙНСКАЯ ОСЕНЬ**

*Туссену Люка*

Дети мертвых идут  
На кладбище играть  
Мартин и Гертруда Ганс и Анри  
Сегодня молчат петухи  
И не поют кикирики  
Старухи бредут  
И горькие слезы роняют  
Ослики рядом шагают  
Кричат и-го-го ни с того ни с сего  
и потихоньку срывают  
Розы с венков погребальных  
Сегодня день поминальный  
Старухи и дети печальные  
Зажигают тонкие свечи  
Над каждой могилой  
Вуали вдов  
И гряды облаков  
Как козлиные бороды треплет ветер  
Воздух дрожит от огней и молитв еле-еле  
Кладбищенский сад тенист и широк  
Здесь ивы растут розмарин и дрок  
Друзей хоронить приносят под ели  
Ах! как хорошо вам здесь в самом деле  
От пива погибшие пустомели  
Глубокие старцы слепые как рок  
Малютки умершие в колыбели  
Ах! как хорошо вам здесь в самом деле  
Вам бургомистрам чей скор был суд  
Возчикам и цыганам бездомным  
И вам чиновникам времени смут  
Жизнь переварит вам в чреве огромном  
Кресты под ногами у вас растут  
Ветер с Рейна приносит уханье сов  
Гасит свечи и дети их вновь зажигают  
И ворох листьев мертвых  
Укутывает мертвых  
И мертвые дети порою с матерью говорят  
И хочется девушкам мертвым порой вернуться назад  
О не уходи от моих рук простертых  
Осень уносит кисти отрубленных рук  
Нет нет это ворох листьев мертвых  
Это руки любимых мертвых  
Это твои узкие кисти  
Мы нынче плакали долго  
И плакали мертвые плакали вдовы и дети  
Под небом без солнца  
На кладбище теплились свечи  
Мы уходим и дул в спину ветер  
И под ноги нам летели каштаны  
Скорлупки зияли как раны  
На сердце мадонны чье тело  
Согласно преданьям подобно  
Осенним каштанам спелым

*Перевод Н. Стрижевской*

Подробный лексико-стилистический анализ данного произведения, предпринятый Е.Эткиндром [11: 135-138], а также обращение к синхронно-сопоставительному аспекту лингво-филологического анализа текста позволили выявить конкретные характерные черты, присущие произведениям данного поэта. К таким особенностям относятся:

1. Ирония - характерная черта его произведений, проявляющаяся на всем их протяжении  
Например: часто повторяемые иронические восклицания:

*-Ah! Que êtes bien dans le beau cimetière  
Le cimetière est un beau jardin...*

2. Трагичность: с одной стороны - трагизм: *les enfants des morts; le jour des morts; vous mendiants morts;*

*vous petits enfants morts; les feuilles mortes viennent couvrir les morts*, необычные, пугающие своей беспощадной конкретностью метафоры, например: *l'automne est plein de mains coupées*, с другой стороны—это классические элементы: смешные звукоподражательные слова *kikiriki, hi han*.

Les voiles des vieilles

Les nuages du ciel

*Sont comme des barbes de biques*—в одно слито большое и малое, печальное и смешное.

Каламбуры, построенные на двусмысленности омонимов: *la bière* значит и «пиво» и «зроб» отсюда строка: *Vous mendians morts saouls de bière*; при жизни беднякам так и не удалось выпить столько пива, сколько им хотелось; теперь они наконец «пьяны»: автор играет на омониме *bière*.

Каламбурный оттенок носит и слово «*bique*» оно значит одновременно и «коза» и «старая ведьма».

3. Столкновение противоположностей - трагическое содержание оформляется неадекватной интонацией, например: *Ah! Que vous êtes bien dans le beau cimetière*; перечисление мертвецов, к которым автор обращается -

- Vous mendians morts saouls de bière

Vous les aveugles comme le destin

Et vous petits enfants morts en prière

Vous aussi tziganes sans papiers

La vie vous pourrit dans la panse....

4. Крутые интонационные повороты: от кошмарной метафоры *L'automne est plein de mains coupées* — переход к её трезвому опровержению: *Non non ce sont des feuilles mortes* эта строка в свою очередь снимается и опровергается следующей: *Ce sont les mains des chères mortes* и совсем уж страшной, выразительно укороченной строкой: *Ce sont tes mains coupées*.

5. Принцип неожиданности: строки, где говорится о добрых ослах, которые с криком «и-а» поедают надгробные венки — слова *les bonsânes*, глаголы *brailler, brouter*, звукоподражательные *hi han* сталкиваются с сочетанием *les fleurs des couronnes mortuaires*.

6. Парадоксальные бытовые интонации, вступающие в противоречие с драматическим смыслом фразы, также способствуют достижению эффекта неожиданности: *Il vous vient souvent des amis qu'on enterre...*

Анализ данного стихотворения объективирует наличие особых лексико-стилистических особенностей, присущих поэтическим произведениям Г.Аполлинера. Проведённое исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Огромное значение в поэтике имеют приёмы языковой образности, благодаря которым поэтическое произведение приобретает ту или иную стилистическую окраску.

2. Лексико-семантические выразительные средства являются способами усиления экспрессивных свойств лексики поэтических произведений. Поэтическая функция языка не совпадает с функцией языка как средства общения, а представляется её своеобразным обособлением.

3. Гийом Аполлинер - новатор, его реформы произвели огромный переворот в системе версификации и коренным образом изменили облик французской поэзии.

В своих стихах он:

1. Отказался от лексической и ритмической замкнутости.

2. Впервые ввёл в поэзию беспунктуационный стих, демонстрируя тем самым истинные паузы и ритмы стиха.

3. Использует разнообразные лексико-стилистические приёмы, которые подчёркивают живость и непосредственность его поэзии. К таким приёмам относятся:

- скрытая ирония

- трагикомичность

- крутые интонационные повороты

- использование принципов неожиданности

- использование стилистически противоположных элементов, способствующих достижению эффекта трагикомичности.

- грация, нарастающая пронизывающая его стихотворные произведения, раскрывается в сложных метафорических рядах и передаёт эмоциональную напряжённость героев.

- парадоксальные бытовые интонации вступающие в противоречие с драматическим смыслом ещё сильнее способствуют появлению эффекта трагикомичности.

Ритмический строй его стихотворений очень разнообразен: иногда это свободный стих, связанный то там, то здесь вспыхивающими рифмами, ассонансами, аллитерационными созвучиями, иногда - это абсолютно прочные рифмы, соединяющие все строки стиха.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аполлинер Г. Алкоголи. СПб.: Терция, Кристалл, 1999. - (Б-ка мировой лит.Малая серия), 215 с.

2. G.Apollinaire Œuvres poétiques. P., 1956

3. G.Apollinaire Œuvres complètes, t. 1-4, P., 1965—1966

4. G.Apollinaire Œuvres en prose complètes. Vol.1-2. Paris: Gallimard, 1991 (Bibliothèque de la Pléiade)

5. Аполлинер Г. Собрание сочинений в 3 т. М.: Книжный клуб Книголек [Терра], 2011.

6. Аполлинер Г. Стихи / Пер. М. П. Кудинова. Статья и прим. Н. И. Балашова. — М.: Наука, 1967. — 335 с. — (Литературные памятники).

7. Аполлинер Г. Избранная лирика. — М.: Книга, 1985. — 400 с.

8. Аполлинер Г. Стихи / Пер. М. П. Кудинова. — Кишинёв: Литературный фонд «Axul Z», 1996. — 208 с.

9. Аполлинер Г. Стихи // Семь веков французской поэзии в русских переводах. — СПб.: Евразия, 1999. — 760 с.

10. Аполлинер Г. Эстетическая хирургия. Лирика. Проза. Театр. — СПб.: Симпозиум, 1999. — 560 с.

11. 11) Е.Г.Эткинд Семинарий по французской стилистике В 2 томах. Том 2. Поэзия. М.: Либроком, 2009. - 250 с.

12. Хомяков Е.А. Внутренняя форма фразеологизмов в жаргоне русских и французских студентов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2008. № 3. С. 56-62.



УДК 821.161.1

МОТИВ СМЕРТИ В ПЕРЕВОДАХ ПОЗДНЕЙ ДРАМАТУРГИИ Л.Н. АНДРЕЕВА  
НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

(На примере пьесы «Тот, кто получает пощечины»)

© 2017

Борзова Надежда Александровна, аспирант

Самарский государственный социально-педагогический университет  
(443099, Россия, Самара, ул.М.Горького, 65/67; e-mail: borzova.smk@mail.ru)

**Аннотация.** Параллельное изучение оригинального и переводного текстов дает возможность лучше понять авторский замысел и особенности поэтики драматургических произведений писателя. Данная статья посвящена сопоставлению переводов пьесы Л.Н. Андреева «Тот, кто получает пощечины», выполненных Григорием Зильбургом (1921 г.) и Уолтером Уайксом (2007 г.). Мотив смерти в переводах получился не идентичным, с различным уровнем понимания оригинала. Г. Зильбург удалось передать не только все варианты смерти в пьесе: убийство, самоубийство и практически естественную смерть Барона, но и отразить в английском тексте андреевский психологизм и мистицизм. Перевод не просто более точен и практически адекватен авторскому тексту, но и передает философию и атмосферу пьесы Андреева, постепенную эволюцию сюжета, построенного вокруг мотива смерти. В то время как У. Уайкс преследовал совершенно иную цель: не сделать точную англоязычную копию пьесы Л. Андреева, но дать американскому читателю и зрителю современную, упрощенную и более понятную в начале XXI века пьесу русского драматурга прошлого столетия. Допуская существенную переработку андреевского текста, переводчик трансформирует образ смерти до совершенно обыденного содержания, лишённого авторской экспрессии. Вводя слова и словосочетания, отсутствующие в оригинале, препятствует адекватному восприятию мотива смерти иностранными читателями.

**Ключевые слова:** Серебряный век, мотив смерти, перевод художественного текста, текстологический анализ, Л. Андреев, У. Уайкс, Г. Зильбург, пьеса «Тот, кто получает пощечины».

THE MOTIVE OF DEATH IN THE TRANSLATIONS OF LATE DRAMA L. N. ANDREEV  
IN ENGLISH LANGUAGE

(On the example of the play «He who gets slapped»)

© 2017

Borzova Nadezhda Aleksandrovna, graduate student

Samara State Social and Pedagogical University  
(443099, Russia, Samara, M.Gorkogo str., 65/67; e-mail: borzova.smk@mail.ru)

**Abstract.** The best way to understand the main idea of the literary work is using the original text and its types of translation. This article focuses on translation features of L. A. Andreev's play "He Who Gets Slapped" translated by Walter Wykes (2007) and by Gregory Zilburg (1921). Both authors chose different literary means to show the main motives of death. Zilburg illustrated in the play not only all kinds of death as murder, suicide and natural death but also Andreev's psychology and mysticism. In his translation Zilburg shows the Andreev's philosophy and atmosphere, evolution of the plot in the play, which was built around the motive of death, rather correctly. Wykes translated the work of Russian playwright last century and created modern and simplified play which American readers of the 20th century could understand. Wykes made Andreev's text and his image of death more simpler without author's expression. It became difficult for foreign readers to understand the motives of death because Wykes used word and word combination which were absent in the original text.

**Keywords:** Silver age, the motive of death, the translation of literary texts, textual analysis, L. N. Andreev, W. Wykes, G. Zilboorg, the play «He who gets slapped».

Анализ специфики переводов художественных текстов как на русский язык, так и с русского языка на иностранный (в частности, английский) – одна из важных и актуальных задач современного литературоведения. Важность изучения переводов, анализа переводческой работы над текстом, изучения успехов и ошибок переводчиков заключается, как отметила профессор М.А. Кулинич, не только в «желании позлорадствовать по поводу чужой некомпетентности и уязвить некавалифицированного переводчика, продемонстрировав собственную грамотность, но и дать некоторую типологию таких ошибок и предостеречь начинающих» [1, с.35]. Кроме того, мы солидарны с мнением профессора Д.Ю. Левина, что изучение переводов помогает понять социокультурный контекст иноязычной читающей публики, воспринимающей другую культуру, другую литературу через перевод [2, с.7]. Академик Д.С. Лихачёв тоже указывал на необходимость как лингвистического, литературоведческого, так и текстологического анализа переводов [3, с.404-436].

В современной российской науке большие достижения и открытия сделаны в области анализа переводов поэтических произведений и прозы. Однако, не менее важным и перспективным является изучение переводов русской драматургии на иностранные языки. В российском литературоведении активно анализируется творчество А.П. Чехова в переводах на немецкий и английский языки [4]. Переводы драматургии Л.Н. Андреева до сих пор не стали предметом монографического или диссертационного исследования.

Исследователи переводных пьес подчёркивают, что это особый анализ, одновременно имеющий как общие моменты с анализом переводной поэзии и прозы, так и особые приёмы и методы: «В пьесе всегда есть ключевые места, требующие абсолютной точности при переводе; и есть места, допускающие, скорее, обобщённое решение или эксперимент» [5, с.215-216]. И в этом плане, по мнению Патриса Пави, переводная пьеса очень близка к театральной постановке [6, с.4] – и то, и другое есть интерпретация изначального авторского текста, интерпретация оригинальных мыслей или, словами профессора Ю.Л. Оболенской, «истолковывающее понимание, включающее в себя оценку оригинала» [7, с.108].

Как и стихотворения, и проза, – драма, особенно русского Серебряного века, имеет свой уникальный язык и свой особый контекст, понимание которого зависит не только от знания переводчиком двух языков, но и истории, культуры эпохи, в которой шло создание произведения. Как показывает знакомство с переводами пьес Л.Н. Андреева на английский язык, – даже незначительные, на первый взгляд, изменения авторского текста при переводе могут привести к утрате данной культурологической информации. И исследователю важно, прежде всего, проанализировав переводы, установить – какие из них в большей степени являются не только удачной интерпретацией оригинала, но и сохраняют в себе его изначальную культуру.

Таким образом, в анализе переводных пьес нельзя ограничиваться изучением простого соответствия и несоответствия перевода оригиналу, необходимо выяснить

причины переводческих искажений/изменений, ошибок, интерпретаций и сокращений, а также определить последствия данных преобразований авторского текста. Причём, последствия не только для сюжета пьесы, но и для воспринимающей публики, которая будет по переводу судить о таланте драматурга, о широте его мысли, в конце концов, – о культуре и обществе России.

Пьеса «Тот, кто получает пощёчины» оказалась одним из наиболее востребованных у зарубежных читателей произведений поздней драматургии Л.Н. Андреева. Подобный успех предполагал и сам автор. В письме М.Ф. Ликиардопуло от 20 августа 1919 года [8, с.314] Андреев писал о том, что «Тот...» очень бы подошёл для английской сцены, и что пьеса могла бы прижиться на европейской сцене.

Стоит отметить, что пьеса «Тот, кто получает пощёчины» стала достаточно популярной и ставилась не только в России, но и за рубежом. Уже в 1924 г. эта пьеса Л.Н. Андреева была экранизирована в США шведским режиссером В. Шёстрёмом под названием «He Who Gets Slapped» [9, с.129]. В 1956 г. американский композитор Р. Варда на английский перевод пьесы Л.Н. Андреева «Тот, кто получает пощёчины» («He Who Gets Slapped») написал оперу «Панталун», которую в мае того же года исполнили ученики Джульярдской музыкальной школы в Нью-Йорке.

Первый перевод пьесы «Тот, кто получает пощёчины» был сделан Григорием Зильбургом в 1921 г. [10]. Для понимания концепции данного перевода необходимо отметить, что Г. Зильбург был известным психиатром, учеником В.М. Бехтерева, и, кроме того, русский язык был для него родным. В 1919 г. Г. Зильбург эмигрировал в США, где в Колумбийском университете продолжил изучение медицины и психологии. Во многом благодаря как психолого-психиатрическим знаниям, так и владению языком оригинала перевод пьесы «Тот, кто получает пощёчины» получился не просто максимально точным, но и сохранившим (в большинстве мест) авторскую атмосферу, мотивы и образы. Важно отметить интересную деталь: существуют две версии перевода «Тот, кто получает пощёчины» авторства Г. Зильбурга. Первая – это переведённая на английский язык пьеса, опубликованная отдельной книгой в 1921 г. Вторая – отпечатанный на машинке перевод, хранящийся в библиотеке Йельского университета [10]. Переводы практически идентичны, за исключением названия произведения: в опубликованной версии – «He Who Gets Slapped», а в архивной – «He, The One Who Gets Slapped».

Как видно, у Г. Зильбурга основные затруднения возникли с переводом на английский язык местоимения «тот», которое одновременно является новым именем главного героя пьесы. В архивной записи переводчик выбрал максимально близкий к английской грамматике вариант. Дословно получилось: «Он, тот, кто получает пощёчины». Причём, местоимение «He» (англ.) было выбрано, чтобы передать мужскую принадлежность авторского «Тот», а словосочетание «The One Who», чтобы подчеркнуть указательный характер местоимения «тот» в оригинале.

Однако, для печатного варианта, как и для последующих постановок и экранизаций, подобный вариант Г. Зильбурга оказался слишком тяжеловесным, и переводное название пьесы было сокращено до «He Who Gets Slapped» («Он, кто получает пощёчины»). Переводчику удалось сохранить множественный характер направленных на главного героя действий, но в любом варианте перевода исчезли мотивы, связанные с расшифровкой местоимения «тот»: точнее, у переводчика подразумевается один возможный вариант – обезличенный мужчина, что достаточно хорошо соотносится в начале пьесы с мотивами выбора псевдонима главного героя, который стремится затеряться, забыть/потерять прошлое.

Но возможен другой вариант интерпретации: не «тот», а «Тот» – в честь древнеегипетского бога мудрости [11, с.521-522]. А именно в такой ипостаси предстаёт главный герой в сцене объяснения с Консуэллою. Кроме того, в Древнем Египте Тот напрямую причастен к смерти – он ведёт протокол на суде мёртвых; в весьма похожей роли выступает главный герой к концу пьесы. Учитывая важность для Л.Н. Андреева темы мудрости и смерти, особенно значимой в пьесе «Тот, кто получает пощёчины», такой вариант трактовки не стоит сбрасывать со счетов, но передать его при переводе оказалось невозможным. Если бы Г. Зильбург остановился на транслитерации прозвища («Тот») – такой вариант тоже был возможен и рассматривался Г. Зильбургом, то для американских читателей исчезло бы любое значение имени героя, став просто странным именем. Поэтому, следует признать, Г. Зильбург остановился на наиболее точном и оптимальном для понимания авторского замысла варианте перевода названия пьесы.

Второй переводчик пьесы – американский драматург Уолтер Уайкс (Walter Wykes) выбрал классический вариант перевода названия: «He Who Gets Slapped» (2007). Разница непосредственно текста пьесы между двумя этими переводами чрезвычайно существенная. Перевод Уолтера Уайкса – это адаптация Л.Н. Андреева с большой долей упрощения как сюжета, так и смысловых обротов.

Так, Г. Зильбург очень точно передаёт в начале пьесы описание места действия, тщательно подбирая английские аналоги к эпитетам и характеристикам в авторском тексте. У. Уайкс ограничивается следующим: «A circus. Backstage. Posters everywhere. Enter PAULIE and WALLY, two clowns marching and playing kazoo» [12, с.2] («Цирк. Сцена. Везде плакаты. Входят два клоуна – Поли и Вали, они маршируют и играют на казу»). При таком варианте пропало всё, что было у Л.Н. Андреева (и что смог передать в переводе Г. Зильбург): противопоставление тёмного, грязного, «умирающего» без зрителей цирка – цирку яркому и светлому во время представлений; скрытое сравнение актёров, заседающих в маленьком кабинете Брик, – и старого, сломанного (тоже «умирающего») хлама и «мелочей циркового обихода». Таким образом, мотив смерти как затухания жизни и света в описании цирка при переводе У. Уайкса пропал, а в переводе Г. Зильбурга полностью сохранился.

Даже дудочки у клоунов У. Уайкс превратил в «казу» – народный американский инструмент, тогда как Г. Зильбург нашёл очень оригинальную трактовку этого достаточно сложного для перевода русского слова («дудочки»): «tinypipes» – «крошечные трубы». На этих примерах видно, что перевод 2007 г. представляет собой глубокую адаптацию пьесы Л.Н. Андреева, фактически её полную переработку под реалии XXI века и американскую действительность.

Не менее точно и остроумно Г. Зильбург вышел из положения при переводе речи клоунов, которые, по Л.Н. Андрееву, коверкают язык: «Наша музыка. Марш муравьёв. К пантомиме». Изменённое слово «музыка» Г. Зильбург передаёт как «moosic», вместо «music» [10, с. 7]. Так, переводчику удалось сохранить и авторский стиль, и сделать текст понятным для американцев.

Последний шаг – самоубийство – Г. Зильбург передал так же, как и Л.Н. Андреев, – «она отравится». Здесь переводчик сохранил верность оригиналу пьесы, где в финале произойдёт отравление Консуэллы, только не добровольное, а в результате умышленного убийства.

В переводе У. Уайкса первое появление смерти в пьесе исчезло, заменено короткими предложениями о вредности образования. Но фактически пророческих слов о судьбе Консуэллы (в данном варианте перевода) Брик не произносит, что существенно изменяет авторский замысел [10, с.7].

Завершается развитие мотива смерти в последнем, четвёртом действии пьесы при диалоге Тота и Консуэллы:

«Г о т. Хочешь – я увезу тебя.



Консуэлла. Куда? (смеётся). Ах, глупенький мой мальчик, куда же ты можешь увезти меня? Ну, молчи, молчи. Какой ты бледный, ты тоже любишь меня? Не надо, Тот, пожалуйста, не надо. За что они любят меня?» [13].

В этой сцене Тот уже практически решился на отравление Консуэллы, и смерть уже отложила на его облик, что подтверждает появившаяся бледность.

В переводе 1921 г. Г. Зильбург несколько по-другому выстраивает предложения, разделяя более длинный текст Л.Н. Андреева на короткие фразы: «How pale you are!» [10, с.103] («Как ты бледен!»). Авторский вопрос, превращенный переводчиком в восклицание, усиливает драматизм уже происходящего убийства. Так же поступает и У. Уайкс – использует идентичную фразу: «How pale you are!» [12, с.73]. Сохранение ключевой категории «бледный» в обоих переводах важно для завершающего эпизода пьесы (да иначе эту фразу и перевести нельзя!).

После отказа Консуэллы уехать с Тотом, клоун даёт ей другой бокал с отравленным шампанским, что отметили оба переводчика. Само убийство сопровождается важными словами:

«Тот. Вот твой бокал. За твоё счастье, за твою свободу, Консуэлла!

Консуэлла (принимая бокал). А где же твой? Надо чокнуться.

Тот. Ты мне оставишь половину» [13].

Г. Зильбург в точности воспроизводит в переводе эту сцену, включая тост Тота:

«Here is your glass. To your happiness, to your freedom, Consuelo!» [10, с.104]

Приближающаяся смерть и автором, и переводчиком представлена уже не как примирение, а как свобода. И параллельно вводится практически шекспировский сюжет о двойной гибели героев от яда, когда Тот велит Консуэлле оставить половину ему. Причём, клоун намекает актрисе на свои действия:

«Нет, ты не будешь пьяная. Девочка, разве ты забыла, что я твой волшебник и твоя сказка? Пей спокойно, я заговорил вино, в нём чары. Пей, богиня» [13].

Последнюю фразу Г. Зильбург переводит так:

«Be quiet and drink. I charmed the wine. My witchery is in it» [10, с.104]. («Будь спокойна и пей. Я заколдовал вино. Моё колдовство в нём»).

Переводчики в целом сохраняют это уже практически прямое признание о скорой смерти Консуэллы. Только Г. Зильбургу удаётся передать будущее время: «You shall fall a sleeper» [10, с.105] («Ты уснешь»), а У. Уайкс снова сокращает: «Sleep» [12, с.75] («Спи»).

После этого наступает быстрый финал, Консуэлле становится плохо:

«Джексон. Тот, что ты! Тот.

Тот. Это смерть, Консуэлла. Моя маленькая царица, я убил тебя. Ты – умираешь!» [13].

Клоун Джексон первым замечает перемену в Тоте, но переводчикам потребовалось более сложное предложение, чтобы передать слова Джексона не как обвинение Тоту: «He, what is them atter with you?» [10, с.107] («Тот, что случилось с тобой?»); У. Уайкс сильно изменяет ключевой диалог:

«PAPA BRIQUET. What's going on? (Что происходит?)

BARON. You heard him! A doctor! (Вы слышали его! Доктора!)

HE. It's no use. (Это бесполезно)

BARON. What? (Что?)

HE. She's dying» [12, с.77] (Она умирает).

Такой вариант значительно отличается от авторского замысла. У Л.Н. Андреева Тот сначала объявляет, что это смерть, потом признаётся в убийстве, а лишь затем констатирует происходящее. Очень важно, что в одной фразе клоуна появляются сразу три слова, связанные с мотивом смерти: «смерть», «убил», «умираешь», что является наибольшей их концентрацией в пьесе. Г.

Зильбург передаёт их в точно такой же последовательности, как у автора: «death» («смерть»), «killed» («убил»), «dying» («умираешь») [10, с.107]. У. Уайкс не просто меняет насыщенность фразы, но и убирает признание Тота в убийстве.

После очень длительного описания гибели актрисы о смерти Барона говорится подчёркнуто кратко:

«В коридоре выстрел. Входит испуганный Томас и показывает на голову.

Томас. Барон... барон... череп! Застрелился!» [13]

Г. Зильбург вновь сохраняет многоточия, которые в первых трёх действиях удалял из текста:

«[A shot is heard in the corridor. Thomas, frightened, runs in and points to his head].

THOMAS. Baron ... Baron ... his head.... He shot himself» [10, с.110].

Последняя фраза пьесы принадлежит Тоту, и она завершает формирование мотива смерти:

«Тот. Ты так любил её, барон? Ты так любил? Мою Консуэлла? И ты хочешь обогнать меня и там? Нет! Я иду! И мы ещё там поспорим с тобой – чья она навеки. (Схватившись за горло, валится навзничь)» [13].

Г. Зильбург переводит финал так:

«And you want to be ahead of me even there? No! I am coming. We shall prove then whose she is to be forever...» [10, с.110]

Единственное, что заменил переводчик, – это слово «обогнать» на «опередить», что смысл не нарушило. В переводе 2007 г. финал тоже сохранён, в основном, в авторском виде, лишь добавлена новая фраза Тота перед смертью: «Это последняя пощёчина» [12, с.80]. Получается, что благодаря переводу в пьесу введён ещё один аспект мотива смерти – пощёчина как смерть. Это значение мотива смерти в связи с главным героем постоянно ощущался в подтексте пьесы Л.Н. Андреева; переводчик ввёл его непосредственно в текст.

Изучение двух переводов пьесы «Тот, кто получает пощёчины» показывает, что перевод 1921 г. (Г. Зильбург) не просто более точный, практически соответствующий авторскому тексту, а передаёт философию и атмосферу пьесы Л.Н. Андреева, постепенное раскрытие сюжета, построенного вокруг мотива смерти. Безусловно, такие достижения стали возможны благодаря как профессиональным компетенциям переводчика (врач-психиатр, увлекающийся философией), так и знанию русского языка в качестве родного. Перевод 2007 г. (У. Уайкс) преследовал совершенно иную цель: не сделать точную копию (но на английском языке) пьесы Л.Н. Андреева, а дать американскому читателю (и зрителю) современную, упрощённую и более понятную в начале XXI в. пьесу русского драматурга.

При таком подходе значительно изменился не только сюжет пьесы, но и её связь с русской культурой, с традициями Серебряного века, даже авторский стиль оказался существенно переработанным. Оба переводчика, прежде всего, стремились помочь иноязычной публике пережить эмоциональное впечатление и соединить авторский замысел с собственным пониманием пьесы известного русского драматурга. К этому стремлению стоит добавить и неизменный общекультурный отпечаток, который несёт на себе перевод, но у Г. Зильбурга он значительно меньше, т.к. он постоянно находился на перекрестке двух культур: американской и русской.

Мотив смерти в переводах 1921 г. и 2007 г. получился совершенно разным, с различным уровнем и глубиной интерпретации оригинала. Г. Зильбургу удаётся передать не только все варианты смерти в пьесе: убийство, самоубийство и практически естественная гибель Барона, но и отразить в английском тексте андреевский психологизм и мистицизм. Переводчик 1921 г. попытался приоткрыть перед западной публикой и читателями религиозный контекст пьесы – как христианский, так и древнеегипетский.

Сравнение двух переводов с оригиналом показывает Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

ет своеобразие и специфику переводческих решений в их обусловленности переводческой интерпретацией: каждый из переводов является адаптацией андреевского текста для американского театра, для американской культуры, но Г. Зильбург как один из наиболее опытных переводчиков на английский язык произведения Л.Н. Андреева сохранил ключевые места пьесы, требующие точного перевода, тогда как в варианте 2007 г. именно смысловый стержень сюжета и текста подвергся модификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кулинич М.А. Ещё раз об эрратологическом аспекте перевода // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2007. № 1. С. 35.
2. История русской переводной художественной литературы: в 2 т. Т. 1 / под ред. Д.Ю. Левина. СПб., 1995. С. 7.
3. Лихачёв Д.С. Текстология. Л., 1983. С. 404-436.
4. Адам Е.А. Рецепция драмы А.П. Чехова «Три сестры» в немецкоязычных странах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2008; Аленькина Т.Б. Комедия А.П. Чехова «Чайка» в англоязычных странах: феномен адаптации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
5. Левый И. Искусство перевода. М., 1974. С. 215–216.
6. Пави П. Словарь театра. М., 1991. С. 4.
7. Оболенская Ю.Л. Диалог культур и диалектика перевода. М., 1998. С. 108.
8. Андреев Л.Н. S.O.S.: Дневник (1914–1919); Письма (1917–1919); Статьи и интервью (1919); Воспоминания современников (1918–1919) / вступ. статья, сост. и примеч. Р. Дэвиса и Б. Хеллмана. М.; СПб., 1994. С. 314.
9. Glancy M. MGM Film Grosses, 1924–1928: The Eddie Mannix Ledger // Historical Journal of Film, Radio and Television. 1992. Vol. 12. No. 2. P. 129.
10. Yale Collection of American Literature, Beinecke Rare Book and Manuscript Library. Gregory Zilboorg Papers. Box 6. Folder 69.
11. Мифы народов мира: энциклопедия: в 2 т. Т. 2. М., 1988. С. 521–522.
12. He Who Gets Slapped. Adapted by Walter Wykes. New York, 2007. P. 2.
13. Андреев Л.Н. Тот, кто получает пощечины [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://az.lib.ru/a/andreew\\_1\\_n/text\\_1190.shtml](http://az.lib.ru/a/andreew_1_n/text_1190.shtml)

УДК 82-84

## РУССКИЙ АФОРИЗМ: ЯЗЫКОВЫЕ, РЕЧЕВЫЕ И НЕРЕЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ КОНФЛИКТНОСТИ

© 2017

**Борисова Марина Юрьевна**, студент

*Армавирский государственный педагогический университет  
(352900, Россия, Армавир, улица Розы Люксембург, 159, e-mail: mariana@myrambler.ru)*

**Аннотация.** Конфликт присутствует во всех сферах жизни человека и общества в целом. Изначально это социальное явление было объектом изучения родоначальницы всех наук – философии, позже политологии, социологии и других общественных и гуманитарных дисциплин. Конфликт составляет основу и главную движущую силу любого литературного произведения. Конфликт является яркой и неизбежной формой проявления природы человека и его отношений с окружающим миром. Изучение этого социально-лингвистического явления в отрыве от человека и его языка невозможно. Языковой конфликт является объектом изучения лингвистики и определяет коммуникативные помехи, имеющие лингвистическую природу. Термин «речевой конфликт» глубоко социален и психологичен. Цель статьи – выявление, описание и характеристика речевых и языковых аспектов конфликтности в русских афоризмах. Объекты исследования – русские афоризмы и пословицы, содержащие вербально выраженную или имплицитную конфликтность. Предмет исследования – языковые и речевые маркеры конфликтности и парадоксальности. Основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при изучении языковых, речевых и неречевых конфликтов в русских афоризмах, а так же при рассмотрении афоризмов с точки зрения их конфликтности, парадоксальности и абстрактности.

**Ключевые слова:** афоризм, пословица, авторский афоризм, конфликт, языковой конфликт, речевой конфликт, неречевой конфликт, конфликтность, антиномия, антонимия, параллелизм, парадокс, оксюморон, антифразис, абстрактность, обобщенность, интерпретация.

## RUSSIAN APHORISM: LINGUISTIC, SPEECH AND NON-SPEECH ASPECTS OF THE CONFLICT

© 2017

**Borisova Marina Yuryevna**, student

*Armavir State Pedagogical University  
(352900, Russia, Armavir, Rosa Luxemburg st., 159, e-mail: mariana@myrambler.ru)*

**Abstract.** Conflict is a normal part of people's life and society at large. Originally this social phenomenon was the object under study in philosophy, later in political science, sociology and other human sciences. Conflict is a main part of any literary composition. It is an unavoidable form of appearance of humanity and its relationship with the outside world. Studying this social-linguistic phenomenon in isolation from human being and its language is impossible. Linguistic conflict is an object under study in language studies and it defines communicative interferences which have linguistic nature. The term of «speech conflict» is social and psychological. The object of this article is to identify, describe and characterize speech and linguistic aspects of the conflict in russian aphorisms. Objects of studying are russian aphorisms and proverbs that contain verbal or latent conflict. Subjects of studying are speech and linguistic characteristics of conflict and paradoxicalness. Conceptual issues and key conclusions can be used in scientific and teaching activities when studying linguistic, speech or non-speech conflicts in russian aphorisms and also when considering aphorisms in the context of its conflict, paradoxicalness and abstractedness.

**Keywords:** aphorism, proverb, author's aphorism, conflict, linguistic conflict, speech conflict, non-speech conflict, antinomy, antonymy, parallelism, paradox, oxymoron, antiphrasis, abstractness, generality, interpretation.

Слово «конфликт» происходит от латинского *conflictus* – столкновение. В «Толковом словаре иностранных слов» Л.П. Крысин определяет конфликт как «столкновение, серьезное разногласие, спор» [1]. Авторы первого в нашей стране учебника конфликтологии А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов пишут: «Конфликт как явление, играющее ключевую роль в жизни человека и общества, во все времена находил свое место в художественно-образных формах отражения действительности. Литература, живопись, скульптура, музыка, танец, кино, театр, другие виды искусства всегда художественно отражали конфликты, влияли на формирование отношения к ним у зрителей, читателей, слушателей» [2, с. 18-19].

Толкование термина «конфликт» неоднократно изменялось и приобретало новые оттенки. Интересное определение этому понятию дают в «Кратком словаре литературоведческих терминов» 1963г. Л.И. Тимофеев и М.П. Венгров. Конфликт здесь определяется как борьба нового со старым [3 с. 72-73]. Так же составители подмечают, что в основе всех полноценных литературных произведений должны быть жизненно правдивые конфликты, и что авторы могут отражать существенные стороны жизни, которыми эти конфликты были порождены [3, с. 72-73].

Конфликт в русском литературном языке присутствует не только в художественных произведениях. В современной лингвистической науке существует тенденция перехода от рассмотрения языка как независимой самостоятельной системы к изучению его как «антропологического феномена» [4], т.е. переход от

лингвистики языка к лингвистике общения. При антропоцентрическом подходе к изучению языка человек становится точкой отсчета, как главное звено, языковая личность. Конфликт антропоцентричен уже по своему определению. Трудно представить себе конфликтную ситуацию в произведении или любой сфере реальной жизни без прямого или косвенного участия в нем хотя бы одного человека.

Конфликт невозможно изучать в отрыве от человеческой речи и языка. Поскольку слово «конфликт» является заимствованным, оно имеет схожее звучание и значение во многих языках. Однако не следует забывать, что, как и любое социальное явление, конфликт в понимании русскоязычного человека, кроме универсальных характеристик имеет еще и специфические национальные. Россия – страна с богатой и трагичной историей, конфликты играли решающую роль в жизни Российского государства и его народа в течение многих веков, что не могло не повлиять на мировоззрение и мировосприятие русского человека. Все эти события нашли свое отражение в русской речи и языке. Наш язык развивается с развитием общества. Все явления и процессы, происходящие в социуме, не могут не повлиять на речь, а затем и на язык. Авторы учебника конфликтологии А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов утверждают, что в словаре В.И. Даля из тридцати тысяч пословиц поговорок загадок и присловий около семисот посвящено темам ссор, драк, и примирений, т.е. конфликтам и способам их разрешения [2, с. 22]. Афористику и фольклор можно назвать первыми учебниками по конфликтологии, боль-



шинство из них если не описывают конфликт, то указывают на возможность его возникновения, причины, следствия, рекомендации по их устранению: «Не давай воли языку во пиру, во беседе, а сердцу в гнев», «Кто гнев свой одолевает, крепок бывает».

Подробно о конфликте как о феномене языка и речи пишет В.С. Третьякова. По ее мнению, речевой конфликт – это конфликт между участниками коммуникации, т.е. он присутствует только в речи, а не в языковых единицах [5]. Отчасти этой же точки зрения придерживается Н.Д. Голев. В его работах языко-речевой конфликт – это фундаментальное лингвистическое понятие, и любой речевой акт можно считать конфликтным [6]. Конфликты выражаются во взаимодействии создателя и потребителя речевых произведений, например конфликт автора и читателя. О.Г. Бараева считает, что конфликт выражается в языке посредством различных лексических и фразеологических единиц [7]. Более широкое определение конфликту в лингвистике дает А.А. Полканова, она усматривает конфликтность в самом языке: в синонимии и омонимии слов и выражений, в лексической и грамматической многозначности слов [8]. Так же речевой конфликт выражается в противоречии между говорящими, говорящим и слушающим.

В работах В.С. Третьяковой речевой конфликт описан как неадекватное коммуникативное взаимодействие автора и слушателя (читателя), связанное с реализацией языковых знаков в речи и их восприятием [5]. В результате вышеуказанного речевое общение строится как противостояние, а не сотрудничество. Языковой конфликт является объектом изучения лингвистики и определяет коммуникативные помехи, имеющие лингвистическую природу. Н.Л. Шубина выделяет такое понятие как «коммуникативный дефект» или «коммуникативная ошибка», и указывает, на необходимость отличать дефект от речевого конфликта. По ее мнению, коммуникативные дефекты возникают при незнании правил коммуникации, недостаточном уровне владения языком, некомпетентности одного из участников. Наличие этих факторов вызывает сбой в процессе кодирования и интерпретации высказывания и информации в целом, что тоже может спровоцировать языковой конфликт [5].

При изучении рече-языковых аспектов конфликтности афоризма некоторыми авторами вводится такое понятие, как антиномия. Антиномия – от греческого *antinomia* – дословно означает противоречие в законе. Антиномия – философская категория, рассуждение, доказывающее, что высказывания противоречащие друг другу вытекают одно из другого. В энциклопедии Ю.Н. Караулова «Русский язык. Энциклопедия» указано, что «антиномии внутренне присущи языку и характеризуют собственное его развитие, их действие социально обусловлено. В качестве такого обуславливающего начала выступают социальные факторы. Они неодинаковы по своему влиянию на язык, имеют разную лингвистическую значимость» [9, с. 660]. К.М. Тангир в своих работах пишет, что антиномичность тесно связана с антонимией [10]. Автор утверждает, что конфликты, представленные в афоризмах не языкового происхождения, основываясь на том, что афоризмы выстроены в соответствии с правилами русского языка, и на том, что в содержании самого афоризма нет сознательной установки на ухудшение отношений [10]. Также К.М. Тангир отрицает и прагматический характер конфликта, указывая на то, что конфликт в афоризмах носит ментально-дискурсивный характер [11]. Как описано в диссертации Зайцевой Н.В., при антонимии используются следующие стилистические приемы: антитеза, оксюморон, антифразис, синтаксический параллелизм: прямой и обратный, прием обыгрывания антонимических значений и другие [12].

Изучение речевых, языковых, и неречевых аспектов конфликтности русских афоризмов затруднено отсутствием в научной литературе единого мнения. Не раз-

работаны универсальные дефиниции этих терминов. Спорным является факт наличия рече-языковых маркеров конфликта в таких высказываниях. Основной целью настоящей статьи является рассмотрение наличия или отсутствия речевых и языковых конфликтов и их формальных показателей в русских афоризмах.

Понятие термина «речевой конфликт» определяется особенностями самой речи. Речь – в широком смысле включает в себя не только умение говорить, это форма общения при помощи использования определенных языковых конструкций, исторически сложившаяся под влиянием различных факторов. Язык играет роль системы знаков, речь – это язык в действии, язык в жизни. Речь, с одной стороны, формулирование мыслей средствами языка, с другой – восприятие и понимание воспроизведенных кем-то языковых конструкций. Само понятие «речевой конфликт» подразумевает конфликт между двумя сторонами субъектом речи (автором) и адресатом, т.е. слушателем и читателем. Языку, как системе знаков, присуще свойство двукратного означивания. Первичное означивание подразумевает слово как нерасчлененный языковой знак. Вторичное означивание актуализируется при сочетании с другими знаками (словами). Единица вторичного означивания – это предложение или высказывание, когда слово становится расчлененным на «смыслы», и в этом предложении реализуется именно «правильный» смысл [5].

«Антонимия – противоположность значений языковых единиц одного и того же уровня языка» [9, с. 28-29], как следует из определения Ю.Н. Караулова. Различие в предметах и явлениях действительности воспринимается человеком как противоположность и осознается в результате оценки этих явлений или предметов относительно какой-то точки отсчета. Антонимия – противоположность внутри одной и той же сущности. Лингвистическая сущность антонимии слов проявляется в противоположности лексических единиц одной и той же части речи. Антонимия синтаксических конструкций, из которых состоят афоризмы, определяется противопоставлением лексических единиц, входящих в их состав [9, с. 28-29]. Другими словами, антонимия синтаксических единиц носит производный и периферийный характер. В высказываниях антонимия наиболее полно реализуется в контекстах. С использованием антонимии строятся многие русские пословицы: «Над другом посмеялся, над собой поплачешь», «Мягко стелет, да жестко спат», «Сытый голодного не разумеет», «Денег нет – перед прибылью, лишний грош – перед гибелью» [13]. В приведенных примерах используются антитеза (фигура контраста, которая выражает антонимические отношения) и параллелизм (тождественность синтаксического строения). Данные пословицы описывают конфликтную ситуацию социально-психологического, социального и морально-этического характера, но речевого конфликта при их восприятии не возникает. Поэтому можно говорить, что здесь конфликт присутствует, но носит ментально-дискурсивный характер, а не рече-языковой. В афоризмах слова и речевые обороты зачастую употребляются в переносном значении, что приводит к появлению новых семантических соотношений: «Вокруг столько приятного, а нас тянет к хорошему» (Г.Е. Малкин). В этом высказывании прилагательные «приятный» и «хороший» приобретают смысл противопоставления, т.е. антонимии. В то же время «приятный» и «хороший» вне контекста являются синонимами. Речевой конфликт здесь выражен лексико-семантически посредством замены синонимии антонимией. Синонимичные и антонимичные отношения возможны между словами одной речи, но афористы широко используют стилистические приемы, способствующие восприятию слов и речевых оборотов как схожих или противоположных по значению, когда эти слова по определению не могут вступать в такие отношения: «Бог создал все, кроме конфессий», «В борьбе за мир побеждает артиллерия» (Г.Е. Малкин).

На антонимических отношениях основан оксюморон. Оксюморон (оксиморон) происходит от древнегреческого – οξύμωρον, что дословно переводится как остроумно-глупое [14]. Стилистическая фигура (или стилистическая ошибка, по мнению некоторых лингвистов) основанная на сочетании несочетаемых слов с противоположными лексическими значениями. Благодаря такой несочетаемости эти названия очень быстро запоминаются слушателями и читателями. В «Литературной энциклопедии» 1934 г. указано, «что слияние контрастных значений осознается как вскрытие противоречия между названием предмета и его сущностью, между традиционной оценкой предмета и его подлинной значимостью, как вскрытие наличных в явлении противоречий, как передача динамики мышления и бытия. Поэтому некоторые исследователи указывают на близость оксюморона к парадоксу» [14]. С точки зрения психологии оксюморон можно рассматривать как способ разрешения необъяснимой ситуации. В СМИ и рекламе этот стилистический прием является способом привлечения внимания. Например, в афоризме «Россия – великая страна с непредсказуемым прошлым!», М.Н. Задорнов использует оксюморон «непредсказуемое прошлое». Прилагательное «непредсказуемый» обозначает какое-либо явление или процесс, который невозможно предвидеть или предугадать. В сознании человека прошлое не может быть непредсказуемым, т.к. оно уже прожито и известно. Оксюморон присутствует и в русских пословицах: «Золото веско, а кверху тонет» или «Золото и на воде плавает» [13]. Утопление «кверху» или плавание золота – процессы невозможные, с точки зрения физики, но подобное сравнение придает пословице образность и художественность мысли, а так же способствует запоминанию.

Парадоксальность – очень эффектный стилистический прием, используемый в афоризмах и пословицах. Кажущаяся нелогичность и противоречивость парадокса придает высказыванию остроту, но усложняет его восприятие: «В моей смерти прошу винить мою жизнь», «Будущее наступает на прошлое, а достается настоящему» (Г.Е. Малкин), «Алкоголь в малых дозах безвреден в любом количестве», «У нас чего только может не быть. У нас всего может не быть. У нас чего только ни захочешь, того может и не быть» (М.М. Жванецкий). Неправильная интерпретация или непонимание индивидом подобных сложных афоризмов является скорее коммуникативным дефектом, нежели речевым конфликтом.

При неверной интерпретации сказанного или прочитанного, в сознании адресата возникают иные мысли, которые изначально не подразумевались автором высказывания. Происходит это потому, что большинство русских афоризмов характеризуются обобщенностью семантики. В зависимости от степени образности и абстрактности, эти высказывания имеют добавочный смысл, отличный от прямого значения входящих в них слов, по мнению Никитенко Е.Ю., в этом и заключается коммуникативно-прагматическая функция паремий и афоризмов [15].

По признаку образности афоризмы классифицируются в зависимости от степени отвлеченности и абстрактности высказывания. К первой группе относятся речения, смысл которых понимается буквально. Зачастую это максимы поведения, рассказывающие о том, что бывает в описанных условиях: «Жениться интересно только по любви: жениться же на девушке только потому, что она симпатичная, это все равно, что купить себе на базаре ненужную вещь только потому, что она хорошая» (А.П. Чехов) [16, с. 160], «Если люди говорят плохое о твоих детях, это значит, что они говорят плохое о тебе» (В.А. Сухомлинский) [16]. К данной группе относится большое число русских афоризмов. Пословицы, воспринимаемые дословно, в силу большей абстрактности немногочисленны: «Грамоте учиться всегда пригодится»; «Покорное слово гнев укрощает» [13]. Несмотря на

отсутствие переносных значений, в первой группе есть высказывания, содержащие языковые и речевые признаки конфликта, такие как парадоксальность, антонимия и конфликтогенность: «Все имеет свой смысл, если не задумываться» (Г.Е. Малкин), «Хочешь всего и сразу, а получаешь ничего и постепенно», «Счастлив ли? В разное время на этот вопрос отвечал по-разному, но всегда – отрицательно» (М.М. Жванецкий).

Во вторую группу входят речения, смысл которых может восприниматься дословно и иносказательно: «Спотыкается и конь, да поправляется» [13], первый смысл пословицы в констатации факта – кони, имеющие четыре ноги и лучше держащие равновесие, тоже иногда спотыкаются, но потом поднимаются и продолжают путь. Метафорическое расширение значения придает пословице иносказательный смысл: человек может ошибиться и потерпеть неудачу, но нужно попытаться снова. К этой же группе можно отнести цитату из «Песни о Соколе» М. Горького: «Рожденный ползать летать не может». Как следует из произведения, прямой смысл – неудачная попытка уже научиться летать. В переносном смысле этот афоризм используется, когда говорят о тех, кто явно не соответствует чему-либо, не понимает и никогда не поймет что-либо. Афоризмы и пословицы второй группы, так же как и первой, выражают некоторые частные случаи, но помимо этого уже могут переходить в общепринятые истины, т.е. отражают связи и отношения общие для многих явлений. Более половины русских пословиц относятся именно к этой группе. Прямой смысл некоторых пословиц настолько очевиден и актуален, что переносному значению не всегда уделяется достаточно внимания. Например, над образным значением пословиц «По словам песни и голос» или «По пляске погудка, по песне припев» [13] заставляет задуматься их отнесение В.И. Далем в своем словаре к категории «Вина-заслуга», при незнании данного факта, пословицы можно интерпретировать буквально.

Пословицы и афоризмы третьей группы имеют исключительно иносказательный смысл: «Век живи – век учись»; «Ближняя соломка лучше дальнего сенца»; «Кто ветром служит, тому дымом платят», «У войны – не женское лицо» (С.А. Алексеевич), «Беспринципность – вдова принца» (Г.Е. Малкин), «В каждой крупной личности есть что-то мелким шрифтом» (М.М. Жванецкий). Такие высказывания отражают всеобщие свойства, имеют философский смысл, поэтому сложны для восприятия, в процессе их репрезентации часто возникают коммуникативные дефекты.

При неправильной интерпретации конечного смысла афоризма возможно его неуместное и несвоевременное употребление индивидом в процессе коммуникации, что тоже спровоцирует впоследствии речевой или неречевой конфликт с собеседниками или слушателями. Одним из ярких примеров является известная пословица «Работа не волк – в лес не убежит» (или «Работа не волк, в лес не уйдет»). В настоящее время это высказывание является негласным девизом всех людей, не желающих выполнять какую-то работу, и толкуется как необязательность выполнения чего-то. Именно в таком искаженном значении пословица была озвучена в популярной комедийной короткометражке Л.И. Гайдая «Напарник» из уст прораба в исполнении М.И. Пуговкина. Однако не стоит забывать, что данное высказывание имеет древнее происхождение. Бездельничество и лень грозили нашим предкам голодной и холодной зимовкой. Работа, в отличие от волка, прибежавшего из леса и туда же вернувшегося, никаку не денется, выполнять ее все равно придется. Две интерпретации этой пословицы полярны. По признаку абстрактности пословица относится ко второй группе, противоположности значений языковых единиц, а так же оксюморона и парадокса здесь нет, но речевой конфликт ярко выражен. Эта пословица является в полной мере антиномичной, поскольку один набор слов несет два совершенно противоположных по значению смысла.

два варианта толкования делают пословицу собственным антонимом.

Антиномия проявляется и в авторских афоризмах. Пословица является изначально самодостаточным текстом. Авторские высказывания же делятся на изначально самодостаточные, т.е. автосемантические и контекстные, ставшие афоризмами вследствие частого повторения и употребления в речи и других произведениях. Большинство авторских афоризмов являются частью произведений, поэтому их автосеманτικότητα относительна. Отрывок из романа «Евгений Онегин» «... Чем меньше женщину мы любим, Тем легче нравимся мы ей...» [17, с. 296] является законченным текстом и может считаться афоризмом. В СМИ эти строки часто становятся своеобразным «вредным советом» в рубриках, посвященных отношениям мужчины и женщины, соответственно, слова А.С. Пушкина интерпретируются буквально. В романе раскрывается парадоксальность высказывания: «И тем ее вернее губим Средь обольстительных сетей...» [17, с. 296]. Далее А.С. Пушкин порицает и высмеивает такое отношение к женщинам:

«Разврат, бывало, хладнокровный  
Наукой славился любовной,  
Сам о себе везде трубя  
И наслаждаясь не любя.  
Но эта важная забава  
Достойна старых обезьян  
Хваленых дедовских времен:  
Ловласов обветшала слава  
Со славой красных каблучков  
И величавых париков» [17, с. 296].

Можно сказать, что данный пример является амбивалентным афоризмом, выступая как самодостаточный текст и одновременно является частью другого текста, при этом значения высказывания противоположны друг другу. Авторские афоризмы подразделяются на вводные и обособленные. Именно вводные афоризмы больше подвержены неверной интерпретации, поскольку являются частью текста произведения, их можно встретить в различных литературных жанрах: романах, повестях, поэмах, очерках, драме. Богаты вводными афоризмами произведения многих русских писателей. Эти высказывания не всегда являются словами автора, они могут быть репликой одного из персонажей произведения и при этом отражать точку зрения этого персонажа, а не самого автора. К примеру, довольно легкомысленное высказывание Актера из пьесы М. Горького «На дне» «...Образование – чепуха, главное – талант... А талант – это вера в себя, в свою силу...», вовсе не означает, что сам автор считал образование второстепенным, нежели талант. Фраза, произнесенная старухой Изергиль, из одноименного рассказа М. Горького: «Чтобы жить – надо уметь что-нибудь делать», полностью может быть приписана автору произведения. Данная особенность вводных афоризмов затрудняет извлечение таких высказываний из произведения. Подобные цитаты могут не соответствовать мировоззрению и идейным взглядам писателя, зачастую правильно поняты они могут быть только в контексте. Включение в сборники вводных афоризмов – труд нелегкий, требующий глубокого знания жизненных устремлений писателя и его авторского стиля.

На основании анализа полученных данных можно сделать вывод, что большая часть русских афоризмов и пословиц описывает конфликтные ситуации различного происхождения или способы их решения, т.е. содержит конфликт ментально-дискурсивного характера. Наличие или отсутствие языковых, речевых или неречевых признаков конфликтности в афоризме не зависит от степени его абстрактности. Слово в языке является знаком, имеющим свое определенное значение. В речи же слово имеет индивидуальный смысл для каждого участника коммуникации, при несовпадении значения, передаваемого автором, и значения, воспринимаемого

слушателем (читателем) возникает речевой конфликт. В афористических высказываниях заключен глубокий смысл, поэтому для правильного их понимания и интерпретации индивид должен не только в достаточной степени владеть языком, но обладать определенными знаниями. В противном случае имеет место непонимание или неверное толкование читателем авторского высказывания или народной мудрости, что тоже можно считать нарушением коммуникации, т.е. речевым конфликтом. Кроме того, при неправильной интерпретации конечного смысла афоризма возможно его неуместное и несвоевременное употребление индивидом в процессе коммуникации, что является коммуникативным дефектом и может спровоцировать впоследствии речевой конфликт с собеседниками или слушателями. Наиболее сложно верно истолковать смысл контекстных авторских афоризмов. Незнание точного значения афоризма, экспрессивно-стилистических особенностей, сферы употребления, невнимательное отношение к его образной природе приводят к речевым ошибкам. Языковой конфликт имеет лингвистическое происхождение. Языковым средством выражения речевого конфликта являются стилистические фигуры: оксюморон, синтаксический параллелизм, антитеза, антифразис и другие. Языковой конфликт проявляется в многозначности слов и выражений, через отношения синонимии, антонимии и омонимии. Вопрос об антиномии афоризмов остается открытым, поскольку антиномия – сложная философская категория, требующая более тщательного рассмотрения. Этот факт дает нам новые темы для изучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Толковый словарь иностранных слов / под ред. Крысина Л.П. М.: Знак, 2008. 320 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
3. Тимофеев Л.И., Венгров М.П. Краткий словарь литературоведческих терминов. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР. 1963. 192 с.
4. Костомаров П.И. Антропоцентризм как важнейший признак современной лингвистики // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 2 (58) Т. 1. С. 198-203.
5. Третьякова В.С. Конфликт как феномен языка и речи // Известия УрГУ. 2003. № 27. С. 143-152.
6. Голев Н.Д. Конфликтность и толерантность как универсальные лингвистические категории // Уральский государственный университет им. А.М. Горького. Конференция: лингвокультурологические проблемы толерантности. Екатеринбург, 24-26 сентября 2001 г. С. 37-41.
7. Бараева О.Г. Концептуализация понятия «конфликт» в русской национальной картине мира второй половины XX в. - начала XXI в. Дис. канд. филол. наук. Специальность 10.02.01 - Русский язык. Краснодар. 2009.
8. Полканова А.А. Понятие «конфликт» в лингвистике: основные подходы к его изучению // Вестник МГЛУ. 2010. № 5 (584). С. 199-207.
9. Русский язык. Энциклопедия / под ред. Караулова Ю.Н. М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. 703 с.
10. Рядчикова Е.Н., Тангир К.М. Конфликтность и парадоксальность как лингвокогнитивные принципы афоризма // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2007. № 8. С. 106-115.
11. Тангир К.М. Русские антиномичные афоризмы: рече-языковые аспекты конфликтности и парадоксальности. Дис. доктора филол. наук. Специальность 10.02.01 - Русский язык. Краснодар. 2007.
12. Зайцева Н.В. Антонимическая когезия в современном русском и английском языках. Дис. канд. филол. Наук. Специальность 10.02.19 – Теория языка. Ростов-на-Дону. 2008.



---

13. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Азбука. 2007.

14. Литературная энциклопедия: В 11 т. Т. 8. М.: ОГИЗ РСФСР, гос. словарно-энцикл. изд-во «Сов. Энцикл.». 1934. Стб. 270—271. URL: <http://feb-web.ru/FEV/LITENC/ENCYCLOP/le8/le8-2701.htm>

15. Никтовенко Е.Ю. Анализ когнитивных особенностей паремических единиц языка наряду с пословицами, поговорками, афоризмами и невербальными средствами // Язык и культура (Новосибирск). 2014. № 10. С. 173-177.

16. Мудрость веков – молодым / сост. Гавриков В.А., Гавриков Н.А. Краснодар: Краснодарское книжное издательство. 1987. 190 с.

17. Пушкин А.С. Стихотворения. Поэмы. Сказки. «Евгений Онегин». М.: Олимп. 1997. 640 с.



ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКSIKONOV  
А.С. ПУШКИНА И М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

© 2017

**Васильев Николай Леонидович**, доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры русского языка*Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва*  
(430005, Россия, Саранск, улица Большевикская, 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения*Пензенский государственный технологический университет*  
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье сравниваются поэтические лексиконы А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова. В поэзии Пушкина (лирика, поэмы, роман «Евгений Онегин», драматургия, сказки) встречается почти 13 тысяч лексем, в поэзии Лермонтова (лирика, поэмы) – почти 10 тысяч лексем; совокупный объем стихотворного наследия писателей приблизительно одинаков. В качестве выборок для статистического сравнительного анализа соотнесенности их поэтических словарей были взяты лексемы на буквы А, Я. Доля общего в языке поэтов составляет 41,1 %, а их речевые индивидуальности на лексическом уровне выражаются 46,3 % у Пушкина и 12,6 % у Лермонтова, т. е. стилистическая оригинальность произведений первого в три с лишним раза выше, чем у второго, что отчасти объясняется большим жанровым разнообразием пушкинского творчества, приводящим к расширению лексических горизонтов, в частности за счет «прозаизмов», стилистически высоких и сниженных слов. Сопоставление полученных статистических данных с аналогичными парными сравнениями лексиконов других стихотворцев XIX в. (Д.В. Давыдов, П.А. Вяземский, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, Д.В. Веневитинов, Н.П. Огарев), показывает, что словарная и, по-видимому, эстетическая корреляция между произведениями Пушкина и Лермонтова превышает в долевом отношении словарно-художественную соотнесенность творчества большинства других из названных выше поэтов. Полученные квантитативные параметры объективируют интуитивные исследования о мере сходства и различий в лингвопоэтике тех или иных авторов.

**Ключевые слова:** словари языка писателей, словники, лексемы, имена собственные, онимы, поэтика, лингвопоэтика, статистика, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, П.А. Вяземский, Д.В. Давыдов, Д.В. Веневитинов, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, Н.П. Огарев.

COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS  
OF A.S.PUSHKIN AND M.YU.LERMONTOV

© 2017

**Vasilyev Nikolay Leonidovich**,doctor of philological sciences, professor, professor of the chair Russian language  
Ogarov Mordovia State University(430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya str., 68, e-mail:  
nikolai\_vasiliev@mail.ru)**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the chair of translation and translation studies*Penza State Technological University*  
(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals with the poetic lexicons of A.S. Pushkin and M.Yu. Lermontov. In the poetry of A.S. Pushkin (lyrics, poems, a novel «Yevgeney Onegin», fairy tales, drama) we meet about 13 thousand lexemes in Lermontov's poetry (lyrics, poems) – nearly 10 thousand lexemes; the total amount of their literary inheritance is approximately equal. As the samples for statistics comparison analysis of these author's lingo poetical systems we have taken the lexemes from A to Y. The ratio of common features among the poets is 41,1 per cent and their speech individual features on the lexemes level are expressed as 46,3 per cent in Pushkin poetry and 12,6 per cent in Lermontov's poetry. It means that stylistic originality of Pushkin poetry is three times higher than in Lermontov's poetry which can be explained by the gender variety of Pushkin compositions which helps to widen the lexemes horizons by means of prosaic forms, stylistically high words and jargons. The comparison of the received statistics data with the analogical «pair» comparison of the lexical systems of the other poets of the XIX century (D.V. Davydov, P.A. Vyazemskiy, A.A. Delvig, E.A. Baratynsky, N.M. Yazykov, A.I. Polezhaev, F.I. Tutchev, D.V. Venevitinov) showed that vocabulary and esthetic correlation between Pushkin and Lermontov's compositions is higher than for example vocabulary artistic close similarity of the other poets, listed above. The investigated quantitative results make the picture of investigations about the degree of typological ratio of lingo poetry of famous poets from the past more objective.

**Keywords:** poet language dictionaries, vocabulary, lexemes, personal names, homonyms, poetics, linguistics, statistics, A.S. Pushkin, M.Yu. Lermontov, P.A. Vyazemskiy, D.V. Davydov, D.V. Venevitinov, A.A. Delvig, E.A. Baratynsky, N.M. Yazykov, A.I. Polezhaev, F.I. Tutchev, N.P. Ogarev.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Активное развитие в последние годы авторской лексикографии [см.: 1] стимулирует компаративные статистические исследования языка и лингвопоэтики русских классиков. Первыми масштабными опытами отечественной писательской лексикографии вполне закономерно стали словари языка А.С. Пушкина [2] и М.Ю. Лермонтова [3], построенные, однако, по принципиально разным информационным моделям [см. также: 4]. Указанные словари наметили основные подходы к пониманию того, что требуется от данного лексикографического жанра, чем он может быть полезен квалифицированному филологу

и рядовому читателю, какие теоретические и прикладные задачи способен решать такой словарь [см., напр.: 5; 6]. Дальнейшее развитие филологии в русле углубленного изучения истории русской литературы и ее художественного языка основывается на использовании исследовательского потенциала уже изданных писательских словарей и на создании новых лексикографических справочников подобного рода, по возможности системно охватывающих важнейшие литературные эпохи и имена [см., напр.: 7–9].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение не изученных*

ранее частей общей проблемы. Составители «Частотного словаря языка М.Ю. Лермонтова» в свое время констатировали: «Возможности использования Частотного словаря могут расширяться по мере появления подобных словарей языка других писателей. Сравнение с ними языка Лермонтова позволит, например, выделить специфические «лермонтовские» слова. Пока такое сравнение возможно только со «Словарем языка Пушкина», но даже такое попарное сравнение дает интересные результаты» [3, с. 717]. Ими же были введены в научный оборот чрезвычайно важные первичные статистические факты о расхождении частотности использования отдельных слов и онимов в художественных текстах Пушкина и Лермонтова: «Стилистически отмеченные пласты лексики (как «высокие», так и «низкие») встречаются у Пушкина намного чаще, чем у Лермонтова»; «Показателен... отход Лермонтова от поэтики классицизма... мы почти не находим античных и мифологических реминисценций...»; «Почти полностью исчезли у Лермонтова условные поэтические имена...»; «Вместе с тем у Лермонтова... весьма интенсивно употребление поэтизмов, характерных для романтической традиции»; «Слова, которые чаще встречаются у Лермонтова, чем у Пушкина, тоже сводятся в несколько важных групп... Таковы группы: Любовь... Страдание... Ложь... Смерть... Бог... Небо...» [3, с. 717–718]. В дальнейшем были получены новые, основанные на статистике, сравнительные данные о языке Пушкина и Лермонтова, касающиеся, в частности, стилистической структуры используемых писателями языковых средств [10–13].

В контексте этого актуально сравнение не просто художественных, а именно поэтических лексиконов Пушкина и Лермонтова с точки зрения соотносительности привлекаемых ими языковых ресурсов, степени общности и различий в их словарях. Данная исследовательская стратегия вписывается в ряд наших недавних публикаций, где были изложены результаты количественно-качественного изучения поэтических лексиконов А.С. Пушкина [14, с. 7–104; 15; 16, с. 121–143], А.И. Полежаева [17], А.А. Дельвига [18–20], Н.П. Огарева [21], Н.М. Языкова [22], П.А. Вяземского [23–27], Д.В. Давыдова [28–29], Е.А. Баратынского [30], Н.М. Карамзина [31], Д.В. Веневитинова [32], а также итоги сравнительно-статистических срезовых экспресс-анализов словников Полежаева, Тютчева, Огарева, Языкова, Лермонтова, Баратынского, Дельвига, Веневитинова, Давыдова [см.: 16, с. 253–266; 33–37] и намечены подходы к системно-сопоставительному количественно-качественному лингвопоэтике стихотворцев «пушкинской плеяды». Вследствие сказанного напрашивается сопоставление словников этих и других стихотворцев с поэтическим языком А.С. Пушкина – как главным ориентиром в плане развития русского поэтического языка нового времени.

*Формирование целей статьи (постановка задач).* В статье ставится цель сравнить поэтические лексиконы А.С. Пушкина (1799–1837) и М.Ю. Лермонтова (1814–1841). Материалом для исследования послужили словари языка этих писателей [2; 3]. Намеченные задачи актуальны, поскольку их решение дает возможность статистически проверить интуитивные филологические представления о мере соотносительности поэтического творчества классиков, их близости и различиях в плоскости лингвистической поэтики и отчасти поэтики в целом, а также сравнить полученные данные с наблюдениями подобного рода в отношении других поэтов первой половины XIX в.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В поэзии Пушкина встречается 12 844 лексемы, в поэзии Лермонтова – 9 744 (без учета драмы «Маскарад» и лирических фрагментов в пьесе «Станный человек») [см. об этом: 17, с. 7]. Совокупный объем учтенных словарных выборок из литературного наследия обоих авто-

ров приблизительно соотносителен [см.: 3, с. 717], – по крайней мере, по сравнению с поэтическими текстами Давыдова, Веневитинова, существенно уступающими в количественном отношении разноплановой и разножанровой пушкинской и лермонтовской поэзии.

В качестве материала для сравнительного анализа языка поэтов были взяты подвыборки лексем на буквы А, Я, количественно и качественно вполне репрезентативные (около 300 словарных единиц), чтобы судить о степени общего и различного в словарях авторов.

Общими для обоих поэтов являются слова а [союз], а [межд.], авось, автор, ага, агат, ад, адский, адъютант, ай, акация, актер, актриса, алебарда, алеть, али/аль, аллея, алмаз, алмазный, алтарь, алыч, альбом, амбар/анбар, амвон, амфора, анафема, ангел, английский, апетит, арабский, арап, аристократ, аркан, армейский, армянин, аромат, ароматный, арфа, архангел, архив, аришин, атаман, аул, ах, ахнутъ; я, яблоко, яблоня, яблочко, явить, явиться, явление/явление, являть, являться, явню, явный, яд, ядовитый, ядро, язва, язвительный, язвить, язык, яма, ямицик, январь, янтарный, яркий, ярмо, ярость, яснеть, ясно, ясность, ясный, яство, ястреб, ящик – всего 78 единиц, что составляет 41,1 % от совокупного числа трех сравниваемых языковых явлений (общее / свойственное Пушкину / присущее Лермонтову).

Только в поэзии Пушкина используются лексемы агнец, агу, адех «черкес», адриатический, азбука, азбучный, азийский, айдецкий (от онима Аид), академик, академический, акафист, аккорд, аксельбант, аккуратный, алгебра, александрийский (от онима Александрия), алкать, алой (алоэ – «тропическое растение, а также ароматическое вещество, извлекаемое из него»), алчно, алчный, альманах, амврозия «амброзия», американец, аминь, амурный, ан, анакреонтический, ананас, анахорет, анекдот, англичанин, анненский (в словосочетании а. лента «знак воинской доблести» и др.), аноним, антик, антихрист, анчар, аониды «музы», апельсин, апостол, апрель, аптека, арабийский, арап «крепкий алкогольный напиток», арапник, арапский, аренда, ареопаг, арест, ария, арлекин, арпачайский (от онима Арпача – река на Кавказе), архивный, архипастырь «почтительно-торжественное именование высших духовных лиц», ассессор (в номинативном словосочетании коллежский а.), ассигнация, ассирийский, атаган «ятаган», аттестат, афедрон «седалище, зад» (греч.), афинский, афеизм «атеизм», афей «атеист», ахать, ахти; ябеда, яблочный, явор «разновидность клена», ягода, ячичко, яшница «яичница», яйцо, яко «как», якорь, якшаться, ямб, ямской, янтарь, ярем, янычар, яриться, ярко-позлащенный, ярманка «ярмарка», яростно, ярый, ясень, ясмин «жасмин», яской (от онима Яссы), яхонт – всего 88 единиц (46,3 %).

Лишь в поэзии Лермонтова встречаются слова аз [мест.], азиатский, аист, аминт (?), ангельский, англичанка, антресоли, араб, арба, арбуз, аргамак, арена, аркада, архалук, арчаг (?), арьергард, атлас, атласный; ядреный, языческий, яркость, ярыга, яхонтовый, ящерица – всего 24 единицы (12,6 %).

Следовательно, в языке поэтов немало общих элементов, хотя при этом речевая (словарная) оригинальность Пушкина в 3,7 раза выше, чем у Лермонтова. Отчасти это может объясняться большим жанровым разнообразием пушкинского наследия (помимо лирики, поэм, драматургии, это романная и сказочная формы, позволяющие расширять спектр привычных поэтических ассоциаций, вводить в повествование, например, «прозаизмы» и т. п.), а также стилистическими экспериментами писателя по вовлечению в языковую синтез всех жизнеспособных ресурсов русского языка, включая научные термины, варваризмы и окказионализмы [14, с. 7–65; 38–45].

В какой мере эти поэты близки в лексическом отношении, можно судить с учетом сравнения подобных Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)



параметров в других поэтических «тандемах», просчитанных нами ранее по той же методике. Так, доля общего в лексиконах Полежаева и Тютчева, выпускников Московского университета, составляет 20,3 %, а их индивидуальности расходятся более заметно: 65,5 % и 14,2 %; общее в словарях Полежаева и Огарева, причастных к пензенскому «землячеству» и Московскому университету, – 23 %, свойственное только Полежаеву – 41,8 %, присущее лишь Огареву – 35,2 %; общее в словарях Полежаева и Языкова, также формировавшегося в университетской среде, – 25,1 %, свойственное при этом Полежаеву – 46,4 %, присущее лишь Языкову – 28,5 %; общее в словарях Давыдова и Веневитинова – 25,4 %, свойственное Давыдову – 49,2 %, присущее Веневитинову – 25,4 %; общее в словарях Баратынского и Веневитинова – 26,8 %, свойственное Баратынскому – 63,4 %, присущее Веневитинову – 9,8 %; общее в словарях Полежаева и Баратынского – 28,4 %, свойственное Полежаеву – 53,7 %, присущее Баратынскому – 17,9 %; общее в словарях ярчайших представителей «пушкинской плеяды» Дельвига и Баратынского – 30 %, свойственное Дельвигу – 26 %, присущее Баратынскому – 44 %; общее в словарях Баратынского и Языкова – 35,5 %, свойственное Баратынскому – 23,4 %, присущее Языкову – 41,1 %; общее в словарях Полежаева и Лермонтова, тесно связанных с Пензенской губернией, Московским университетом, а на эстетическом уровне с демоническим романтизмом, – 36,1 %, свойственное Полежаеву – 39,2 %, присущее Лермонтову – 24,7 %; общее в словарях Пушкина и Вяземского, являвшихся не просто друзьями, а литературными единомышленниками, – 38,9 %, свойственное Пушкину – 40,9 %, присущее Вяземскому – 20,2 %.

В результате очевидно, что словарная корреляция поэтических произведений Пушкина и Лермонтова заметно выше, чем у большинства их современников в указанных парных оппозициях. Особенно важно подчеркнуть, что наши выдающиеся поэты стилистически ближе друг к другу, чем, например, некоторые стихотворцы «пушкинской плеяды» и даже Пушкин с Вяземским (в ранний период творчества последнего).

К сожалению, нет возможности сравнить ономастикону указанных авторов, поскольку «Словарь языка Пушкина» и «Частотный словарь языка М.Ю. Лермонтова» не отражают системно имена собственные [см. об этом: 17, с. 4–7; 46, с. 26]. В той же мере затруднительно сопоставление рейтинга наиболее употребительных полнозначных лексем в поэзии Пушкина и Лермонтова, вследствие иной составительской стратегии «Словаря языка Пушкина», восполненной, впрочем, другими исследователями [47; 48], и недифференцированного представления в «Частотном словаре языка М.Ю. Лермонтова» рейтингов лексем в поэзии, драматургии и прозе писателя [3, с. 762–765].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий в русле данного направления.* В поэтическом языке Пушкина и Лермонтова наблюдается много пересечений на уровне лексики. Доля общего между их словарями составляет, по выборочным данным, 41,1 %, исходя из статистической методики, предложенной в статье. В сравнении с данными о мере корреляции словников других стихотворцев XIX в., это показывает значительную близость художественных систем указанных писателей – большую, чем у других поэтов, в частности Полежаева и Баратынского, Дельвига и Баратынского, Баратынского и Языкова, Полежаева и Лермонтова, Пушкина и Вяземского. При этом стилистическая оригинальность Пушкина заметно выше, чем у Лермонтова, что объясняется большей жанровой и стилистической полифонией пушкинских произведений.

Перспективно дальнейшее сравнение, по такой же количественной модели, поэтических лексиконов Пушкина и его современников, что будет объективировать исследовательские «интуиции» относительно Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

сходства и различий в словарях и лингвопоэтике тех или иных авторов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шестакова Л.Л. Русская авторская лексикография: Теория, история, современность. М.: Языки слав. культур, 2013. 464 с.
2. Словарь языка Пушкина: В 4 т. / Отв. ред. В.В. Виноградов. М., 1956–1961.
3. Частотный словарь языка М.Ю. Лермонтова / Под ред. В.В. Бородина, А.Я. Шайкевича // Лермонтовская энциклопедия. М.: Сов. энцикл., 1981. С. 717–774.
4. Васильев Н.Л. Художественный мир Лермонтова сквозь призму его писательского лексикона (проблемы лермонтовской лексикографии) – в печати.
5. Васильев Н.Л. Словари языка поэтов XIX в. как один из источников исторической и «синхронической» лексикографии // Материалы Международной конференции, посвященной 150-летию со дня рождения академика А.А. Шахматова. СПб.: Нестор-История, 2014. С. 84–85.
6. Васильев Н.Л. Словари языка поэтов XIX в. как один из источников исторической и «синхронической» лексикографии // Академик А.А. Шахматов: жизнь, творчество, научное наследие: Сборник статей к 150-летию со дня рождения ученого. СПб.: Нестор-История, 2015. С. 993–1001.
7. Васильев Н.Л. Словари языка писателей как источник изучения поэтики русской литературы XIX века // Проблемы изучения лирики в школе: К 200-летию со дня рождения Ф.И. Тютчева: Мат-лы регион. науч.-практ. конф. Арзамас, 4–5 дек. 2003 г. Арзамас: АГПИ, 2003. С. 152–162.
8. Васильев Н.Л. Словари языка поэтов пушкинского времени: проект будущего, проекция прошлого... // II Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы». Гранада, 8–10 сент. 2010 г.: В 2 т. Granada, 2010. Т. II. С. 2006–2010.
9. Васильев Н.Л. Новые горизонты в писательской лексикографии и в изучении исторической лингвопоэтики русской литературы // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 150–153.
10. Васильев Н.Л. Стилистическая структура языка А.С. Пушкина (статистические аспекты) // А.С. Пушкин и современность: Науч.-пед. аспект. Саранск, 1999. С. 15–17.
11. Васильев Н.Л. Стилистическая структура языка М.Ю. Лермонтова (статистические аспекты) // Вестн. Мордов. ун-та. 2002. № 1/2. С. 105–106.
12. Васильев Н.Л. Стилистическая структура языка М.Ю. Лермонтова в сравнении с языком А.С. Пушкина (статистические аспекты) // Тарханский вестник. Вып. 15. Пенза, 2002. С. 71–73.
13. Васильев Н.Л. Поэтические идиолекты А.С. Пушкина, А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова: лексические стыковки и расхождения // Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе: Мат-лы Всерос. науч. конф. «Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе» (18–20 окт. 2011 г.). СПб.: Наука, 2012. С. 276–280.
14. Васильев Н.Л. О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники. Саранск: тип. «Красный Октябрь», 2013. 388 с.
15. Васильев Н.Л. Сколько слов в языке Пушкина? (К истории пушкинской лексикографии) // Болдинские чтения – 2014. Н. Новгород: РИ «Бегемот НН», 2014. С. 208–216.
16. Васильев Н.Л. Теория языка. Русистика. История советской лингвистики. М.: Ленанд, 2015. 368 с.
17. Васильев Н.Л. Словарь языка А.И. Полежаева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. 88 с.
18. Жаткин Д.Н. Актуальные вопросы подготовки словарей языка писателей пушкинского времени (на ма-

териале языка А.А. Дельвига) // IV Житниковские чтения: Актуальные проблемы лексикографирования науч. иссл.: Мат-лы междунар. науч. конф. (20–21 апр. 2000 г.): В 2 ч. Челябинск: Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2000. Ч. 1. С. 217–225.

19. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря языка А.А. Дельвига» // Проблемы авторской и общей лексикографии: Мат-лы Междунар. науч. конф. Брянск; М.: РИО БГУ, 2007. С. 106–109.

20. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. М.: Флинта; Наука, 2009. 148 с.

21. Васильев Н.Л. Словарь поэтического языка Н.П. Огарева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. 124 с.

22. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь Н.М. Языкова. М.: Флинта; Наука, 2013. 120 с.

23. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. Об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Поэтика художественного текста: Мат-лы Междунар. заочн. науч. конф.: В 2 т. Борисоглебск: БГПИ, 2008. Т. 2: Русская филология вчера и сегодня. С. 15–27.

24. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 841–845.

25. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. К вопросу об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Изв. высших учебных заведений. Поволжский регион: Гуманитарные науки. 2009. № 3. С. 90–103.

26. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и неопубликованных его стихотворений). М.: Флинта; Наука, 2015. 424 с.

27. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Поэтический язык П.А. Вяземского в словарной интерпретации // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 1. С. 22–24.

28. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка Д.В. Давыдова» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12. Ч. 5. С. 917–920.

29. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.

30. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Е.А. Баратынского. М.: Флинта; Наука, 2016. 156 с.

31. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Н.М. Карамзина. М.: Флинта; Наука, 2016. 80 с.

32. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Веневитинова. М.: Флинта; Наука, 2017 (в печати).

33. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Ф.И. Тютчева и А.И. Полежаева // Тютчев – русская поэтическая и политическая языковая личность: Междунар. науч. заочн. конф., посвященная 210-летию со дня рождения поэта, политика, дипломата. Брянск: Курсив, 2013. С. 193–196.

34. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов А.И. Полежаева и Н.П. Огарева // Актуальные проблемы стилистики, риторики и лингводидактики. Вып. II. М.: Изд-во МГОУ, 2014. С. 27–33.

35. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Н.М. Языкова и А.И. Полежаева // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 325–327.

36. Васильев Н.Л. Опыт сопоставления поэтических лексиконов А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2016. № 1. С. 140–146.

37. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Е.А. Баратынского и А.И. Полежаева (в печати).

38. Виноградов В.В. Язык Пушкина. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1935. 455 с.

39. Васильев Н.Л. Заимствованная лексика в языке А.С. Пушкина // Вестн. Мордов. ун-та. 2000. № 3/4. С. 58–60.

40. Васильев Н.Л. Языковое со-творчество Пушкина

// Болдинские чтения. Н. Новгород, 2003. С. 200–211.

41. Васильев Н.Л. Индивидуально-авторские слова в языке А.С. Пушкина // Мир русского слова и русское слово в мире: Мат-лы XI Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна, 17–23 сент. 2007 г. Sofia: Heron press, 2007. Т. 3. С. 320–327.

42. Васильев Н.Л., Савина Е.В. Варваризмы в языке А.С. Пушкина // Филологические науки. 2000. № 2. С. 99–105.

43. Васильев Н.Л. Иноязычные элементы в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» // Пушкин на пороге XXI века: Провинциальный контекст. Вып. 5. Арзамас: АГПИ, 2003. С. 107–120.

44. Васильев Н.Л. Научная лексика в литературном творчестве А.С. Пушкина: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Горький, 1981. 27 с.

45. Васильев Н.Л. Научная лексика в языке А.С. Пушкина: Учебное пособие. Саранск: тип. Морд. ун-та, 1989. 92 с.

46. Васильев Н.Л. Словарь языка Пушкина: 50 лет спустя... // Авторская лексикография и история слов: К 50-летию выхода в свет «Словаря языка Пушкина». М.: Издат. центр «Азбуковник», 2013. С. 23–29.

47. Фрумкина Р.М. Статистическая структура лексики Пушкина // Вопр. языкознания. 1960. № 3. С. 78–81.

48. Материалы к Частотному словарю языка Пушкина: (Проспект). М., 1963. 52 с.

УДК 811.512.145

**ИНВЕКТИВНАЯ ЛЕКСИКА В ПОВЕСТИ Г. АХУНОВА «АКЧА КУКТӘН ЯУМЫЙ»  
(«ДЕНЬГИ С НЕБА НЕ ПАДАЮТ»)**

© 2017

**Вахитова Диляра Касимовна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры  
«Иностранные языки»*Казанский государственный архитектурно-строительный университет  
(420043, Россия, Казань, ул. Зеленая, 1, e-mail: dilik15@yandex.ru)*

**Аннотация.** Инвективная лексика татарского языка до настоящего времени оставалась вне поля зрения лингвистов. Расширение ареала инвективной лексики татарского языка осуществляется во всех сферах языковой коммуникации, включая художественную литературу. Это ставит на повестку дня необходимость анализа данного пласта лексики, комплексной оценки этого явления с лингвистической точки зрения. Этим обуславливается актуальность выбранной темы. Реализация исследовательских задач была достигнута на основе использования повести Г. Ахунова «Акча күктән яумый» («Деньги с неба не падают»). В процессе работы были использованы как общенаучные методы – дедукция, индукция, синтез, анализ литературы по теме исследования, описательный метод, так и частные методы и приемы – сплошная выборка, контекстуальный анализ, квантитативный анализ. В статье раскрываются функции использования инвектив в указанной повести. Выявлено, что в данной работе писателя инвективная лексика реализует главным образом функцию метафоры, метонимии, эпитета. Инвектива также используется в междометной функции. Многочисленные примеры использования инвективной лексики и фразеологии приводят к выводу о том, что в произведении «Акча күктән яумый» («Деньги с неба не падают») инвектива заключает в себе этно-культурную информацию, что отражает специфику национального колорита культуры татарского народа, социально-исторический контекст, ментальные представления о мире. Кроме того, инвективная лексика реализует конкретную функцию, является одним из ключевых компонентов, за счет которой достигается более глубокое раскрытие образов персонажей, а также способствует отражению определенного колорита эпохи, и наконец, приближает речь героев к народному, живому, разговорному языку.

**Ключевые слова:** инвективная лексика, татарский язык, метафора, эпитет, заимствования, метонимия, этноспецифика.

**INVECTIVE VOCABULARY IN THE STORY OF G. AKHUNOV “AKCHA KUKTEN YAUMIY”  
 (“MONEY DOESN’T FALL FROM THE SKY”)**

© 2017

**Vakhitova Dilyara Kasimovna**, candidate of philological sciences, senior teacher of the department  
of «Foreign languages»*Kazan State University of Architecture and Engineering  
(420043, Russia, Kazan, Zelenaya Str., 1, e-mail: dilik15@yandex.ru)*

**Abstract.** Invective vocabulary of the Tatar language remained out of linguists' view until now. Expanding the range of invective vocabulary of the Tatar language takes place in all aspects of communication including literature. That's why the need for analysis of this lexicon layer, comprehensive assessment of this phenomenon from the linguistic point of view is extremely significant and urgent nowadays. The implementation of research tasks has been achieved by the use of the novel of G. Akhunov “Akcha kukten yaumiy” (“Money doesn't fall from the sky”). In the working process the following scientific methods were used: deduction, induction, synthesis, analysis of the literature related to the research topic, descriptive method, and private methods and techniques such as a continuous sampling method, contextual analysis, quantitative analysis. The article deals with the functions of invective vocabulary in the work. It is found out that the most common functions of invective vocabulary in the story are those of metaphor, epithet and metonymy. Invective vocabulary is also used as interjection. Numerous examples of the use of invective vocabulary and phraseology lead to the conclusion that in the work “Akcha kukten yaumiy” (“Money doesn't fall from the sky”) invective vocabulary contains ethnic cultural information that reflects the specific national color of the culture of the Tatar people, social and historical context, the mental representations of the world. In addition the invective vocabulary, which is one of the key components, has a specific function by which better understanding of characters is achieved. It also helps to show certain color of the era, and finally brings the characters' language to the national, living, colloquial language.

**Keywords:** invective vocabulary, Tatar language, metaphor, epithet, borrowings, metonymy, ethnic specificity.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Наличие значительного лексического пласта инвективных формул является характерным явлением для татарской литературы второй половины XX в. Использование инвективной лексики в художественном тексте – явление субъективное, так как обуславливается не только требованиями темы и специфики произведения, но и личностью самого писателя, например, его чувством языка и меры. Указанная специфика отчетливо проявляется в произведениях Г. Ахунова, татарского народного писателя и заслуженного деятеля искусств, творившего во второй половине XX в. В данной статье подробно исследуются особенности употребления инвективной лексики в повести писателя «Акча күктән яумый» («Деньги с неба не падают»).

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Проблемой инвективной лексики занимались российские ученые В.И. Жельвис [1], А.А. Леонтьев [2], В.И. Карасик [3],

В.В. Химик [4], Ю.А. Бельчиков [5] и др. Среди зарубежных инвектологов особого внимания заслуживают работы Амана [6], Клер [7], Т. Джей [8] и др. Инвективная лексика татарского языка до настоящего времени оставалась вне поля зрения лингвистов.

В.И. Жельвис дал следующее определение данному явлению: «В широком смысле инвектива определяется как любое вербальное проявление агрессивности или стилистически сниженной экспрессивности, оценочности, усилительности, эмотивности и эзотеричности по направлению к участнику коммуникативного акта, включая самого себя (при физическом присутствии или отсутствии других), к ситуации, теме, предмету и процессу социально-речевого общения, вербальное проявление, осуществляемое посредством как литературной, так и просторечной лексики и фразеологии, а в узком смысле – как нарушение этнокультурного социально-этического табу употреблением только субстандартных лексических единиц различной степени этико-стилистической сниженности» [1, с. 7]. В нашей работе определение, данное В.И. Жельвисом, рассматривается как базисное.



*Формирование целей статьи (постановка задания).* В настоящее время расширение ареала инвективной лексики татарского языка осуществляется во всех сферах языковой коммуникации, включая художественную литературу. Это ставит на повестку дня необходимость анализа данного пласта лексики, комплексной оценки этого явления с лингвистической точки зрения. Цель работы – проанализировать особенности употребления инвективной лексики в повести татарского писателя XX в. Г. Ахунова «Акча күктән яумый» («Деньги с неба не падают»).

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В указанной повести используется обширный спектр инвективных единиц, которые реализуют различные стилистические функции. Каждая инвективная единица отражена в конкретном стилистическом приеме. Наиболее часто автор прибегает к использованию инвективной лексики и фразеологии, которая выполняет функцию метафоры. По мнению А.Г. Файзуллиной, метафоры являются доминантным способом образования инвектив, что обусловлено наличием в ее структуре также образно-ценностного компонента [9, с. 32].

Инвективная метафора содержит в себе сравнение человека с теми объектами, которые были наделены негативными, отрицательно оцениваемыми со стороны общества качествами. Инвективизации подвергаются те объекты, которые наделены отрицательными характеристиками именно в данной культуре (в нашем случае – татарской), следовательно, инвективные метафоричные обозначения носят ярко-выраженный культурно-специфический характер. К примеру, сочетание *кәжә катыгы* (букв. козий катык) в предложении *Нәрсә этенеп торасың инде, кәжә катыгы?* «Ты чего стоишь, толкаешься, размазня (букв. козий катык)?» [10, с. 148] заключает в себе национально-культурную информацию, т.к. катык является одним из национальных напитков татар, а также в данном контексте имеет инвективный оттенок, потому как используется с целью оскорбления. Таким образом, на наш взгляд, высокая частотность использования инвектив-метофор в повести детерминирована двумя факторами: во-первых, метафорический перенос создает образное отражение реальности, во-вторых, способствует раскрытию особенностей видения мира татарским народом.

Инвективная метафора понимается нами как отражение эмоционального отношения к обозначаемому предмету, которое выражено в форме неодобрения, пренебрежения или даже презрения. В произведении метафоры часто производят некий шоковый эффект, способствуют выражению горькой иронии со стороны рассказчика, а также создают эффект гиперболизированной экспрессивности. Таким образом, инвективная метафора служит, прежде всего, средством выражения отрицательного отношения к предмету речи: *Әллә себерке икәннән белмиләрме?* «А то не знают, что ты потаскуха (букв. метла)?» [10, с. 7].

Особое место в повести занимают инвективные метафоры, в состав которых входят зоонимы. Согласно мнению российского ученого В.И. Жельвиса, «Бранные ассоциации с различными животными, по-видимому, характерны для всех без исключения национальных культур, являя собой, таким образом, классический пример универсалии» [1, с. 41]. Мы разделяем данную точку зрения, принимая во внимание тот факт, что в татарском языке инвективная лексика с элементом-зооэпитетом является наиболее многочисленной. Они активно используются Г. Ахуновым для выражения негативного отношения к объекту высказывания: *Сиңа эйтәм, мукләк сьер булып, телеңне тешләп ник йорисең син, Борханетдин?* «Тебе говорю, почему ты ходишь прикусив язык, как комолая корова, Борханетдин?» [10, с. 78]; *...Минме?! Шушы бәжәктәнме?* «Я что ли?! Этого насекомого?»; *Эзән булмасын, әрсез алабай!* «Чтоб

след твой простыл, пройдоха (букв. пронырливая собака)!»; *Сату итә белмәгәч, идән юарга керешкән шушы жәбәхәрдәнме?!* «У этой изнуренной к весне лошади, которая не смогла продать и приступила к мытью полов?!» [10, с. 7-8] и др. Отметим, что многочисленные сравнения человека с представителями животного мира свидетельствуют о том, что татарский народ стремится таким образом избежать обceneмизмов.

Наряду с метафорой, одним из способов пополнения языка новыми инвективными значениями, является метонимия. Как показал анализ собранного материала, метонимия также достаточно широко представлена среди инвектив. Согласно результатам анализа материала, в большинстве случаев метонимический перенос среди инвектив образуется по модели *pars pro toto*, т.е. части вместо целого.

Для обозначения отрицательной характеристики человека при метонимическом переносе достаточно часто используются части тела человека. Значительный пласт инвектив содержит элемент *бит / йөз* «лицо» и обозначает бесстыжего, наглого человека: *йөзсез* (букв. без лица) «бесстыдник», *йөзәнә ыштыр каплаган* (букв. лицо портянками прикрыл) «бессовестный», *битен юмаган* (букв. немытое лицо) «нахал», *битсез* (букв. без лица) «наглец», *жир бит* (букв. земляное лицо) «бесстыжий», *олтан бит* (букв. лицо-подошва) «нахал», *олтырак бит* (букв. лицо-стелька) «бессовестный» и др. Указанные инвективные средства находят широкое отражение в художественной литературе, к примеру, в повести «Акча күктән яумый» («Деньги с неба не падают»): *Карале монь, оятсызны, ыштыр каплаган битне!* «Смотри-ка на этого, бессовестного, бесстыжего (букв. лицо портянками прикрыл)?» [10, с. 7]. В следующем примере инвектива в указанной функции способствует усилению выражения негативного отношения к одному из героев: *Әрсез алабай, минем кичеп ташлаган бер тырнагыма тормаслык маңка, мине мыскыллап сөйләшсен, имеш!* «Пройдоха (букв. пронырливая собака), сопляк (букв. сопля), не стоящий и мизинца (букв. отрезанного и выброшенного ногтя моего), развогвариваешь со мной, унижая меня [10, с. 33]!

Как показал анализ изученного материала, эпитет также широко представлен среди инвектив, используемых в повести. Наиболее употребительными в данной функции являются такие единицы, как *юлар* «дурачок», *оятсыз* «бессовестный», *мәгънәсез* «бестолковый», *хәрсез* «негодный, бестолковый» и др.: *Карале монь, оятсызны ...!* «Посмотри-ка на него, бессовестного...!»; *Күзен дә йоммыйча акны кара дип тора бит, э, бәдбәхет!* «Даже глазом не моргнув, белое называет черным, вот окаянный!»; *Кит моннан, ялагай!* «Прочь отсюда, подхалим!» [10, с. 7]; *Шушы пычрак жанлы, әхлаксыз бер әдәм аның эшен тикшерсен имеш...* «И этот безнравственный, непорядочный (букв. с грязной душой) человек должен проверить его работу...» [10, с. 29] *Автобусны ватканнар хәерсезләр, ике-өч сәгатә көттереп утырдылар да, бүген бара алмыйбыз, автобус юк, диделәр, хәттаки гафу да үтенмәделәр, мәгънәсезләр, – дип юаши кына сукранды йорт хужасы...* «Сломали автобус, негодные, сначала заставили ждать два-три часа, а потом сказали, что сегодня мы не сможем поехать, автобуса нет, даже прощения не попросили, бестолковые, – скромно проворчал хозяин дома...» [10, с. 12] и др.

Сравнения, использованные Г. Ахуновым в повести, также содержат национальную специфику. К примеру, человек сравнивается с *балан бәлеше* (букв. беляш, начиненный калиной) в предложении *Ник дип әле син авызыңа су кабып утырасың, балан бәлеше кебек изеллеп?* «Ты чего это сидишь, набрав в рот воды, размякший как беляш из калины?» [10, с. 78]. *Балан бәлеш* (букв. беляш, начиненный калиной) является национальным татарским блюдом, следовательно, данное сравнение подчеркивает национально-культурную обусловленность и содержит отрицательную оценку, в русском же языке оно не заключает в себе инвективную нагрузку.

Согласно результатам проведенного квантитативного анализа наиболее обширную группу инвектив составляют заимствования из русского языка: *нахальный, подлец, сволочь, шпион, падло* и др. По нашему мнению, писатель прибегает к использованию такого ряда инвективных заимствований с целью придания эпизоду наибольшего накала, экспрессивности, будто они сами по себе срываются с языка героев под влиянием эмоций, когда они находятся в таком эмоциональном состоянии, что им представляется крайне сложным подобрать соответствующие слова на родном, татарском языке. Такого рода аффективность, эмоциональность ориентирована, прежде всего, на определенную ситуацию, и анализ инвективных элементов в высказывании возможен лишь в комплексе с ситуацией и намерением говорящего. Намерения могут варьироваться от фамильярных до откровенно оскорбительных: *Син, подлец, күптәннән инде студентлар арасында контрреволюцион эш алып барасың. 'Ты, подлец, уже давно ведешь контрреволюционную деятельность среди студентов'; Син, сволочь, һаман явызлыгыңны дәвам иттең. 'Ты, сволочь, все продолжал свои злодеяния'; Ну, сөйлә үзеңнең кабахәт эшләреңне. Шпион! 'Ну, рассказывай о своих подлых делах. Шпион!'; "Молчать, падло!" – дип кычкыра Бикчәнтәев һәм язучыны стенага йөзә белән каратып бастыра да, янына сакчылар куеп, тәүлек буена шул хәлдә тотта* «Молчать, падло!» – кричит Бикчәнтәев и поворачивает писателя лицом к стене, приставляет к нему охрану и держит его сутки в этом положении» [10, с. 191].

Следует особо выделить инвективную единицу *бәндә* (букв. человецишка). В толковом словаре татарского языка данное слово отмечено стилистическим маркером «уничижительное» и имеет следующее определение: «начар, явыз яки булдыксыз, ихтыярысыз кеше» (плохой, злой, бестолковый, слабохарактерный человек) [11, с. 208]. Данное значение слова является основным, а значение *кеше* «человек», согласно стилистическому маркеру, является второстепенным и устаревшим. Лексема *бәндә* (букв. человецишка) придает словосочетанию особый уничижительный и презрительный оттенок: *Син, нахальный бәндә, йә хәзер үк минем белән кирпечкә битәсең, йә мин сине грузчик егетләремә ике яртыны биреп, сөягеңне көл иттереп ташлыйм!* «Ты, нахальный человецишка, либо сейчас же идешь со мной за кирпичами, либо я даю два пол литра своим парням, делаю из твоих костей пепел и выбрасываю» [10, с. 33].

В повести Г. Ахунов часто использует лексику религиозной тематики в качестве элемента инвективной стратегии. В данном аспекте мы можем выделить вокатив *тәре* (букв. крест), который согласно количественным данным, является одним из излюбленных инвектив писателя. Данная единица часто используется в качестве интенсификатора инвективности в сочетании со словом-конкретизатором: *Һи-и, ялындырдың, чулак тәре!* «Хи-и, заставил себя умолять, безрукий паршивец (букв. крест)!» [10, с. 8].

Отметим, что инвектива *тәре* (букв. крест) отражает историю татарского народа и подчеркивает ее самобытность. Инвектива *тәре*, в буквальном переводе означающая «крест», не содержит инвективного значения в русском языке, не обладает отрицательными стилистическими маркерами в русскоязычных словарях. В толковом словаре татарского языка дается следующее толкование: «яратмаган яки эшкәлек эшләгән кешене тиргәү өчен кулланыла» (используется для брани в адрес человека, который не нравится, или того, кто совершил подлость) [12, с. 583]. В татарско-русском словаре данное слово имеет словарную помету *зруб.* [13, с. 345]. Очевидно, что указанная лексическая единица *тәре* получила инвективное значение в связи с процессом христианизации татар Поволжья в XVI–XVIII вв., когда вышеупомянутое слово вошло и прочно закрепилось в татарском языке с инвективной окраской.

Значительный пласт инвектив выражается в функции междометия. Одно из главных отличий данной функции инвективы от прочих использований – отсутствие адресата. Следовательно, они не преследуют цели понизить статус инвектума или оскорбить его каким-либо другим способом. Отметим, что многие проклятия активно используются автором в качестве междометия: *Шайтан алгыры, дәрәс бугай бу.* «Черт побери, кажется это правда» [10, с. 227].

В определенной степени инвектива также является отражением художественного мастерства писателя, владения техникой слова, а также глубины языкового чувства. Следует подчеркнуть, что использование инвективной лексики в повести осуществляется исключительно в речи персонажей для максимального приближения к живой, естественной разговорной речи, для насыщения эмоциональными словами и выражениями, вследствие чего достигается живость образов героев и яркий колорит. В речи автора инвектива не прослеживается, в противном случае представлялось бы проблематичным разграничение художественного стиля от разговорного.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, многочисленные примеры использования инвективной лексики и фразеологии приводят к выводу о том, что в произведении «Акча күктән яумый» («Деньги с неба не падают») инвектива включает в себе этно-культурную информацию, что отражает специфику национального колорита культуры татарского народа, социально-исторический контекст, ментальные представления о мире. Кроме того, инвективная лексика реализует конкретную функцию, является одним из ключевых компонентов, за счет которой достигается более глубокое раскрытие образов персонажей, а также способствует отражению определенного колорита эпохи, и наконец, приближает речь героев к народному, живому, разговорному языку.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Жельвис В.И. Поле брани: сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. – М.: Ладомир, 2001. – 349 с.
2. Леонтьев А.А., Базылев В.Н., Бельчиков Ю.А., Сорокин Ю.А. Понятие чести и достоинства, оскорбления и ненормативности в текстах права и средств массовой информации / А.А. Леонтьев и др. – М.: Фонд защиты гласности, 1997. – 128 с.
3. Карасик В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.
4. Химик В.В. Поэтика низкого, или просторечие как культурный феномен / В.В. Химик. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2000. – 272 с.
5. Бельчиков Ю.А. Просторечие / Ю.А. Бельчиков // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
6. Aman Reinhold. Psychologisch sprachliche Einführung in das Schimpfen / Reinhold Aman / Bayerisch-österreichisches Schimpfwörterbuch. – München, 1982. – 208 s.
7. Claire E. Dangerous English / E. Claire. – Santa Rosa, 2000. – 200 p.
8. Jay T. Cursing in America. A psycholinguistic study of dirty language in the courts, in the movies, in the schoolyards and on the streets / T. Jay. – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992. – 273 p.
9. Файзуллина А.Г. Инвективы-композицы в системно-функциональном аспекте: на материале немецкого, русского и татарского языков: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20 / А.Г. Файзуллина – Чебоксары, 2009. – 45 с.
10. Ахунов Г. Акча күктән яумый: повестьлар, хикәяләр, очерклар, сәнгать парчалары / Г. Ахунов. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1993. – 288 б.
11. Татар теленең аңлатмалы сүзлеге. Өч томда. Т.1. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1977. – 476 б.
12. Татар теленең аңлатмалы сүзлеге. – Казан: «Матбугат йорты» нәшр., 2005. – 848 б.



13. Татарско-русский словарь. В 2-х т. Т.1 (А-Л). – Казань: Алма-Лит, 2007. – 726 с.
14. Татарско-русский словарь. В 2-х т. Т.2 (М-Я). – Казань: Магариф, 2007. – 726 с.
15. Әхәтов Г.Х. Татар теленең фразеологик әйтмәләр сүзлегә / Г.Х. Әхәтов. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1982. – 176 б.
16. Исәнбәт Н. Татар теленең фразеологик сүзлегә. Ике томда. Т.1. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1989. – 495 б.

## ТОК-ШОУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭКРАНЕ

© 2017

Гаджимусилова Диана Гаджихмедовна, магистрант

Булейко Наталья Андриановна, кандидат исторических наук, доцент кафедры электронных СМИ  
Дагестанский государственный университет

(367000, Россия, Республика Дагестан, Махачкала, ул. Гаджиева, д. 43-а, e-mail: gahmed1@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности телевизионного публицистического ток-шоу на современном этапе, как одного из самых востребованных жанров. Освещены проблемы, связанные как с созданием программы ток-шоу, так и его проведением. Показаны роль и место публицистического ток-шоу на современном российском телевидении. В статье указывается, что подобно информационно - аналитическим программам, публицистические также формируют общественное мнение, но не обязательно связаны с последними событиями. Публицистика - важнейший раздел вещания, в котором, в конечном счете, выражается гражданская позиция телекомпании. Подчеркивается значительная роль ток-шоу в эстетическом и воспитательном восприятии зрителя. В нем поднимаются актуальные, волнующие зрителя темы, обсуждаются, а в некоторых случаях решаются, наиболее проблемные. В статье рассказывается как готовят ток-шоу. Освещаются все этапы предварительной работы: запуск пилотных программ, которые помогают принять окончательное решение о запуске ток-шоу в эфир утверждение; ведущего программы, от которого напрямую зависит популярность программы; подбор команды. Подробно говорится о значении сценария – как одного из этапов творческого процесса создания публицистического произведения. Говорится о сценарном плане как программе действий для всех участников творческого процесса по созданию и выдаче передачи в эфир. В статье раскрывается общее и особенное ток-шоу федерального канала и регионального (дагестанского).

**Ключевые слова:** публицистика, телевизионное шоу, информация, аудитория, федеральный канал, шоумен, драматургия жизни, сценарий программы, дебаты, обсуждаемая тема.

## TALK SHOW ON THE MODERN TELEVISION SCREEN

© 2017

Gadzhimusilova Diana Gadzhikhmedovna, graduate student

Buleyko Natalia Andrianovna, candidate of historical sciences, associate professor at the Department  
of Electronic Media

Dagestan State University

(367000, Russia, the Republic of Dagestan, Makhachkala, M. Gadzhiev Str., 43-a, e-mail: gahmed1@mail.ru)

**Abstract.** The article describes the features of the television publicistic talk show at the present stage, as one of the most popular genres. The problems associated with the creation of a talk show programme and its carrying are covered in the given work. The role and place of publicistic talk show on modern Russian TV broadcast have been shown. According to the article publicistic TV programmes shape the public opinion like analytical programmes do, but they are not obligatory related to the latest events. Publicism is the most important broadcasting section, which, ultimately, expresses the civil position of the television broadcasting company. The article emphasizes the significant role of talk show in the aesthetic and educational perception of the viewer. It pushes topical issues exciting viewer, the most urgent problems will be discussed, and in some cases, solved. The article tells about how a talk show will be organized. All stages of preliminary work are shown: starting pilot programmes, which help to make the final decision about getting the talk show on the air; appointing of the moderator for the television programme, what directly has an impact on the popularity of the television programme; casting of the team. The importance of the scenario as one of the stages of the creative process of journalistic work will be detailed described in the article. The scenario plan will be considered as a programme for the getting the television programme on the air. The article deals with general and special particularities in the talk shows of federal and regional (Dagestan) TV channels.

**Keywords:** publicism, TV show, information, audience, federal TV channel, entertainer, dramaturgy of the life, script of the programme, debate, topic of discussion.

Ток-шоу на современном российском ТВ – один из самых востребованных жанров. Сегодня практически на каждом телеканале можно найти ток-шоу на самые разные темы: от политики до скандалов и интриг в шоу-бизнесе. Любую социальную или политическую тему, раскрываемую в ток-шоу, зритель видит глазами не только ведущего, но и экспертов, непосредственно принимающих участие в обсуждении проблемы. Основная задача ток-шоу - ярко и детально описать и рассмотреть ту или иную ситуацию, найти способы решения и объективно определить, кто прав, а кто виноват.

Современный экран сосредоточил свое внимание на публицистических ток-шоу. Публицистическая программа - это произведение журналистики, ставящее перед аудиторией социальные проблемы на конкретных примерах и призывающее к их решению, открыто апеллируя к общественному мнению.

Публицистика требует иного уровня мышления и профессионального мастерства, гораздо более высокого, нежели телепроекты новостной направленности. Подобно информационно - аналитическим программам, публицистические также формируют общественное мнение, но не обязательно связаны с последними событиями. Публицистика - важнейший раздел вещания, в котором, в конечном счете, выражается гражданская позиция телекомпании [1].

На отечественном экране было и есть много публицистических программ. Это «Политика» и «Время покажет» на «Первом» канале, «Специальный корреспондент» и «Поединок», «60 минут» на канале «Россия 1», «Список Норкина», «50 оттенков Белого», «Место встречи» на НТВ, «Открытая студия» на «Пятом» канале, «Право голоса» на ТВЦ, «Территория общения» на ГТРК «Дагестан» и «Главная тема», «Дагестан. Правила жизни» в эфире РГВК «Дагестан», «Право выбора» на ННТ. Все, вышеперечисленные программы, в самом ярком жанре ток-шоу.

Ток-шоу (от англ. talk show - разговорное шоу) - это вид телепередачи, в которой приглашенные участники ведут обсуждение самых актуальных тем, предлагаемых ведущим. Обсуждение развивается по следующей схеме: ведущий - эксперты - зрители в студии. При этом зрители являются неотъемлемыми участниками ток-шоу, они могут задать вопрос или высказать свое мнение по обсуждаемой теме. [2]

Жанровые признаки ток-шоу в теории российской журналистики впервые выделил отечественный телекритик Анри Вартаков. Их четыре.

Главным признаком ток-шоу является ведущий программы ток-шоу, не просто журналист - интервьюер, комментатор, а шоумен. Шоумен - телезвезда, который прошел кастинг или отбор на звездность.

Любое ток-шоу начинается с ведущего. «Если интересен он, то можно рассчитывать на внимание публики. Если неинтересен, то, увы, безразличные аудитории приходится преодолевать множеством уловок, не всегда приносящих успех» [3].

Сегодня на федеральных каналах много ярких ведущих ток-шоу, которых по праву можно назвать шоуменами: В.Соловьев, А.Норкин, О.Белова, Е.Попов О. Скабеева и т.д. Многие стали известны широкой аудитории именно благодаря своим авторским проектам в жанре ток-шоу. Зрители ждут эти программы ради самого ведущего, ждут как лидера мнения, как значительную личность. Так проявляется высший уровень персонализации телевизионной информации. К таким журналистам, в первую очередь, можно отнести ведущего «Поединка» Владимира Рудольфовича Соловьёва[4]. Журналист мастерски управляет ходом ток-шоу, заставляя внешних и внутренних зрителей следить за каждым сказанным словом. В.Соловьев профессионально рассматривает выбранную тему, четко следуя сценарному плану трех драматургически выстроенных раундов. В его эфирах нет заминок, все слышат друг друга и журналиста. Он лидер, достигший четвертого уровня персонализации. В качестве экспертов В.Соловьев всегда выбирает ярких представителей политики, знающих, о чем они будут говорить. Надо отметить и то, что он никогда не остается в стороне обсуждения. Вызвав на импровизированный ринг героев, он участвует в споре и высказывает свою точку зрения. Соловьев - ведущий, достигший пика популярности, когда к его мнению прислушиваются и даже в некоторых случаях смотрят передачу ради того, чтобы понять, какую точку зрения поддерживает сам журналист. Свое мнение он не навязывает, а просто выражает его в вопросах к героям и экспертам. Популярность «Поединка» и ведущего можно определить по высокому рейтингу программы и количеству зрителей, принимающих участие в голосовании. В некоторых выпусках число проголосовавших может дойти до ста и более, включая зрителей прямого эфира с Дальнего Востока[5]. При этом «Поединок» идет в эфире канала «Россия» не один телевизионный сезон, хотя в целом срок жизни публицистических ток-шоу на ТВ недолог. Вне зависимости от того, кто является ведущим, многие яркие ток-шоу очень быстро снимаются с эфира. К ним относятся и «Список Норкина», и «50 оттенков Белого», и «Специальный корреспондент». Но на смену им приходят новые.

Большую роль в создании любой публицистической программы играет актуальная тема. При этом второй признак ток-шоу подчеркивает, что раскрытие темы должно стать зрелищем.

В публицистических ток-шоу затрагиваются вопросы весьма широкой тематики - любые актуальные вопросы современности, представляющие интерес для общества: политические, экономические, моральные, философские, вопросы культуры, воспитания, повседневного быта. На помощь журналисту в первую очередь приходит драматургия жизни: происшествия, скандалы, ЧП, важные политические события[6].

Программа «Поединок», к примеру, позиционирует себя как чисто политическое ток-шоу, в ней обсуждается: «Нужна ли современной России «перестройка»?», «Кто и почему формирует образ России как абсолютно-го зла?» и т.п.

Программа «Список Норкина» представляла зрителям свои списки главных тем недели: «Кто и зачем хочет украсть нашу победу?», «Украина: паралич власти?», «Убийство Бориса Немцова», «Эпоха Владимира Путина» и т.п. В программах обсуждали то, что волнует каждого из жителей России. Увы, тематика ток-шоу последних лет сузилась до обсуждения ситуаций, связанных с Украиной, с Сирией и выборами президента США. Внутрироссийские проблемы ушли на второй план.

Третий признак ток-шоу - люди в студии - внутрен-

ние зрители, которые не только наблюдают за происходящим, но и активно участвуют в нем. Их сегодня можно разделить на две группы: первые создают фон, реакцию, аплодисменты, вторые - это многочисленные эксперты[7].

Увы, приходится констатировать, что зрители первой группы практически не влияют на ход ток-шоу, а выступают в качестве статистов, готовых улыбаться и приветствовать каждый жест ведущего. Немного осталось на ТВ ток-шоу, в которых внутренние зрители каким-либо образом влияют на ход программы. Но они есть.

«Список Норкина» на НТВ сломал устоявшуюся практику превращения зрителей в студии в статистов. Каждый присутствующий становился полноправным участником программы, с возможностью как принять участие в онлайн-голосовании, так и выразить свою точку зрения прямо с места. Но главной особенностью стала уникальная технология визуализации мнения аудитории. Каждое зрительское кресло оборудовано специальной светодиодной спинкой, меняющей цвет в зависимости от того, к какой точке зрения склоняется занимающий это кресло зритель. Своим собственным светодиодным экраном зрители в студии управляют с помощью персональных пультов, что приводит к изменению цветовой гаммы всего съемочного павильона, а затем - позволяет увидеть на экране процентное соотношение проголосовавших, благодаря чему телеаудитория получает возможность следить за результатами в режиме реального времени. [8].

Сегодня в «Открытой студии» в прямом эфире внутренние зрители имеют право высказать свое мнение по обсуждаемой проблеме и принять участие в голосовании. Но основная нагрузка в ток-шоу ложится на экспертов, число которых резко возросло. Смущает тот факт, что одни и те же люди одновременно присутствуют в различных ток-шоу на федеральных каналах или кочуют из одной программы в другую.

Эксперты — всегда публичные люди, которые свободно могут говорить на камеру. В состав экспертов могут входить — психологи, политики, юристы, чиновники, представители других СМИ и шоу-бизнеса.

И последний, четвертый признак ток-шоу - миллионы зрителей у экранов, так называемые «внешние» зрители. Ради них и создается любое ток-шоу.

Ток-шоу, к которому равнодушна массовая аудитория, не имеет право занимать место в эфире, считают теоретики телевизионной журналистики. Как только ток-шоу начинает терять рейтинг, встает вопрос о его замене на другую программу.

Работа над передачей начинается с заявки.

Заявка - документ, подаваемый шеф-редактору, в котором журналист обозначает тему, идею, героев и персонажей ток-шоу, хронометраж программы, место съемки, необходимую технику.

На федеральных каналах прежде чем запустить новое ток-шоу, делаются пилотные программы, которые помогают принять окончательное решение о запуске ток-шоу и утверждении ведущего программы. Такой принцип отбора программ на дагестанских каналах, к сожалению, не практикуется. И порой этого не хватает.

Написание сценария - один из этапов творческого процесса создания публицистического произведения. Сценарий - это предварительный этап творческой обработки изученного публицистом жизненного материала, предусматривающий возможность воссоздания замысла с помощью драматургических, пластических, монтажных и словесных средств выразительности. Таким образом, сценарий - это описание будущего экранного произведения [9].

Невозможно начать работать над программой, не составив сценарий будущего произведения. Сценарный план - это программа действий для всех участников творческого процесса по созданию и выдаче передачи в эфир, в нем точно и ясно указана последователь-

ность основных частей передачи, даны все необходимые указания для художников, декораторов, звукорежиссеров. Далее идет режиссерская работа над сценарием. Режиссерский сценарий предусматривает раскадровку съемок, звуко-шумовое оформление передачи [10].

Любое ток-шоу на федеральных каналах готовит большая команда сценаристов, редакторов, администраторов, продюсеров, модераторов. Региональное дагестанское телевидение таких возможностей не имеет. Сегодня лишь на канале ННТ в процессе записи ток-шоу «Право выбора» активное участие принимает модератор. При подготовке к эфиру «Главной темы» на канале РГВК «Дагестан» ее автор и ведущий Алексей Казак не утруждал себя написанием сценарного плана. В результате чего всё действие драматургически не выстраивалось, а основывалась на импровизации журналиста. Автором, сценаристом и редактором ток-шоу «Дагестан. Правила жизни» на том же канале стала Ариза Батырова. Ее видение проблемы на экране пытался воплотить Рашид Акавов, но авторского замысла хватило лишь на несколько выпусков.

На канале ГТРК «Дагестан» ток-шоу «Территория общения» ведет самая молодая ведущая публицистической программы Назира Алиева. В этом жанре Назира работает уже не первый год и с каждым выпуском растет ее профессионализм. Вместе с тем на хрупкие плечи Н. Алиевой лег весь груз подготовки ток-шоу к эфиру. В одном лице она объединила работу сценариста, редактора, администратора, корреспондента. А во время записи программы выступает в двух ампулах: ведущей и модератора.

После выбора и утверждения темы директором ГТРК «Дагестан» Назира Алиева переходит, непосредственно, к разработке сценария и композиционному построению своей будущей программы. Стиль сценария у каждого ведущего публицистической программы может быть разным - это зависит от авторской индивидуальности. Сценарий ведущая программы готовит к каждому выпуску сама. Она должна быть в курсе всех происходящих событий не только в республике и в нашей стране, но и за рубежом, поэтому следит за новостями, просматривает различные комментарии. Для начала Назира Алиева выделяет вопросы, на которые стоит обратить внимание. Задает себе вопрос о том, что она хочет показать в этой программе и донести до зрителей, и уже от этого отталкивается. Готовит вопросы, непосредственно каждому гостю, эксперту, также пытается привлечь внимание зала различными вопросами, после чего они активно включаются в дискуссию. Ведущая никогда не обговаривает возможные вопросы с гостями, не готовит их заранее. Это уже была бы инсценировка. Приглашая на съемки, она только обозначает тему программы. Но, если нужны сведения, которые предполагают исполнительную подготовку, то Назире Алиевой приходится с некоторыми гостями, экспертами обговаривать важные аспекты, которые лежат в основе сценария.

Подготовка к каждому выпуску не обходится без сложностей. Довольно часто, Назире Алиевой приходится сталкиваться с отказом определенных лиц, очень важных, иногда даже главных гостей, на съемки своей программы. Как правило, они говорят, что это не в их компетенции. В результате чего не все выпуски равнозначны.

Из лучших за последнее время был выпуск «Территории общения» под названием «Мусорный коллапс». В нем обсуждалась тема: «Почему наш город журналисты и блогеры называют «мусорной столицей», «самым грязным городом России», насколько это оправдано и как справиться с этой проблемой?» Не только эксперты, но и зрители в зале имели непосредственное отношение к данной дискуссии. Они не просто безголосая декорация, а активные участники ток-шоу.

Несомненным плюсом данного выпуска стали тематические репортажи, экспресс-опросы с несанкционированных мусорных свалок, которых предостаточно в нашем городе. Достаточно тщательно была разработана драматургия обсуждения, которая сегодня становится приоритетным средством выразительности публицистического ток-шоу. Именно благодаря драматургии ток-шоу становится популярным и смотримым или снимается с эфира.

В узком смысле слова драматургия - это способ организации жизненного материала, в его основе всегда лежит конфликт - столкновение двух противоположных начал: положительного и отрицательного, добра и зла, правды и лжи. Драматургия предполагает развитие действия, события, характера героя или мысли по определенным стадиям, которые являются составляющими частями сюжета, драматической композицией. В каждой передаче должен быть четко выстроен ход будущей дискуссии, ее композиция.

Композиция - это составление, соединение, связь, закономерное построение произведения, соотношение отдельных его частей, образующих единое целое. Это принцип организации материала. [11].

Схема жанра ток-шоу довольно проста и беспримыслива на первый взгляд: герои, зрители, ведущий, вопросы и ответы. Но и этот процесс необходимо композиционно выстраивать, чтобы поддерживать внимание аудитории. Потому многие ток-шоу разделяются на части, раунды, каждый из которых несет определенную нагрузку [12].

Очень тщательно разработана композиция ток-шоу «Поединок» на канале «Россия 1». «Поединок» - это ток-шоу, где встречаются два известных человека (две стороны), придерживающиеся противоположных взглядов на какую-либо актуальную проблему. Дебаты проходят в три раунда продолжительностью в 10-15 минут. В первом раунде стороны могут задавать вопросы друг другу и отвечать на них. Во втором, к разговору присоединяются эксперты («секунданты»), которые задают вопросы противоположной стороне (обеим сторонам). В третьем раунде вопросы героям задает сам ведущий. После каждого раунда ведущий идет беседовать с третьей стороной, который находится в специально отведенном помещении с видом на студию, откуда он и наблюдает за ходом дискуссии. В конце каждого раунда идет обратный отсчет, который выведен на экран большими цифрами, напоминающий оппонентам, что время заканчивается. В ходе спора телезрители могут голосовать за участников при помощи телефонных звонков и SMS-сообщений. Победителем в конце программы признается тот, кто получил большее количество голосов телезрителей. Практически в «Пединке» присутствуют все элементы драматургической композиции: экспозиция, завязка, перипетии, кульминация.

В публицистических программах возможны различные варианты композиционного соединения частей ток-шоу. Главное, чтобы каждая последующая часть выводила обсуждение на новый уровень и при внешней статичности ощущалась внутренняя динамика развития действия.

Любое ток-шоу основывается на конфликте, драматургия которого закладывается еще на этапе подготовки программы. Один из главных секретов профессионального мастера журналиста - умение определить конфликт как движущую пружину общественного развития, человеческих поступков, различных явлений природы и на основе конфликта драматургически выстроить свою передачу.

Наиболее яркий пример конфликта мы наблюдали в программе «Список Норкина» на НТВ, тема которой звучала следующим образом: «Мир на пороге войны?». Ополчение Донбасса наступает, Порошенко требует оружия у Обамы, госсекретарь США срочно летит в Киев, а Меркель и Олланд - в Москву; «Зачем Америке гражданская война на Украине и холодная война с Россией или нас проверяют на прочность перед третьей мировой?»



- эти вопросы поставил ведущий во главу угла эфира.

Первыми в студию были приглашены политолог, лидер движения «Суть времени», Сергей Кургинян и телеведущая Ксения Собчак. Уже с первой минуты своего выступления Собчак вызвала недовольство в студии своим громким заявлением, что в Донецке работают российские спецслужбы. Для Ксении очевидно и нахождение в Донецке российских вооруженных сил. Ссылается она в своем заявлении на международные новости.

Возмущенные жительницы Украины, ставшие внутренними зрителями программы, свидетели ужасных беспорядков в Украине, возмущенно осыпали Ксению проклятиями: «... какая же Вы женщина, у которой нет детей и никогда не будет! Вы такого в жизни не переживете! Поезжайте, посмотрите, что там творится, а потом будете говорить, бессовестная!». После первого же заявления Собчак уже не давали свободно высказывать своего мнения. И даже сам ведущий прерывал ее, а на вопрос Собчак, почему ей не дают высказаться, отвечал: «Я даю право говорить тем, кого я хочу услышать». Все это еще больше разжигало конфликт в студии [13].

Но отнюдь не во всех публицистических ток-шоу присутствует конфликт. В особенности в региональных ток-шоу дагестанского ТВ. Связано это в первую очередь с нашим менталитетом: не любим мы выносить ссор из избы. Но особого желания смотреть подобные ток-шоу у дагестанской телеаудитории нет. Из всех ток-шоу лишь «Главная тема» смогла призвать к ответу многих высокопоставленных чиновников и несмотря на определенные творческие и технические недочеты завоевала зрительское доверие благодаря конфликтным ситуациям в эфире. Дагестанским журналистам предстоит еще пройти долгий путь по созданию полноценных ток-шоу с использованием всех экранных средств выразительности, включая драматургию.

Драматургия любого ток-шоу требует яркой развязки. Именно этому особое внимание следует уделять ведущим, которые логически завершают обсуждение, аргументировано поставив точку в конфликте. В этом и заключается цель развязки [14].

Таким образом, сегодня ток-шоу, а в частности публицистическое, воспринимается как программа, в которой можно увидеть высокий уровень и компетентность владения речью многих оппонентов и журналистов на федеральных каналах, а это играет большую роль в эстетическом и воспитательном восприятии зрителя. То, что поднимаются актуальные, волнующие зрителя темы, обсуждаются, а в некоторых случаях решаются, волнующие общество проблемы, делает жанр ток-шоу с каждым днем все популярнее. Многие федеральные ток-шоу могут послужить образцом для дагестанских журналистов, которые делают первые шаги на пути освоения жанра ток-шоу.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кузнецов Г.В. Так работают журналисты ТВ. Учебное пособие. М.: Издательство Московского университета, 2004.
2. Вартаков А.С. Актуальные проблемы телевизионного творчества на телевизионных подмостках. Учебное пособие. Высшая школа. – М., 2003
3. Цвик В.А. Журналист микрофоном. - М., 2000.
4. Могилевская Э. Ток-шоу как жанр ТВ: происхождение, разновидности, приемы манипулирования. – М.: Издательство RELGA, 2006.
5. Шостак М. Журналист и его произведение. - М., 1988.
6. Бирбом М. Хозяин ток-шоу.- М.: Издательство Спутник-ТВ, 2005.
7. Вакурова Н.В., Москвин Л.И. Типология жанров современной экранной продукции. - М., 1997.
8. Луков М.В. Телевидение: телевизионная картина мира.- М.: Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение», 2008.
9. Муратов С.А. Телевизионное общение в кадре и

за кадром. – М.: Издательство Аспект-Пресс, 2003.

10. Прошкин Т.А. Организация телевизионного ток-шоу. – М.: 2006.
11. Сапак В. Телевидение и мы. Четыре беседы. – М.: Издательство Искусство, 1998.
12. Сергеев Д. Они в эфире. Как делается телевидение. – М.: Издательство АСТ, 2008.
13. Турок К. Ток-шоу. –М.: Издательство Наука и Жизнь, 2004.
14. Багиров Э.Г. Основы телевизионной журналистики.- М.: Издательство МГУ, 1987.

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА СЕМАНТИЧЕСКОЙ  
СТРУКТУРЫ КОНТАМИНАНТОВ В СОВРЕМЕННОМ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

© 2017

Гетманская Марина Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической лингвистики и практики межкультурного общения  
Киселёва Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической лингвистики и практики межкультурного общения  
Пятигорский государственный университет  
(357532, Россия, Пятигорск, проспект Калинина, 9, e-mail: anna\_karaga@mail.ru)

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу семантической структуры контаминантов в современном словообразовательном пространстве русского и английского языков с позиций когнитивно-коммуникативного подхода. В рамках представленной статьи внимание сосредоточено на проявлении частного вида контаминированных элементов, возникшего в результате осознанного или окказионального слияния двух и более усечённых основ с целью образования нового слова, способного выразить суммарное значение входящих в него структурных элементов. В работе проанализированы эквивалентные термины, используемые в современной лингвистике для обозначения исследуемых единиц, обоснована целесообразность максимально широкого толкования данных лексико-грамматических новообразований ввиду предельной сложности интерпретации их семантической структуры с позиций когнитивно-коммуникативного подхода. В статье раскрыты сложные когнитивные механизмы, сопутствующие вербальному выражению многомерного контаминированного концепта. Выполнен анализ лингвистических и экстралингвистических факторов, определяющих последовательность мотивирующих значений контаминантов. Проанализированы сферы понятий, называемых исследуемыми лексико-грамматическими элементами в русском и английском языках. Выявлены типы передаваемой информации. Рассмотрены особенности контаминации лексико-грамматических единиц в сфере современной терминологии и в области расшифровки неоднозначной информации, построенной на игре слов. Проанализированы семантические группы таких элементов; определены причины, обуславливающие появление контаминированных структур.

**Ключевые слова:** контаминация, контаминант, усечённая основа, телескопия, слово-телескоп, блендинг, бленд, многомерный контаминированный концепт, когнитивно-коммуникативный подход, игра слов.

COGNITIVE AND COMMUNICATIVE ASPECTS IN THE ANALYSIS OF THE SEMANTIC  
STRUCTURE OF THE CONTAMINANTS IN THE MODERN WORD-FORMATIVE SPACE  
OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

© 2017

Getmanskaya Marina Yurievna, candidate of philological Sciences, associate Professor of "Theoretical linguistics and the practice of intercultural communication"  
Kiseleva Anna Vladimirovna, candidate of philological Sciences, associate Professor of "Theoretical linguistics and the practice of intercultural communication"  
Pyatigorsk state University  
(357532, Russia, Pyatigorsk, Kalinin Avenue 9 e-mail: anna\_karaga@mail.ru)

**Abstract.** This article is concerned with the analysis of semantic structure of the contaminants in the modern word-formative space of Russian and English languages based on the cognitive and communicative approaches. Within the framework of the presented article primary focus is on the symptoms of the particular type of the contaminants which appeared as a result of the deliberated or occasional portmanteau of two or more syncope stems in view of forming a new word which is able to express summarized meaning of the contained structural elements. In the article equivalent terms used in modern linguistics for naming units under inquiry are analyzed is demonstrated an advisability for the widest interpreting of the given lexical and grammatical neologism considering an extreme difficulty in interpretation of their semantic structure based on the cognitive and communicative approaches. In the article difficult cognitive modes associated with the verbal expression of multilateral contaminated concept are clued. Linguistic and extra linguistic factors determined the order of the motivating meanings of the contaminants are analyzed. Spheres of the notions for naming lexical and grammatical units under inquiry in Russian and English languages are depicted. The types of reporting information are demonstrated. The peculiarities of contamination of the lexical and grammatical units in the sphere of modern terminology and in the branch of the interpretation of the mixed data based on the word play are considered. Semantic groups of such elements are analyzed; the reasons provided the appearance of the contaminated structures is determined.

**Keywords:** Compounding, Contaminant, Syncope stem, Telescope, Portmanteau Word, Blending, Blend, Multilateral Contaminated Concept, Cognitive and Communicative Approaches, Word-Play.

Проблема определения статуса контаминированных элементов в словообразовательном пространстве русского и английского языков остаётся одной из наиболее актуальных в современной лингвистике до сих пор. Отчасти такое положение обусловлено неоднозначностью интерпретации самого термина *контаминация*, его смыслового наполнения и, как следствие, размытостью границ класса элементов, обнаруживающих в своей структуре (грамматической, семантической, словообразовательной и др.) признаки гибридизации различных единиц.

В самом широком понимании контаминация может рассматриваться как образование нового слова или выражения путём скрещивания, объединения двух слов или выражений, связанных между собой какими-либо ассоциациями [6, с. 291]. В этом смысле смежными терминами выступают: *телескопия*, *телескопическая*

*аббревиация*, *словослияние*, *блендинг*, *междусловное наложение*, *амальгамация* и др. Все вышеперечисленные явления с полным правом можно отнести к сфере окказионального словообразования [3, с. 58], призванного отразить динамические процессы в языке на определённом этапе его развития. Однако при детальном рассмотрении учёные склоняются к различной интерпретации названных процессов. Так, в частности, Н.А. Шейфель настаивает на необходимости описания телескопии как структурной разновидности блендинга [6, с. 290]. При этом слово-телескоп, по мнению учёного, образуется из двух исходных элементов, представляющих собой либо две усечённые основы, либо соединение усечённой основы и полного лексического компонента с обязательным наложением общего звукового элемента (*franglais* = *francais* + *anglais*) [6 с. 290-291]. В то время как бленды могут формироваться с участием двух-трёх исходных

элементов, совмеща их семантику в своей структуре и таким образом кодируя передаваемую информацию (название сайта *Edutainment* = *education* + *entertainment* + *me*) [6, с. 293]. В данной статье мы исходим из целесообразности квалификации исследуемых элементов в качестве контаминантов, поскольку именно данный термин представляется наиболее ёмким, способным в полной мере отразить многообразие формальных словообразовательных моделей, грамматических характеристик новообразований, а также семантическое разнообразие изучаемых структур.

Анализ семантической природы контаминанта приобретает особую значимость с позиций когнитивно-коммуникативного подхода. Вербальному выражению контаминированного слова сопутствуют сложные когнитивные механизмы. Человек сталкивается, как правило, с двумя объективированными в языке концептами, которые существуют для выражения нового смысла и являются исходными единицами будущего сложного в семантическом плане наименования. Между этими концептами устанавливается логическая связь (один концепт характеризует или обуславливает другой), которая при каждой новой актуализации в речи закрепляется в языке прочнее. Результатом является создание нового понятия — многомерного концепта с усложнённой структурой, так как в языке ему соответствует одна языковая единица, образованная из нескольких исходных морфем путём их стяжения. В когнитивистике такой концепт получил название многокомпонентного концепта [1, с. 123]. Контаминированный концепт характеризуется потенциальной членимостью и состоит из нескольких концептов, подобно сложным когнитивным образам, выраженным в языке фразеологическими единицами или сложными словами.

Таким образом, контаминанты рассматриваемого типа характеризуются образованием новых реалий: целое в данном случае психологически удобнее, чем составляющие его части, оно легче запоминается и воспроизводится в памяти. Например, контаминированный концепт *smaze* состоит из концептов *smoke* «дым, копоть» и *haze* «туман» и обозначает «туман с дымом и копотью» [4, с. 281]. В качестве примера многомерного контаминированного концепта в русском языке можно привести слово *дефектив*, которое состоит из концептов *дефект* и *детектив*. Его трактовка такова: *произведение, выполненное в жанре детектива, но написанное плохо, бездарно, не несущее никакой художественной ценности*.

На основании вышесказанного, можно сделать вывод о том, что контаминант является результатом создания специфического многомерного концепта, образованного путём соединения как минимум двух известных концептов и выраженного посредством стяжения лексем. Такого рода соединение частных смыслов становится возможным в результате воздействия лингвистических и экстралингвистических факторов, определяющих, в свою очередь, последовательность мотивирующих значений контаминированных образований.

В результате предпринятого анализа мы приходим к выводу о том, что сферы использования контаминантов рассматриваемого типа в русском и английском языках разнятся. В английском языке ореол понятий гораздо шире, нежели в русском. При этом исследуемые элементы маркируют два типа передаваемой информации: с одной стороны, они порождают продуктивные модели для сферы терминологии; с другой стороны, опираясь на скрытый в их семантической структуре стилистический потенциал, элементы данного класса становятся базой для реализации игры слов, создания комического эффекта и каламбура. Приём игры слов заключается в обыгрывании сходных по звучанию, но, как правило, неодинаковых по значению слов или их сочетаний и применяется для расшифровки неоднозначной информации. В его основе лежит «эффект обманутого ожидания»

[2, с. 20].

На основании проведённого анализа мы констатируем, что создаваемые термины охватывают обширную сферу понятий в английском языке и принадлежат к различным областям действительности, в том числе:

1. Науки и техники: а) математике: *decit* (десятичная цифра) = *decimal* + *digit*; б) химии: *carbology* (специальный сплав) = *carbide-o-alloy*; в) электронике: *nucleonics* (нуклеоника) = *nuclear* + *electronics*; г) радиоэлектронике: *spasistor* (полупроводниковый прибор) = *space* + *transistor*; д) биологии и медицине: *glutose* (смесь глюкозы с фруктозой) = *glucose* + *fructose*, *electrocision* (разрез материи электрическим током) = *electric* + *excision*.

2. Спорт: *polocross* (игра, объединяющая поло и лакросс) = *polo* + *lacross*;

3. Транспорту: *dunemobile* (автомобиль высокой проходимости, способный ездить по пустыне) = *dune* + *automobile*;

4. Топонимическим названиям: *Texhoma* (область на границе штатов Техас и Оклахома) = *Texas* + *Oklahoma*.

В русском языке создание терминов контаминированной природы не так обширно, как в английском языке, и они охватывают достаточно узкую сферу понятий:

1. Наука и техника: а) биология: *бионика* (раздел биологии, занимающийся нано-технологиями) = *биология* + *электроника*; б) медицина: *нембусерпин* (название лекарства) = *нембутал* + *резерпин*; в) информатика: *информатика* (название науки) = *информация* + *информативный* + *электроника*; г) радиоэлектроника: *магнитола* (звукоспроизводящее устройство, используемая в основном в автомобиле) = *магнитофон* + *радиола*; д) экономика: *рейгономика* (экономика, которую проводил Р. Рейган) = *Рейган* + *экономика*.

2. Топонимические названия: *Малайзия* (название государства) = *Малайя* + *Индонезия*.

В связи с особенно широким использованием контаминантов, в основе которых заложен скрытый приём игры слов, в публицистике, юмористической поэзии и прозе, шутках и загадках, а также рекламе, данные слова называют «словесными шутками» («lexical teases»). Дж. Бёргстрем отмечает, что «слова-портмоне остроумны и удобны в обращении», поэтому «... язык легко принимает их» [7, с. 41].

Игра слов активно используется во многих сферах образования контаминированных единиц в английском языке, но тематика немного отличается от тематики подобных лексических элементов в русском языке:

1. Быт: *apartmate* (сосед по квартире) = *apartment* + *mate*;

2. Реклама: *Nestea* (торговая марка чая компании «Nestle») = *Nestle* + *tea*;

3. Средства массовой информации: *actobat* (актёр-акробат) = *actor* + *acrobat*, *Billenium* (название фантастического рассказа James G. Ballard) = *billion* + *mille-nium*;

4. Спорт: *boxteria* (болеельщик бокса) = *boxing* + *bacteria*;

5. Личные имена: *Delinda* = *Delia* + *Linda*.

В русском языке тематика контаминантов, созданных путём применения приёма игры слов, такова:

1. Политика: *подлитик* (подлый человек, занимающийся политикой) = *подлый* + *политик*; *катастройка* (последствия перестройки) = *катастрофа* + *перестройка*;

2. Последствия модернизации: *дебилгейтизация* (повсеместное увлечение людей компьютером и компьютерными играми) = *дебил* + *Гейтс* + *приватизация*; *видеотия* (большое увлечение видео продукцией) = *видео* + *идиом* + *психиатрия*;

3. Чувства: *зубовь* (губительное чувство) = *зубить* + *любовь*;

4. Животные: *злица* (детское, о коварной лисе) = *злость* + *лисица*;

5. Человеческие пристрастия: *чаркоман* (любитель



напитков) = *чарка* + *наркоман*; *трудоголик* (человек, который много и упорно работает) = *трудиться* + *алкоголик*;

6. Женские прозвища: *оривая* (красивая женщина, которая выясняет отношения на повышенных тонах) = *орать* + *красивая*; *выгодам* (расчётливая женщина) = *выгода* + *мадам*;

7. Названия профессий: *адвокадо* (*шутл.*, юрист, который работает только с VIP-клиентами) *адвокат* + *авокадо*; *мультикультурликатор* (человек, снимающий мультфильмы с целью повышения культуры детей) = *мультипликатор* + *культура*.

Передача прямой и скрытой дополнительной информации с помощью контаминированных слов определяется рядом причин: 1) исходное слово, представленное первым в исследуемой структуре, как правило, имеет меньше слогов, является более частотным и обозначает прототип; 2) таксис как временная последовательность событий, обозначаемых денотатами мотивирующих слов; 3) опечатка или оговорка; 4) удобопроизносимость согласно фонетическим законам английского и русского языков. Данные факторы необходимо, на наш взгляд, дополнить следующими существенными принципами:

Во-первых, на последовательность компонентов влияет наложение морфов мотивирующих слов. Обычно слушателю или читателю предьявляется слово, начало которого неожиданно заканчивается концом другой морфемы (конец первого исходного слова является частью или целым вторым исходным словом, т.е. можно узнать одно слово в другом) и которое необходимо расшифровать путём восстановления исходных морфем [5].

Во-вторых, последовательность компонентов может определяться перестановкой звуков, например, [f] и [t] в *tanfastic* (крем для загара) = *tan* «загар» + *fast* «быстрый» + *fantastic* «фантастический»; *рвач* (зубной врач (*рвать* + *врач*)) — в данном примере игра слов достигается путём перестановки звуков [рв] и [вр].

В-третьих, однажды созданное контаминированное слово может употребляться при создании новых единиц подобного типа и определять последовательность их компонентов, например, *strollercise* (упражнение, входящее в комплекс аэробики, с помощью детской коляски) = *stroller* + *exercise* создано по аналогии со словом *Jazzercise* (*шутл.*, заниматься джазом) = *jazz* + *exercise*; слово *оваучирован* (охвачен желанием купить ваучер) = *о-* + *ваучер* + *очарован* образован по аналогии со словом *огончарован* (очарован Н.Н. Гончаровой) = *о-* + *Гончарова* + *очарован*.

В-четвертых, на последовательность компонентов контаминированных производных может влиять информативное значение, которое несут исходные слова в его дефиниции. Для повышения информативности слова на первом месте, как правило, выступает рема дефиниции, например, *priviligentsia* (*урон.*, интеллигенция, пользующаяся привилегиями) = *intelligentsia* (тема) *which exercises privileges* (рема); *протухты* (испортившиеся продукты) = *продукты* (тема), *которые протухли* (рема).

По нашим наблюдениям, наибольшую продуктивность среди контаминированных единиц получили «частичные накладки», кодирующие информацию наиболее эффективно вследствие наложения морфов и наличия одного из них в неусечённой форме.

Таким образом, процесс создания словообразовательной структуры контаминированного производного носит ярко выраженный когнитивно-коммуникативный характер, отражая операции языковой личности со структурами знания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. - Тамбов: Издательство Тамбовского университета, 2000 – С. 123.
2. Колесниченко С.А. Условия реализации стилистического приёма игры слов в английском языке: Автореф. дисс... канд. филол. наук. - Л., 1979. - С. 20.
3. Минеева З.И. Контаминация в образовании номинаций человека // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». – 2015. – № 2. – С. 58 – 68.
4. Новый Большой англо-русский словарь / Под ред. Ю.Д. Апресяна. - 3-е изд., стереотипное. - М.: Русский язык, 1998. [Электронный ресурс] // Режим доступа: [www.rambler.ru/dict/enru/00/56/38.shtml](http://www.rambler.ru/dict/enru/00/56/38.shtml)
5. Сергеева Т.С. Телескопные номинации в англоязычных текстах массовой информации // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – №. 4 (157). – С. 31-35.
6. Шейфель Н.А. Понятие блендинга и его отличие от других смежных способов словообразования в лингвистике // Ответственный редактор. – 2016. – С. 290-294.
7. Bergstrom G.A. On blendings of synonymous or cognate expressions in English. — Lund, 1906. - 79 p.

УДК 80: 40+398.54+413.11

## ОБ УЗБЕКСКОМ ИСКУССТВЕ АСКИЯ

© 2017

**Дусматов Хикматулло Хаитбоевич**, преподаватель кафедры узбекского языкознания  
*Ферганский государственный университет*  
(150100, Узбекистан, Фергана, улица Мураббийлар 19, e-mail: [dusmatov1984@inbox.ru](mailto:dusmatov1984@inbox.ru))

**Аннотация.** Аския – жанр узбекского устного народного творчества основанный на демонстрации красоты языка посредством игры слов, образования от прямого значения слова к переносному. Жанр аския не встречается ни в одном из фольклоров народов мира. Одним из самых уникальных жанров мирового и узбекского фольклора является аския, которая совершенствовалась на протяжении многих веков и поднялась до уровня словесного искусства. Аския как нематериальное культурное наследие человечества была внесена в Репрезентативный список ЮНЕСКО. В статье рассматриваются специфические особенности национального фольклорного жанра – аския, анализируется ее изучение и признание на мировом уровне. Игра слов узбекского языка также изучается на уровне лингвистической проблемы. Доказывается актуальность изучения игры слов в рамках текстов аския как национального литературного жанра и юмора.

**Ключевые слова:** аския, нематериально-культурное наследие, игра слов, национальный жанр.

## ASKIYA IS A GENRE OF UZBEK VERBAL FOLK ART

© 2017

**Dusmatov Khikmatullo Khaitbayevich**, lecturer of the chair Uzbek linguistics'  
*Fergana State University*

(150100, Uzbekistan, Fergana, Murabbiylar street, 19, e-mail: [dusmatov1984@inbox.ru](mailto:dusmatov1984@inbox.ru))

**Abstract.** Askiya is the distinct genre of Uzbek verbal folk art, essential component of the folk amusement and widely popular spectacular entertainment, with a deep-rooted history. Being an original eloquence and witticism contest, it is organized predominantly in the form of dialogue between two or more participants around particular theme. At the center of askiya is humor created by its practitioners, whose talent is observable in skillful use of words (in different meanings and for different purposes), in giving impromptu and meaningful reply to certain opinions or questions (based on solid knowledge of various life situations, thorough thinking, performance and speech culture) and making effective use of body movements. The article deals with the specific features of the national folklore genre – Askia. It analyzes its study and recognition on a global level. The Uzbek pun is studied at the level of linguistic problems. It proves the relevance of studying pun within the framework of askia text as a national literary genre.

**Keywords:** askiya, the art of wit, game of word, national genre.

## ЎЗБЕК АСКИЯ САНЪАТИ ҲАҚИДА

© 2017

**Дусматов Хикматулло Хаитбоевич**, ўзбек тилшунослиги кафедраси ўқитувчиси  
*Фаргона давлат университети*

(150100, Ўзбекистон, Фарғона, Мураббийлар кўчаси 19, e-mail: [dusmatov1984@inbox.ru](mailto:dusmatov1984@inbox.ru))

**Аннотация.** Ўзбек тилшунослигида шу кунга қадар яратилган қатор тадқиқотларда тил миллат менталитетининг инъикоси эканлиги ҳақидаги илмий қарашлар ўзбек тили бирликларини таҳлил этиш орқали кўрсатиб берилди. Бирок ўзбек тилининг асл ифода имкониятларини намоён этувчи сўз санъати – аския матни тадқиқот объекти сифатида эътибордан четда қолди. Илм-фан соҳасидаги ушбу бўшлиқларни тўлдириш, бойитиш ҳамда такомиллаштириш эҳтиёжи мазкур мақоланинг мавзуси ва объектининг долзарб эканлигини тасдиқлайди. Аскиянинг лингвистилистик хусусиятларини ўрганишнинг муҳим жиҳати шундаки, аскиячилар нутки ўзига хос услубий ифодаларга бой нутк кўриниши ҳисобланади, унда ҳар бир сўз бир неча маънода ўткир поэтик куч билан жаранглайди.

**Калит сўзлар:** аския, номоддий-маданий мерос, сўз ўйини, миллий жанр.

Сўз ўйини прагматика ва стилистика соҳасига дахлдор масала бўлиб, Фарб илмида мазкур ҳидиса махсус тадқиқ этилган (Е.Ф.Болдарева [1], С.К.Лохова [2], О.Е.Вороничев [3]).

Сўз ўйини контекстида ифоданинг умумяширин мазмуни кўринишлари билан вобаста ахборот ифодалангани. Ифоданинг умумяширин мазмуни куйидаги кўринишларга ёки услубий шаклларига эга бўлади: “импликация, тағмаъно, аллюзия, пресуппозиция, номатний маъно (“затекст”)”. Имплицитлик “тилнинг яширин котегориялари” сифатида талкин қилиниб, бу сўз ва ибораларнинг аниқ (эксплицит) морфологик ифодаси бўлмаган, аммо фикрни тушуниш, идрок қилиш учун муҳим бўлган семантик ва синтактик белгилари сифатида изоҳланади.

Кенг қамровли сўз ўйини ходисаси ўзининг ифода этиш комплекси (анекдотларда – комик таъсир этиш воситаси; шеъриятда – эстетик таъсирга эришиш курали; бадий адабиётда – ёзувчи мақсадини ифодалаш воситаси; рекламаларда – диққатни тортиш, қизиқтириш воситаси; газеталарда – жамиятнинг умумий қарашларини ифода этиш воситаси; аскияларда – сўз усталари нутқининг зийнати – закийлик воситаси)га эга.

Сўзловчи баъзан сўз ўйинидан махфий ахборот етказиш, сирли мақсадини амалга оширишда фойдаланиши мумкин: “Қадрдон дўстим, Назарчик!

Анъанага кўра ҳар йили йигитлар янги йил кечасида Толстойникида йиғилишади. Уларга менинг табригимни етказ, хизматингни аяма. Ғарибликда битган ушбу шеъримни доим ёдингда тут! Тазарру Онгимда кўзгалган ўйлардан, Йиғлайман инграниб нетайин, Роҳатни истадим майлардан, Топмадим илинжлар қайтмайин.

Шеърда фонографик восита: пастандан юқорига қараб тўртликнинг ҳар бир сўзи бош ҳарфларини териб олиш билан “Қитмирни йўқот” деган яширин кўрсатма юзага чиқади.

Ўзбек тилининг ўзига хос табиатини намоён этувчи матннинг махсус кўриниши – сўз ўйини матни ўзбек матн тилшунослигида ўрганилмаган. Ушбу матн кўриниши ўзининг махсус синтактик шакллар тизими, матни шакллантирувчи воситаларига эга бўлиши билан бирга, «тилнинг ширасини куюқлаштирувчи», «таъсир қувватини оширувчи», «эстетик вазифа ижроси имкониятларига замин бўлувчи» ҳамда «тил ривожини ҳаракатлантирувчи кучи» (аллофрония)га эга, «икки турли хил талкин ва шарҳга эга бўлган ҳолда ифоданинг ноаниқлиги» (амфиболия) негизида яратилган «икки маъноли ифода» (Аристотель)ларга бой. Шунга кўра, айтиш мумкинки, кенг қамровли ходиса ҳисобланган сўз ўйинлари ва унинг ўзбек тилшунослигидаги лингвистик талқини ўз тадқиқотчисини кутаётган муҳим масалалардан бири ҳисобланади.

Ўзбек халқ оғзаки ижодида сўз ўйини кенг маънода қўлланади. Улар кўшиқлар (ёр-ёр, лапар, ўлан, алла ва бошқалар), эртақлар, дostonлар, латифалар, халқ драмалари (таклид-пантомима, гап-гаштак, мехмонхона ўйинлари, кўғирчоқбозлик каби халқ қизиқчиликлари), аския-пайров, чандишларда ишлатилади.

Сўз ўйини матни шаклий ва мазмуний ўзига хосликка эга. Унда мазмун қанчалик муҳим бўлса, шакл ҳам шунчалик фавқуллода аҳамиятлидир. Матнда шакл мазмун даражасига кўтарилиши, мазмун мақомини олиб, ҳақиқий мазмуннинг қийматига дахл қилиши мумкин. Аскиячиларнинг мазмунни шаклга солишдаги маҳорати, бундаги индивидуал хусусиятлар алоҳида қимматга эга. Сўз ўйини контекстда шакл ва мазмун номувофиқлигини юзага келтиради. Бу тасодифий ҳодиса бўлмай, аниқ бир мақсадга ишора қилувчи вербал сигналлардир. Нутқда асимметрик дуализм ҳодисаси эҳтиёжи ва талаблари билан сўз ўйини юзага келади.

Ўзбекна сўз ўйини санъати, бу аския жанридир. «Аския» арабча сўз бўлиб, Мухаммадғиёсиддин ибн Жалолоддин тузган луғат [4, -Б. 24] да «азкиё» – «ادڪزا» «закий» – «ڪز» нинг кўплиги пок зехнли, тиниқ зехнга эга деган маъноларда таъриф берилди. «Ўзбек тилининг изоҳли луғати»да белгиланганидек, «зийрак, ақлли, зехнли, қобилиятли» маъноларини ифодаловчи закий сўзининг кўпик шакли (азкиё)дир. Азкиё сўзи эса даврлар ўтиши билан фонетик жиҳатдан ўзгариб, аския кўринишига келган. Ўз асл маъносини (зийраклар, закийлар) мумтоз адабиётимизда сақлаган ҳолда, ҳозирги ўзбек тилида миллий оғзаки ижод жанри номи сифатида қўлланмоқда: Аския – ўзбек халқ оғзаки ижодининг бир жанри бўлиб, унда сўз ўйинига, қочирларга асосланган ҳолда икки ёки ундан ортиқ киши ёки тарафлар мусобақалашади. Аския, одатда, тўй-томоша, сайл, зиёфат каби йиғинларда ўтказилади [5, -Б.106].

Аския ўзбек халқ оғзаки жанри сифатида асрлар давомида шаклланган, тақомиллашиб борган, миллий сўз санъати даражасига кўтарилган ва халқаро миқёсда тан олинган. Аскиянинг дастлабки шакли уруғчилик даврида майдонга келган, деб фараз қилиш мумкин. Алоҳида жанр сифатида, асосан, XV асрдан шакллана бошлаган. «Аския» атамаси, тахминан, XVII асрдан бошлаб истеъмолга кирган. Ундан олдин «айтиш», «зарофат» атамалари қўлланган. Мумтоз адабиётдаги топишмоқ, чистон, туюқ, муаммо жанрлари, тажнис, ийҳом, мувашшах, таърих санъатларидаги топқирлик, тафаккур теранлиги аскиянинг шаклланишига асос бўлган. Аския, даставвал, сўзнинг ботиний, тағмаъносини топишга қаратилган сўз ўйини асосига қурилган жанр сифатида шаклланган. Дастлабки эътибор сўз шакли (ёзма ифодаси, талаффузи)га қаратилган ва шу шаклдаги бошқа лексик бирлик маъносига ишора қилинган. Юмористик вазиятларга ишора қилиш натижасида ҳамда томошабинларни қизиқтириш мақсадида жанр кулдириш хусусиятига эга бўлган. Жанр тақомили натижасида кулгу ҳосил қилиш аскиянинг энг муҳим белгиларидан бири сифатида қаралган.

Аския кенг қамровли нутқ кўриниши бўлгани учун матн, асосан, сўз ўйини, тағмаъно, презуппозиция, амфиболия, аллофрония, ирония унсурлари асосида шакллантирилади. Мазкур ҳодисаларнинг айримларини ўрганиш бўйича ўзбек тилшунослигида муайян ишлар амалга оширилган (М.Ҳақимов [6], У.Раҳимов [7], Э.Ибрагимова [8], А.Нурмонов, А.Раҳимов [9], Н.Маҳмудов, Ё.Одилов [10]) бўлиб, уларни қўллаш билан лингвопрагматик контекстда турли хил маъно-мазмун англашилади.

Сўз санъаткори – аскиячилар сўз ўйини воситасида беллашадилар. Беллашувчилар «ракиб» (ҳариф) сифатида сахнага тайёрларликсиз чиқадилар. Пайров бошланиши билан маълум бир мавзу доирасида сўз ўйини воситасида субъектив муносабат баён этилади. Сўз усталаридан лисоний бирликларнинг имкониятларини нутқда намоён эта олиш, нутқий вазиятда ранг-баранг

маънони сирли тарзда ифодалай олиш, ҳозиржавоблик, эхспромт, сузамоллик ва зукколик талаб этилади. Акс ҳолда, мусобақада «ракиб»идан енгилди. Нутқий вазиятда воқеа-ҳодиса ёки у ҳақидаги фикрга бўлган хусусий муносабат кўпинча очиқ айтилмай, яширин тарзда ифода этилади. Яширин маъноларни сўз ўйинига ўраган ҳолда бадий ифодалаш билан тингловчинини топқир, зийрак қилиб тарбиялаш сўзловчининг маданий савияси юқорилигидан далолат бериди. Сўкиш, ҳақорат сўзларни ишлатиш, кўпол, дисфемистик баён маданий савиянинг пастлигидан далолат беради. Айниқса, аскиячилар томонидан порнографик тушунчаларни кулги кўзғатувчи восита сифатида қўллаш нутқнинг қашшоқлиги, маданий савиянинг пастлигини намоён этади. Бу ҳолат бора-бора халқнинг закийлик санъатига порнографик жанр сифатида қарашга олиб келади. Ўзбек халқ тилида маданий савиянинг эрта уйғонганлигини шундан билиш мумкинки, эртақ, дoston, латифаларда порнографик тушунча ифодаловчи бирликлар қўлланмаган.

Аския элементларининг ўзбек тилида кўп қўлланилиши ўзбек тилининг полисемантик табиати билан изоҳланади. Полисемантик сўзлар, омофон, омограф, пароним, омоним бирликларнинг ўзбек тилида кўплиги сўз ўйинлари яратишга кенг имконият яратади. Серқирра инсон руҳий олами, тушунчаларини тил унсурлари билан меъёрий ҳолатда (атрофроник) ифодалаш мушкул вазифа ҳисобланади. Натижада нормал ҳолатдан чекинишга эҳтиёж сезилади. Бунинг учун сўз усталари ўзбек тилининг полисемантик табиатидан унумли фойдаланадилар. Асимметрик дуализм (мазмуннинг чексизлиги ва уни ифодаловчи лисоний воситаларнинг чекланганлиги ўртасидаги қарама-қаршилик), амфиболия (икки турли хил талқин ва шарҳга эга бўлган ҳолда ифоданинг ноаниқлиги), аллофрония (кўпталқинлилик каби маъновий силжишлар), контаминация (лингвистик жиҳатдан янги сўз, янги маъно ҳосил қилиш билан бевосита алоқадор сўз ўйини кўриниши), аллюзия (яширин семантик структураларда ҳазил, қочирик, пичинг каби маънолар қўлланувчи, бирор-бир фактга ишора қилишга асосланган стилистик усул), ирония, лисоний аномалия, пресуппозиция, тағмаъно ҳодисалари сўз ўйини матнининг турлича талқин қилинишига замин яратади. Бундай чекинишларга нутқий камчилик ёки нуқсон сифатида эмас, балки нутқни безатадиган чекинишлар, поэтик ҳолатлар сифатида қараш лозим бўлади.

Аския матни, аскиячилар нутқи, сўз ўйинлари матнининг турлича талқин қилинишига асосланади. Ана шу турлича талқин қилиш амфиболия, аллофрония ҳодисалари номи остида ўрганилади. Ифоданинг турлича талқин қилинишига асосланган матнларда тил бирликлари, хусусан, гап бўлақлари ўз семантик имкониятларини кенгайтиради, контекстдаги функциясини ўзгартиради.

Аския, анекдот каби жанрларга хос матнларда аллюзия ҳодисаси кўп учрайди, яширин семантик структураларда ҳазил, қочирик, пичинг каби маънолар қўлланади. Аллюзия ҳодисаси бадий адабиётда ҳам мавжуд бўлиб, «лот. allusio – ишора, ҳазил» – барчага таниш деб ҳисобланган реал сиёсий, маиший, тарихий ёки адабий фактга ишора қилишга асосланган стилистик усул сифатида талқин қилинади... Аллюзада ишора объектининг доираси талмехга нисбатан кенгрок [11, -Б.36].

Аскиядан лаззатланиб қулиш пресуппозиция ҳодисаси туфайлидир. Пайровлардаги сўз ўйинларини тушунишда сўзларнинг маъно кирралари асосидан чиқариладиган ҳукм пресуппозицияга кўра англашилади [12, -Б.87].

Аския матни мазмун жиҳатдан киновий тарзда шакллантирилади. Чунки мусобақада «ракиб»лар бир-бирига аксарият ҳолларда салбий муносабатини



баён этадилар. Шунга кўра, ироник мазмун ифодалаш усуллари салбий муносабатнинг қай даражада юзага чиқишига қараб, хилма-хил кўринишларга эга бўлади: кесатик, пичинг, қочирим, заҳархандалик, киноя, қулиш, масхаралаш, мазахлаш, учуруқ, истехзо, эрмак, калака, шама, лукма, майна, таъриз, илмок.

Халқ оғзаки ижодида қизик, ҳазил, масхара, мазах, эрмак деб аталувчи кулгили ҳодисалар ўзбек мумтоз адабиётида ҳазил-мутойиба, лутф, ҳажв деб аталган. Мазах, масхара, ҳазил, эрмак каби сўзлар бир-бирининг синонимларидек кўринса-да, ҳар бирининг ифодалайдиган маънолари орасида фарқ қиладиган нозик оттенкалар бор.

Юмористик матн сифатида аскиянинг анекдотга қуйидаги ўхшаш жиҳатлари бор: оғзакилик (аския ва анекдот, аксарият ҳолларда, оғзаки шаклда мавжуд бўлади), оммавийлик (аския, анекдот жамоатда, кишилар даврасида айтилади), театраллик (аския, анекдотни ҳикоя қилиб бера олиш баъзан актёрлик маҳоратини кўзда тутди), синтетизм (аския, анекдотларда оғзаки ва ёзма ижодиёт ҳамда ижро санъатининг хусусиятлари бирлаштирилади), комизм (аския, анекдотнинг асосий мақсади – кўнгил очиш, завқлантириш). Анекдот аскиядан қуйидаги хусусиятлари билан фарқланади: умумий тарқалганлик (анекдотлар ҳар бир маданиятда кенг тарқалган бўлади, аския ўзбек халқи орасида тарқалган), назоратсиз пайдо бўлиш ва тарқалиш (анекдот ўз-ўзича яралади ва тарқалади, аския сўз усталари томонидан ижод қилинади), вариативлик (анекдот матнлари доимий қайд этилмаган ва маълум омиллар таъсирида мунтазам ўзгариб туради, аския матнларида маълум даражада барқарорлик мавжуд бўлади), анонимлик (анекдот муаллифи номаълум, аскиянинг муаллифи аниқ). Аскияга хос қуйидаги жиҳатлар анекдотда кўзга ташланмайди: мусобакалилик (“ракиб”лар бир-бирини мот қилиш учун беллашади), сахнавийлик (аския, аксарият ҳолларда, сахнада ижро этилади), махсус тур ва кўринишларга эгалик (аския ўзига хос шаклий-ифодавий турларга эга), гендер хусусиятга эгалик (аския эркекларнинг ижро санъати), сўз ўйини, кўпталкинли шарҳга эгалик (матн кўп маънолилиқ, параномазия, шаклдошлиқ, амфиболия, аллофрония унсурулари асосида шакллантирилади), миллий-маданий ўзига хослик (аския ўзбекона тафаккур маҳсули, миллий жанр).

Аскиячилик қизикчиликдан фарқ қилади: Аскиячилик: 1) сўз ўйинига асосланади; 2) “ракиб”лар беллашуви; 3) беллашув, баҳс тарзида кечади; 4) аскиячи ҳозиржавоб бўлиши лозим; 5) ҳариф (“ракиб”)лар бирдан ортик бўлади; 6) нутқ диалогик, полилогик шаклда ижро этилади; 7) матн турлича талкин қилинадиган унсурулар асосида шакллантирилади; 8) матн тағмаъно, пресуппозиция асосига шакллантирилади; 9) нутқ ижро жараёнида қутилмаганда ифода этилади; аскиячилар сахнага тайёрларликсиз чиқади. Қизикчилик: 1) кўпроқ баёндан иборат бўлади; 2) ижрода “ракиб” бўлмайди; 3) ақлий беллашув эмас; 4) қизикчилик учун ҳозиржавоблик шарт эмас; 5) ижрочи яккахон бўлади; 6) нутқ асосан монологик шаклда бўлади; 7) нутқнинг муҳим хусусияти кўп талкинли бўлмайди; 8) қизикчилар нутқда тағмаъно ва пресуппозиция етакчилик қилмайди; 9) нутқ олдидан тайёрланади: қизикчилар сахнага махсус тайёргарлик билан чиқади.

Аския – сўз ўйини санъати ўзининг кўпталкинли прагматик контекст эканлиги билан ўзида тилнинг «ўз қоидаларига эга бўлган ўйин» (Л.Витгенштейн) каби хусусиятларини намоён эта олади.

Пайров – изчил фикрлар оқими, аскиянинг мукамаллашган ва мураккаб усулидир. Пайров ўзининг бадийлиги ва структураси жиҳатдан алоҳида бир бадий асар саналанади. Пайров, асосан, профессионал аскиячилар орасида ижро этилади. Унинг матни маълум бир мавзунини ҳар томонлама очиб бериш асосига шакллантирилади. Аскиячилар мавзу доирасидан четга

чиқмайдилар. Матнда фикр ривожини ҳар икки томоннинг ҳозиржавоблиги, ақлий ҳужуми ва фикрларининг бир-бирдан устун тарзда ифодаланиши орқали амалга ошади ҳамда ушбу жараён матн охиригача давом этади, фикрлар ҳулосаси пайров матнига яқун ясайди. Пайровда сўз қўллаш билан боғлиқ ўзига хос талаблар бўлади: 1) сўз ўйинига амал қилган ҳолда беллашиш; 2) сўз ўйинини поэтик талаблар асосида бадий ва сирли тарзда олиб бориш; 3) пайров мавзусини ёритишда мавзуга доир лингвистик бирликларни, атамаларни қўллаш; 4) мавзу доирасидан четга чиқмаслик; 5) ҳозиржавоблик, сузамоллик, экспромт; 6) фикрлар изчиллиги, мантикий баёнга амал қилиш; 7) тил бирликлари ёрдамида бирдан ортик ахборот ифодалаш; 8) лисоний бирликларнинг нутқдаги имкониятларини кўрсата билиш; 9) сўз қўллаш талаби: а) пайров талаби; б) синтактик талаб. Пайров мавзусига доир атамаларни қўллаш бирламчи талаб (пайров талаби), тилнинг грамматик қонун-қоидаларига амал қилиб сўз қўллаш ҳамда қўшимча ахборот ифодалаш иқтиломчи талаб (синтактик, стилопрагматик талаб) ҳисобланади.

Ҳасанхон: Ошхонада ичкилик ичишни таъқиқлаганингиз яхши бўпти, бемаза нарсдан маст тавба қилгани дуруст-да!

Комилжон: Овқатларига энди маза кирипти, илгарилар шўр ва совуқ бўларди.

Ҳасанхон: Мудир ака дейман, ошпазларингизнинг ҳаммаси пазанда бўлса керак, уларнинг орасида чучварани хом санайдиганлари йўқдир-а?

Комилжон: Афтидан, ҳаммалари хўрандаларга манзур кўринадилар, агар биронтаси хамирнинг тошидан урса-чи ундан юз ўгир-а!

«Таомлар» пайрови. Аския. 69-бет.

Пайров таомлар ҳақида бўлаётганлиги учун сўз устаси томонидан таомлар номи (мастава, шўрва, чучвара, ўгра)ни ифодалаш бирламчи талаб (пайров талаби), синтактик алоқани бузмаган ҳолда сўз ўйини қилиш («мастнинг тавба қилиши», «ракиб» овқатининг илгарилари шўр ва совуқ бўлиши), тил бирликларини кўчма маънода ибора сифатида қўллаш ҳамда «юз ўгирмок» каби маъноларни ифодалаш) учун тил бирликлари ёрдамида турли грамматик комбинациялар яратиш иқтиломчи талаб (синтактик ва стилопрагматик талаб) ҳисобланади.

Пайровда атамалар икки хил ҳолатда қўлланилади: 1. Ишора бирлиги пайров атамасига ишора қилади. 2. Пайров атамаси ишора бирлиги сифатида. Мисолдаги маст тавба «мастнинг тавба қилиши», шўр ва совуқ «ракиб» овқатининг илгарилари шўр ва совуқ бўлиши», ўгир-а «юз ўгирмок» маъносида қўлланган бўлиб, улар пайров атамаси мастава, шўрва, ўграга ишора қилмоқда. Шунинг учун улар, биринчи ҳолатга кўра, ишора бирликлари ҳисобланади. Шўр ва совуқ иккинчи ҳолатга ҳам мисол бўла олади. Чунки контекстда шакл ва мазмун мувофиқлиги (симметрия) юзага келган: шўр ва совуқ – шўрва совуқ.

Ўзбек халқ оғзаки ижодининг аския-пайров, қолаверса, қизикчилик, латифа каби турларида лақаб ишлатиш асосий ўрин эгаллайди. Бу соҳада, деярли, барча аскиябозлар ўз лақабига сазовор бўлган. Бундай лақаблар баъзан кишининг жисмоний нуқсонини (кал, кўр, чўлок, қар, чўтир, букук), баъзан характери, феъл-атвориға қараб турли предмет, ҳайвонлар, паррандалар (от, туя, эшак, мол, лайлак, эчки, ит, мушук, товук) номи билан аталади.

Лақаб тушунчасининг лисоний-тадрижий ривожлантирилиши, услубий ўзига хосликлар билан ифодага стилистик сайқал берилиши натижасида «лақаб аскияси» деган тур шаклланиб, такомиллаша борган. Аскиячилик мусобақасида лақаб ишлатиш қадимги анъана бўлиб, лақаб аскиячининг шахсига путур етказиш мақсадида ишлатилмайди, балки улардан аския мазмунини очиш, воқеа-ҳодисаларни тавсифлаш, шахслар тимсолини яратиш ҳамда сўз ўйинлари ёрдамида



кулги чикариш мақсадида фойдаланилади. Лақаб ишлатиш аския мавзусини тўлдиради, чуқурлаштиради, халқимизнинг янги ҳаёт йўлидаги мақсади ва курашини ифода қилади, ҳаётимиздаги салбий ҳолатларни танқид қилиб, халқимизни эстетик томондан тарбиялаш вазифасини енгиллаштиради.

Лақабга шаъма қилиш, лақабнинг лингвопрагматик контекстдаги ифодаси турли усул ва воситалар билан амалга оширилади: **1.** Фоностилистик, морфонологик, морфосинтактик усул ва воситалар: бу қоқ, бу қак, бу қағ, **бу** қоқ ўртаси; **бу қағ** демайди; **бу қоқ** одам (буқок) **2.** Лексик-семантик усул ва воситалар: ғалвир (чўтир), шувок (чўтир), гувалак (кал) **3.** Фразеологик усул ва воситалар (латифабанд қочирим): киш оладан, ёз моладан (кал) **4.** Морфологик усул ва воситалар: а) атамалар: кал аска (кал); кал бура тур (кал); б) стилистик такрор: ҳар жой-ҳар жойи тешиқ (чўтир) **5.** Синтактик усул ва воситалар: а) сўз бирикмаси: **нақш** солмоқ; б) гап: кўрмайсизми (кўр); найингизга **хашак** тикилиб қолипти (пучук).

Кишининг лақаби, характеридаги аломатларини нолисоний воситалар билан ҳам ифодалаш мумкин. Дўстлик гўрунгларида бирида “ғилай” лақабли бир киши сўрида чой ичиб ўтирганида “бурун” лақабли ҳазилкаш ўртоғи келаётганини кўриб қолган ва уни мот қилиш мақсадида дарҳол ўрнидан туриб, билмагандай қилиб, сўрининг бурчагига ўтириб олган. Буни сезган “ғилай” унга жавобан, сўрининг бурчагига етар-етмас, жўртага қоқиниб кетган. Сўзсиз ҳаракатлар дўстларнинг кулгисига сабаб бўлган.

Асоси битта сўздан иборат аскияларда ийҳом ва тажнис санъати етакчилик қилади. Баъзан бу санъатлар шу қадар мураккаблашиб кетадики, аския айтилгани заҳоти контекстда баён қилинган маъноларни англаб олиш қийин бўлади. Аскиянинг ушбу турида сўз ўйинининг мураккаб шаклий-мазмуний ифодаси юзага чиқарилади. Бир сўзини ранг-баранг тарзда қўллаш билан контекстда турли-туман маъноларни ифодалаш ҳамда сўз тартибини ўзгартириш усули билан сўзларнинг нутқий имкониятларини намоён қилиш сўзловчининг мақсадига айланади.

Нутқнинг етакчи хусусиятини ўзида қамрай олган хушоҳангликни таъминловчи қофияни аския матни мисолида махсус ўрганиш унинг ўзига хос янги тури – сўз ўйини қофиясининг лингвистик табиати, уни юзага чиқарувчи омилларни ҳар томонлама тавсифлаш имкониятини яратади. Аскиячилар нутқида оҳангдорлик, қофияли сўз ўйини закийлик санъатининг ўзига хослигини намоён этади.

Қофиябозликка асосланган сўз ўйинларининг такомиллашуви натижасида аскиянинг «Қофия» деб аталувчи махсус тури пайдо бўлган. Аския матнида қофия адабиёт илмидаги сажъ санъатига ўхшайди. Матнда қофия сўз ўйинини юзага чиқарувчи услубий восита бўлиб хизмат қилади. Аскиячилар нутқида оҳангдорликни юзага чиқарувчи омиллар поэтик нутқдаги қофиядан фарқ қилади: биринчидан, қофия мазмуни билан, иккинчидан, ўткир ва ўйноқи қофиясидан юзага келган ўзига хос оҳангдорлиги билан тингловчиларни ўзига жалб этиб келган.

Сўз усталарининг қофиябозлиги мусобақа-беллашув тарзида олиб борилади. Шу боис қофиябозлик сўз усталари олдига муҳим талаблар қўяди: беллашувчилар ўзаро жавоб фикр айтишда асосий эътиборни ҳозиржавоблик ва зукколикка қаратишлари талаб этилади; сусткашликка йўл қўйган томон енгилган ҳисобланади. Қофиябоз «рақиб»ининг ҳар «ҳамла»сига дарҳол қофияли шаклда муносиб жавоб бера олиши даркор. Бу эса донолик ва ҳозиржавобликдан ташқари қофия талабаларини яхши билишни, тезлик билан мазмунли ва қофияли бирликларни қўллаш олишни такозо этади:

Иброҳимжон: Насрулла ака, келинг энди бир қофиябозлик қилишайлик.

Насрулло: Бўпти, қани бошланг, ўтирасизми

оғзингизга нос солиб: бай-бай тахир, деб.

Иброҳимжон: Бошингиз гаранг бўлганда айтмовдимми: мени чақир деб.

Насрулло: Битта шишани бўшатибсиз: сувми, атир, деб.

Иброҳимжон: Қўлингиздан ушлаб йўлга бошласам, юрмайсиз: йўллар қақир, деб.

Насрулло: Ўзингизни жўрттага мастликка соласиз: бола пақир, деб.

Иброҳимжон: Мени яна аврайсиз: шахир-махир, деб.

Насрулло: Соч-мўйловни шоп қилиб юрасиз. Ўзим парикмахер, деб.

«Қофиябозлик» аскияси. Аския. 103-104-бет.

Аскиянинг «Қофия» деган турини гапларнинг мазмуни ҳамда танланган бирон-бир мавзу доирасида фикр билдирилишига кўра пайров, сўз ўйини ифодасига кўра «Қофия» деган махсус тур сифатида баҳолаш лозим. Аскиячилар оҳангдорликнинг қуйидаги воситалари билан сўз ўйинини юзага чиқарадилар: 1) фоностилистик восита; 2) жуфт ё такрорий сўзшакллар; 3) окказионал антонимлар; 4) окказионал бирикмалар; 5) содда гаплар; 6) қўшма гаплар.

Анъанавий бошланмали аскияларга «Гулмисиз, райхонмисиз, жамбилмисиз?», «Бўласизми?», «Умрингизда сартарошхонага кирганмисиз?», «Ўхшат-дим», «Афсона» (оғзаки нутқда «афсана»), «Билганлар... Билмаганлар...» каби аскиянинг турлари мансуб бўлиб, уларда нутқ анъанавий бошланмалар билан бошланади. Матннинг таркибий қисми сифатида микро матнларнинг ҳар бошланишида нутқий этикет такрорланиб туради. Бошланмалар одатий такрорланувчи нутқий этикет сифатида ижтимоий-лисоний хусусият касб этади. Аскиянинг ушбу турлари орасидан «Гулмисиз, райхонмисиз, жамбилмисиз?», «Бўласизми?» ҳамда «Ўхшатдим» кўринишларида ўхшатиш услубий восита сифатида муҳим роль ўйнайди. «Афсона» турида услубий таркор ва қофия асосида фикр ифодалаш етакчилик қилади. «Умрингизда сартарошхонага кирганмисиз?» кўринишидаги аския мазмунан сартарошхона ҳақидаги пайровга ўхшаб кетади. Аскиянинг «Билганлар... Билмаганлар...» кўринишида тавсифий характеридаги нутқдан иборат матнлар тузилади.

Анъанавий бошланмали аскиялар матни ихчам, савол-жавоб асосига қурилган бўлиши, бир неча микро матнлардан таркиб топилиши ҳамда улар кўпроқ сўроқ гаплардан иборат бўлиши билан характерланади. Ҳар икки томон навбатма-навбат савол-жавоб қилишади, мақсадга эришади. Икки томоннинг савол-жавобидан кейин мавзу очила боради, иккинчи бор савол-жавоб билан исталган мавзуда тортишиш мумкин бўлади. Сўз усталари, асосан, қолип сўроқларни такрорлаб, ўзининг асосий фикрини матн охирида баён этади. Матнлар мазмунидан ўхшатиш, қиёслаш, тенглаштириш, нисбат бериш, сифатлаш ва тавсифлаш каби ҳолатлар англашилади.

Аския ментал хусусиятга эга. Унинг, асосан, эркаклар томонидан ижро этилиши бу жанрнинг гендер хусусиятини белгилайди. (ЮНЕСКО маълумотномасида ҳам аския эркакларга хос жанр сифатида келтирилган) Аскиянинг ўзбек аёллари ўртасида кам кузатилиши, аския табиатида порнография унсурлар борлиги билан белгиланади. Лекин халқимиз урф-одати ва қодаларининг қаттиқ қаршилигига қарамай, ўзбек аёллари орасида аскиячилар ҳам етишиб чиққан. Аёллар аскияси ўзига хос ифодага эга. Матнда аёллар нутқида хос «жоним қоқиндик», «тасаддук» каби лексик бириклар, «вой», «айланай» ундов сўзлари, «ўртоқжон», «дугонажон», «жонгинам», «жонидан» каби мурожаат шакллари кўп ишлатилиб, эркаланиш, нозланиш мазмуни англашилади.

Хуллас, аскияни ёритишга бағишланган илмий ишлар етарли даражада мавжуд эмаслиги, аския, унинг турлари, сўз ўйинларининг ифода имкониятлари, уларни шакллантирувчи усул ва воситалар тадқиқот объекти

сифатида махсус текширилмаганлиги бу борада жиддий изланишлар олиб бориш зарурлигини белгилайди.

АДАБИЁТЛАР:

1. Болдарева Е.Ф. Языковая игра как форма выражения эмоций. Автореф. дисс. канд. филол. наук. Волгоград: гос. пед. ун-т, 2002.
2. Лохова С.К. Игра слов в политическом дискурсе. Автореф. канд. наук. Москва. 2007.
3. Вороничев О.Е. Каламбур как фономен русской экспрессивной речи. Автореф. док. филол. наук. Москва, 2014.
4. تافال ا شادى نавال Кушур нашри, 1889, - Б. 24. Лақаҳнав. ЎзР. ФА Шарқшунослик институти, инв №5133.
5. Ўзбек тилининг изоҳли луғати. 5 жилдли. Тошкент: Ўзбекистон миллий энциклопедияси, 2006.
6. Ҳақимов М. Ўзбек иллий матнининг синтагматик ва прагматик хусусиятлари: Филол. фан. номз... дисс. – Тошкент, 1994.
7. Раҳимов У. Ўзбек тилида юкламалар пресуппозицияси: Филол. фан. номз... дисс. автореф. – Самарқанд, 1994.
8. Ибрагимова Э. Ўзбек тилида ирония ва ироник мазмун ифодаланишининг усул ҳамда воситалари. Ф.ф.номз. дис. автореф., Т., 2001.
9. Нурмонов А., Раҳимов А. Лингво-синергетикага кириш. Т.: Академнашр, 2013.
10. Маҳмудов Н., Одилов Ё. Сўз маъно таракқиетида зиддият. Ўзбек тили энантиосемик сўзларининг изоҳли луғати. – Тошкент: Академнашр, 2014.
11. Қуронов Д., Мамажонов З., Шералиева М. Адабиётшунослик луғати. – Тошкент, 2013.
12. Раҳимов У. Ўзбек тилида юкламалар пресуппозицияси. НДА, Самарқанд, 1994.

УДК 82-2

«ШКОЛА ДОБРОДЕТЕЛИ» М. ХЕРАСКОВА КАК ОБРАЗЕЦ  
РУССКОЙ ДРАМЫ-«ШКОЛЫ»

© 2017

**Ерофеева Наталья Евгеньевна**, доктор филологических наук, профессор, проректор по научной работе  
*Оренбургский государственный университет, филиал в г. Орске*  
(462403, Россия, Орск, пр. Мира, 15А, e-mail: natali-erof@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается драма-«школа» в русской литературе XVIII века на примере творчества М. Хераскова. Внимание читателя обращено к решению этических и социальных проблем средствами драматургии. В основе статьи лежит авторская концепция драматургии «школы». Автор представляет пьесу М. Хераскова в контексте идей эпохи Просвещения, которые во многом определяли содержание театра того времени, в том числе в русской литературе. В статье отмечается новаторство драмы-«школы», в которой на первый план выходит ситуация, ориентированная на реальность, на российские проблемы, на проблему маленького человека. Социальный аспект драмы позволяет расширить представление о сценической постановке и увидеть в ней потенциал для развернутого диалога автора со зрителем. Поэтому много внимания уделяется вопросам этики – совести, добродетели, ответственности, гражданского долга. В этом плане важны замечания ярких представителей эпохи – Н. Новикова, Я. Козельского, А. Радищева о добродетели и добродетельном человеке, о воспитании гражданина. Пьеса М. Хераскова анализируется и в контексте русской драматургии XVIII века, в которой дидактическое начало становится ведущим. При этом для драматурга на первом плане оказывается проблема взаимоотношений между людьми в критической ситуации, когда раскрывается сущность каждого персонажа и проявляется его истинное лицо. Классическое и реалистическое определяют особенности развития центрального конфликта и его носителей. Отмечается, что драма-«школа» открывала дорогу к социальной драматургии XIX века.

**Ключевые слова:** русская литература, драма-«школа», комедия, жанр, добродетель, конфликт, драматургия, воспитание, персонаж, новаторство, проблема, дидактическое начало, эпоха, Просвещение, классицизм, традиция, историко-культурный контекст, человек, этика, театр.

“SCHOOL OF VIRTUE” BY M. KHERASKOV AS A SAMPLE  
RUSSIAN DRAMA-“SCHOOL”

© 2017

**Erofeeva Natalia Evgenievna**, doctor of philological Sciences, Professor, Pro-rector on scientific work  
*Orenburg State University, branch in the city of Orsk*  
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15 A, e-mail: natali-erof@yandex.ru)

**Abstract.** The article discusses drama-“School” in Russian literature of the XVIII century on the example of creativity of M. Kherasov. The reader’s attention addressing ethical and social problems by means of drama. The article is based on author’s concept of the drama “school”. The author presents the play of M. Kherasov in the context of ideas the Enlightenment which largely determined the content of the theatre and time including in Russian literature. The article notes the innovation of the drama-“school”, which comes on first situation, focused on the reality, Russian problem and the problem of the little man. The social aspect of the drama enables you to expand the idea of a stage production and see in it the potential for an expanded dialogue of the author with the audience. Therefore, much attention is paid to issues of ethics, conscience, virtue, responsibility and civic duty. In this regard important observations the brightest representatives of the era – N. Novikov, Y. Kozelsky, A. Radishchev on virtues and virtuous man and the education of the citizen. Play M. Kherasov is analyzed in context of the Russian drama and the eighteenth century in which didactic start becomes the master. Thus, for dramatist in the foreground is the problem of the relationship between people in a critical situation when the essence of each character and you see his true face. Classic and realism determine the features of development, central conflict and its speakers. It is noted that drama-“school” has opened the way to social drama of the nineteenth century.

**Keywords:** Russian literature, Drama-“School”, Comedy, Genre, Virtue. Conflict, Drama, Education, Character, Innovation, Problem Didactic Beginning, The Era, The Enlightenment, Classicism, Tradition, Historical-Cultural Context, People, Ethics, Theatre

В европейской драматургии XVIII века под влиянием идей Просвещения отчетливо проявилась тенденция к новому типу драматургии, ориентированной на воспитание зрителя через действие. «Школа» как драматургический жанр начала свой путь во Франции XVII века и наибольшее развитие получила в творчестве Ж.Б. Мольера. Его комедии-«школы» стали особым этапом в истории комедии как серьезного жанра, а знаменитый принцип «развлекая поучать» получил новое содержание под пером драматургов следующего столетия.

В русской драматургии второй половины XVIII века драма-«школа» заняла особое место в ряду других жанровых форм, характерных для эпохи Просвещения и ориентированных на поиск нового содержания для наиболее полного выражения ее идей. В русской литературе в указанный период драма-«школа» представлена в творчестве двух драматургов – Н. Сандунова и М. Хераскова. Оба стали авторами пьес, обозначивших новый этап в развитии русского театра.

В своей книге «Жанровое своеобразие «школы» в европейской и русской драматургии XVIII-XIX веков» [1] мы более подробно рассматриваем все этапы и жанровые особенности этого вида драмы, особо выделяя движение жанра в европейской драматургии XVIII века. В своей работе опираемся на труды ученых, которые ста-

ли основополагающими для современного литературоведения и не утратили своей актуальности по сей день – работы по истории русской и европейской драмы и театра в целом – П.Н. Беркова [2], Г.Н. Бояджиева [3; 4], А.К. Дживелегова [4], Вл.А. Лукова [5] В.И. Федорова [6], А.Л. Штейна [7], в том числе классические труды по истории русского и европейского театра Б.Н. Асеева [8], В.Н. Всеволодского-Гернгросса [9], П.О. Морозова [10], общей истории театра [11;12], труды ученых, посвященные становлению философской и художественной мысли в России XVIII века, – Г.А. Гуковского [13], И.П. Куликовой [14], Л.С. Артемьевой [15] и др.

Исследование драмы-«школы» в русской литературе указанного периода позволяет во многом объяснить появление комедии-«урока» в первой половине XIX века, обозначенной в творчестве И.А. Крылова, М. Загоскина, А. Шаховского и др. Более того, в русской литературе «школа» наследовала традиции жанра комической оперы, продолжила разработку философского и этического аспектов действительности, сосредоточив внимание на сугубо российских проблемах, наиболее важными из которых стали положение простого человека в обществе и проблемы самого общества периода крепостного права. Как следствие, драматурги апеллировали к разуму зрителя, ориентировались на его сознание и достаточно



точно воспроизводили жизнь без прикрас, привлекая внимание к положению крестьян или солдат, их бесправию и господскому произволу. Впервые театр становился местом, где драматург выстраивал диалог со зрителем через сценическое действие, через реальную ситуацию, предлагал вместе решить острые социальные или бытовые проблемы, помочь зрителю понять свое место в мире обозначенных проблем и сделать выбор в пользу добра или зла. Отсюда такое большое внимание уделяется вопросам совести, а в центре оказывается добродетель как нравственный критерий сущности человека.

Русские просветители, подобно своим французским коллегам, особое внимание уделяли воспитанию гражданских добродетелей. Так, Н. Новиков, призывая читателей просвещать разум и совершенствовать добродетель, писал, что «добродетельный человек не может быть несчастлив ..., он пребудет на высочайшие степени достоинства человеческого», если займется практической деятельностью во благо общества и каждого его члена [16]. Те же мысли присутствуют в философских работах А. Радищева, чей трактат «О добродетелях и награждениях» представляет собой набросок-опровержение «Общественного договора» Ж.Ж. Руссо: А. Радищев утверждает, что общество не посягает на права и свободу человека, но раскрывает дремавшие в нем силы, пробуждает и воспитывает качества, обогащающие личность, а в «Беседе о том, что есть сын Отечества» (1789) он предлагает свою систему воспитания гражданина, которая включает воспитание физическое и моральное, формирующее человеческую личность как общественное существо. Писатель считает, что воспитатель должен научить своего ученика различать нравы, обычаи, законы, которые служат утверждению добродетели, достижению счастья и благополучия человека и всего народа [17]. Позже С.Е. Десницкий в пространных рассуждениях о праведном и неправедном, о достойном и недостойном в поведении человека указывал, что «когда мы рассуждаем о добродетели, состоящей ... в доброжелательстве или желании блага», то учитываем и особое душевное качество, называемое «нравственным смыслом» [18, 288]. В свою очередь, Я.П. Козельский, развивая мысли Монтескье, в 407 и 408 философских предложениях замечал: «... Всех нельзя сделать добродетельными» [18, 532], но как истинный просветитель замечал: «Я не нахожу легче средства по введению добронравия в общество, как через доброе воспитание детей, которые, возмужавши в добродетельных наставлениях, сами могут пребыть добродетельными и сверх того и детям своим подадут к тому руководство» [18, 532].

Все размышления о добродетели европейских и русских мыслителей отвечали запросам времени, были обращены к новому человеку. Не случайно уже в начале XIX века Н. Сушков кратко резюмирует: «... Превосходнейшая добродетель есть мудрость» [19, 455].

Важное значение при разработке эстетики добродетели имели труды Дж. Локка о воспитании и «Жизнь и похождения здравого смысла» Г. Лоренса (1787). О путях воспитания добродетели русские читатели могли узнать из переводных произведений – «Примеры добродетельной женщины, или Гонимая несчастьем мисс Лони» М.С. Ларош (1783), «Лодоик, или Нравственные наставления для пользы и увеселения юношества» Н.И. Анненского (1799) и др. Рядом с подобными сочинениями стоит и «Училище благополучия, или Картина общественных добродетелей, представляющая посредством наставлений, с примерами соединенных, надежнейший путь к достижению счастья» Ж. Эннына (1786). В этом своеобразном учебном пособии не только подробно описаны все известные добродетели, но и прямо дается установка на то, как их достичь: «Склонность, человеку от природы дарованная, беспрестанно влечет его помышлять о своем благосостоянии и о том, что может способствовать оному; но благополучие, к которому он беспрестанно стремится, есть одно только привидение,

ежеминутно убегающее и оставляющее его в самую ту минуту, когда он думает обладать оным. Доставить же себе может он одно только спокойное состояние, благодетельный мир и удовольствие души, посредством чего он безмятежно достигнет к тихому пристанищу, счастливою судьбою ему приготовленному. Когда он обуздает свои страсти, когда познает свои обязанности и исполнит оные: с того времени начнется его благополучие» [20, 3] (выделено мною – Н.Е.).

В драматургии «добродетель» получила свое развитие в комедиях «Добродетель, увенчанная верностью» М.И. Прокудина-Горского (1774), «Добродетель, приобретенная в училище» (аноним., 1775), драмах «Награждение добродетели» И.А. Тейлса (1780), «Добродетельная преступница, или Преступник от любви» Ф. Матвеева (1782), «Торжество правосудия и добродетели, или Добрый судья» И.В. Лопухина (1794) и др. Все они были ориентированы на нравы общества и примеры для подражания в духе высокой морали. Нравоучительная драматургия была созвучна требованиям официальной политики двора Екатерины II. Однако в этот контекст никак не вписывалась драма Н. Сандунова «Солдатская школа» (1794), с большой натяжкой можно говорить в этом нравоучительном контексте и о драме М. Хераскова «Школа добродетели» (1798).

В пьесе «Школа добродетели» драматург сближается с Д. Дидро и сосредоточивает внимание на этике взаимоотношений между людьми, оказавшихся волею судеб в различных общественных положениях. Для М. Хераскова добродетель – это, прежде всего, принцип жизни, определяющий поведение человека в критической ситуации. Добродетельными в этом смысле являются главные персонажи «Школы добродетели».

Главный конфликт драмы построен на столкновении добродетельного и недобродетельного принципов бытия. Сюжет при этом достаточно банален: разорение дворянского семейства. Глава семьи Добрян страдает оттого, что не может обеспечить счастья детям – сыну Леанту и дочери Софье. Дети оказываются заложниками непонятных причин разорения, о которых так и не узнает зритель, но это и не важно, потому что события разворачиваются так, чтобы наиболее ясными стали этические и социальные стороны конфликта, а его решение, как это часто бывает в драматургии «школы», во многом зависело от случая. И тогда уже зритель будем решать – соглашаться с версией финала автора или предположить другой, наиболее понятный ему самому.

Херасков разворачивает несколько пластов действия, которые постепенно подводят нас к осмыслению происхождения с позиций свободного гражданина. Автор правдиво показывает жизненную ситуацию, когда во круг обанкротившегося семейства, имеющего юную дочь, начинают увиваться «денежные» женихи. Заявить о том, что деньги – любовь – нравственность никак не соотносятся между собой, для Хераскова, драматурга умеренных взглядов, было достаточно смелым шагом. Мы видим, что верность и любовь становятся товаром. Об этом свидетельствует и поведение слуги Торпы, поспешившего обрести нового хозяина. Он цинично заявляет Софье в ответ на ее стремление следовать за отцом: «Долг и добродетели! Будто у нищих есть добродетели? – Честь их всегда около подающих и милостыни увивается» [21, 187].

Герои Хераскова проверяются на порядочность не только в любви, но и в умении устоять, сохранить человеческое достоинство в критических условиях унижения и позора. И в этой позиции обнаруживаем переключку с романами С. Ричардсона. Леант и Софья остаются в жизни ни с чем, но они сумели погасить в себе свое «эго» и последовать за отцом. Наиболее драматичны переживания Леанта, теряющего возлюбленную, Красинду, в руке которой ему отказал опекун девушки.

Интересно, что драматург уже в первом явлении сознательно усложняет внутренний конфликт пер-



сонажей: первый пласт, социальный, показывающий бесправие бедного человека, открывает пласт второй – этический. С одной стороны, отец призывает к благо разумию сына и обращается к его разуму («... умный и честный человек в горестях и напастях не отчаивается – и кто переносит несчастье мужественно, тот великий дух имеет... Ты еще молод, можешь вступить в службу, дослужиться хороших чинов и разбогатеть позволенным средством...») [21, 175-176]), с другой, – подобно герою классицистов, Леант восклицает: «Батюшка! ежели моя кровь отечеству надобна, с охотою готов пролить ее в поле, или где государь мой потребует моей жизни. – С охотою вступлю в службу, чтобы родителю моему при его старости быть чеством и утешением. Всякие бедствия – всякие труды мне легки будут, только бы имя отца моего в его сыне прославилось. Но – но я лишусь моей Красинды – Она за другого выйти может!» [21, 176]. Ответ отца – «ежели она тебя прямо любит, то ни бедность твоя – ни время не помешают ей сберечь для тебя своего сердца» [21, 176] – обращает нас к многочисленным спорам о праве бедности на благородство, на высокие чувства в комической опере XVIII века.

Хераскову созвучны размышления из «Училища благополучия»: «Благотворительная душа, сотворенная к чести человеческого рода, не гнушается наиотвратительнейшими предметами: все, носящее на себе вид бедности, имеет право в ее чувствительности и трогает ее своим неимуществом... Вы, кои взираете презрительно на страждущее и униженное человечество, богачи и временные счастливы, неведаяющие хорошего употребления своих богатств! Прийдите научиться, каким образом истинное величество должно побуждать для привидения себя в почтение и для приобретения благосклонности и привязанности народной» [20, 29-30].

Горе сближает отца и детей. Они неожиданно для дворянских отпрысков проявляют нравственную зрелость. Софья с достоинством заявляет бывшему жениху, наглеющему теперь Ратону: «Долг мой – любовь моя к нему..., моя честь от моего родителя отставать запрещает» [21, 187].

Леант чувствует себя единственным защитником не только отца, но и сестры. Он рискует жизнью и свободой, спасая честь Софьи от посягательств Ратона, подстрекаемого их бывшим слугой Торпой. И в тот момент, когда подкуп и ложь, казалось бы, сделали свое дело, и Леант и Добриян оказываются под угрозой смертной казни, неожиданно приходит спасение в образе старого друга Добрияна, «начальствующего в городе» Ратона-старшего. Он внимательно выслушивает судей, которые с оглядкой на сына городского начальника «обстрелявают» дело так, чтобы отправить на смерть или вечную каторгу за попытку убийства Ратона-младшего невинного Леанта, его верного слугу Вистора, Добрияна, которого обвиняют также в мятеже, и Милада, возлюбленного Софьи, поспешившего ей на выручку. Конфликт неожиданно разворачивается в реалистической плоскости. События понятны и близки зрителю, который с подобной ситуацией сталкивался не раз в обыденной жизни – добродетель, достоинство, честь оказываются пустым звуком, когда речь заходит о поведении сына почтенного господина. Прекрасно понимая свою безнаказанность, Ратон-младший устраивает и подлог документов, и покупает свидетелей, и даже делает себе рану из краски и бинтов. Его отец, пришедший к следователю в связи с нападением на своего сына, внимательно выслушивает все стороны. Оставшись один, он задается вопросом: «Четыре человека на смертную казнь или на вечную каторгу осуждаются – может быть, они и невинны. – Ах! Они невинны! Как можно без терзания совести подписывать смерть ближнему?» [21, 279]. Просмотрев дело, он неожиданно замечает: «Какой тут хаос! – нет никакого порядка, нет ни очных ставок, ни надлежащих допросов, ни верных доказательств! Может быть, все это корыстолюбием и лакомством ведомо было. – Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

Шалун, сын мой, занимает беспрестанно деньги; от его заимодавцев нет мне нигде убежища; на что ему столько денег, если не на такие подлости? (встав) Трепещи, несчастный; я сорву с тебя личину притворства, и крови моей не пощажу, ежели ты виновен... Трепещите и вы, судопроизводители! Я вижу ваши плутни и дойдуся истины...» [21, 279].

Такое патетическое заявление было характерно, скорее, для классицистической трагедии или сентиментальной драмы. Херасков использует его для усиления неожиданности прозрения. Истинная добродетель торжествует, она становится синонимом совести и достоинства, но при этом зритель должен был понимать утопичность ситуации, так как представление проводимого следствия, да и самих событий, предшествовавших ему (попытка украсть Софью с помощью сводни), больше говорили об их типичности, чем исключительности. Вот почему несколько искусственно звучит финал драмы, когда Добриян и Леант просят Ратона-старшего простить плутов, которые раскаялись. Что в целом соответствовало духу классицистической драматургии того времени. Неестественны и заключительные слова Торпы, одного из главных персонажей-подлецов: «Ну, бедный Торпа! Попался ты, как птичка в клетку, и наконец голова твоя доходила до мрачной тюрьмы..., а все это проклятое тщеславие..., может быть, и за меня они вступятся, тогда я сделаюсь таким добрым человеком в мире, каким был прежде повесою, и скажу: школа добродетели воссияла!» [21, 305-306]. Однако общее решение конфликта обнаруживало единство позиций Хераскова и просветителей, и авторов комических опер, подобно которым он открыто заявил о социальной незащищенности бедного человека, продолжив развитие темы маленького человека в русской литературе XVIII века, писал о его праве на чувства и, вторя просветителям, требовал высшего уважения к человеку независимо от его социального положения. Пьеса М. Хераскова стала ярким образцом драмы-«школы» в русской литературе конца XVIII века, открывая путь комедии-«урока» и общественной или социальной драматургии XIX века.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ерофеева Н.Е. «Школа» как драматургический жанр во французской и русской литературе XVIII века / Н.Е. Ерофеева : монография. – Орск : Изд-во Орск. пед. ин-та, 1997. – 203 с.
2. Берков П.Н. История русской комедии XVIII в. / П. Н. Берков. – Л. : Наука, Ленинградское отд-ние, 1977. – 390 с.
3. Бояджиев Г.Н. Мольер: Исторические пути формирования жанра высокой комедии / Г.Н. Бояджиев. – М. : Искусство, 1967. – 556 с.
4. История западноевропейского театра от возникновения до 1789 года / А. К. Дживелегов и Г. М. Бояджиев. – М.; Л. : Искусство, 1941 – 616 с.
5. Луков Вл.А. Жанры и жанровые генерализации / Вл.А. Луков //Знание. Понимание. Умение, 2006. – № 1. С. 141-148.
6. Федоров, В.И. Литературные направления в русской литературе XVIII века / В.И. Федоров. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
7. Штейн А.Л. Веселое искусство комедии / А.Л. Штейн. - М. : Творч. об-ние писателей и художников «Слово» : Юрид. лит., 1990. - 334 с.
8. Асеев Б.Н. История русского драматического театра первой половины XIX века : Учеб. пос. / Б.Н. Асеев. – М. : ГИТИС, 1987. – 192 с.
9. Всеволодский-Гернгросс В.Н. История русского театра : в 2 т. / В.Н. Всеволодский-Гернгросс; предисл. и общ. ред. А.В. Луначарского. – Л. : Теа-кино-печатать; М. : Теа-кино-печатать, 1929. – Т. 2. – 508с.
10. Морозов П.О. История русского театра до половины XVIII столетия / П.О. Морозов. – Санкт-Петербург : Тип. В. Демакова, 1889. – IX, 398, XL с.
11. История русского театра. Т.1 / под ред. В.В.

Каллаша и Н.Е. Эфроса; при ближайшем участии А.А. Бахрушина и Н.А. Попова. – М. : Книгоизд-во «Объединение», 1914. – XII, 364, VIII с.

12. История западноевропейского театра : Учеб. пособие. – М. : Искусство, 1956 – Т.8. – М. : Искусство, 1988. – 431 с.

13. Гуковский Г.А. Очерки по истории русской литературы и общественной мысли XVIII века / Г.А. Гуковский ; Ин-т лит. Акад. наук ССР. – Л. : Художественная литература, 1938. – 313 с.

14. Кулакова И.П. Университетское пространство и его обитатели : Московский университет в историко-культурной среде XVIII века / И.П. Кулакова. – Мо. : Новый Хронограф, 2006. – 336 с.

15. Артемьева Л.С. Репрезентации «чувствительности» в литературном и живописном портретах в России второй половины XVIII века : диссертация ... кандидата культурологии : 24.00.01. – М., 2005. – 214 с.

16. Утренний свет, ежемесячное издание. – Спб., 1778. – Ч. II. – С. 9.

17. Радищев А.Н. Пол. собр. соч. – М.; Л. : Изд-во АН СССР, 1938. – 1952 – Т. 1(1938). – 443 с.

18. Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII века : в 2 т. / общ. ред. И.Я. Щипанов. – М. : Госполитиздат, 1952. – Т.1. – 711 с.

19. Сушков Н.В. Воспоминания о Московском университетском благородном пансионе / Соч. Н. Сушкова. – М. : О-во истории и древностей рос., 1848. – 96 с.

20. Сиго де Ла Фон, Жозеф Эньян Училище благополучия, или Картина общественных добродетелей, представляющая посредством наставлений, с примерами соединенных, надежнейший путь к достижению счастья / Перевод с французского [Павла Малиновского]. – М. : Тип. Комп. типогр., 1786. – 280 с.

21. Херасков, Михаил Матвеевич (1733-1807). Творения М. Хераскова : вновь исправленные и дополненные. – М. : В вольной типографии Пономарева, 1807-1811. – Т. 4 (1811) – 340 с.

УДК 81'373

## ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ А.С. ПУШКИНА И А.А. ДЕЛЬВИГА

© 2017

**Васильев Николай Леонидович**, доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры русского языка

*Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва*  
(430005, Россия, Саранск, улица Большевикская, 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет*  
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье сравниваются поэтические словари (лексика) А.С. Пушкина и А.А. Дельвига. В поэзии Пушкина (лирика, поэмы, роман «Евгений Онегин», драматургия, сказки) встречается 12 844 лексемы; в поэзии Дельвига (с учетом небольших фрагментов художественной прозы, близкой по стилистике к лирике автора) – 5 297 лексем; совокупный объем стихотворного наследия писателей, соответственно, 187 тысяч и 34 тысячи словоупотреблений. В качестве выборок для статистического сравнительного анализа соотносительности поэтических словарей писателей были взяты лексемы на буквы А, Я. Доля общего в языке поэтов составляет 22,1 %, а их речевые индивидуальности на лексическом уровне выражаются 68,5 % у Пушкина и 9,4 % у Дельвига, т. е. стилистическая оригинальность произведений первого в 7,3 раза выше, чем у второго, что, вероятно, объясняется значительной разницей в объеме литературного наследия писателей и большим жанровым разнообразием пушкинского творчества, приводящим к расширению лексических горизонтов, в частности за счет «прозаизмов». Сопоставление полученных статистических данных с аналогичными парными сравнениями лексиконов других стихотворцев XIX в. (Д.В. Давыдов, П.А. Вяземский, Е.А. Баратынский, Ф.И. Тютчев, Н.М. Языков, А.И. Полежаев, Д.В. Веневитинов, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев), показывает, что словарная и, по-видимому, эстетическая корреляция между произведениями Пушкина и Дельвига уступает в доле отношении словарно-художественной соотносительности творчества большинства других из названных выше поэтов. Полученные количественные параметры в известном смысле объективируют интуитивные исследовательские представления о мере сходства и различий лингвопоэтики тех или иных авторов.

**Ключевые слова:** «пушкинская плеяда» поэтов, словари языка писателей, словники, лексемы, имена собственные, поэтика, лингвопоэтика, статистика, А.С. Пушкин, А.А. Дельвиг, П.А. Вяземский, Д.В. Давыдов, Д.В. Веневитинов, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев.

## COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS OF A.S.PUSHKIN AND A.A.DELVIG

© 2017

**Vasilyev Nikolay Leonidovich**, doctor of philological sciences, professor, professor of the chair Russian language  
Ogarev Mordovia State University

(430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya str., 68, e-mail:  
nikolai\_vasiliev@mail.ru)

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the chair of translation and translation studies

*Penza State Technological University*  
(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals with the comparison of A.S. Pushkin's and A.A. Delvig's poetic language dictionaries (lexemes). In Pushkin's poetry (lyrics, poems, a novel «Yevgeny Onegin», fairy tales, drama) we meet 12844 lexemes; in Delvig's (taking into account small parts of artistic prose, stylistically close to the author's lyrics) – 5297 lexemes; the total amount of their literary inheritance is, accordingly 187 thousand and 34 thousand word usages. As the samples for statistic comparative analysis of these authors' lingo poetical systems we have taken the lexemes, beginning with A, Я. The ratio of common features in the poets' languages is 22.1 per cent and their speech individual features on the lexemes level are 68.5 per cent in Pushkin's poetry and 9.4 per cent in Delvig's poetry. It means that stylistic originality of Pushkin's poetry is 7.3 times higher than in Delvig's poetry what can be explained by the great difference of literary inheritance of the writers and the genre variety of Pushkin compositions which helps to widen the lexemes horizons by means of prosaic forms. The comparison of the received statistics data with the analogical «pair» comparison of the lexical systems of other poets of the XIXth century (D.V. Davydov, P.A. Vyazemsky, E.A. Baratynsky, F.I. Tyutchev, N.M. Yazykov, A.I. Polezhayev, D.V. Venevitinov, M.Yu. Lermontov, N.P. Ogarev,) showed that vocabulary and esthetic correlation between Pushkin's and Delvig's compositions is lower than, for example, vocabulary and artistic correlation between other poets listed above. The investigated quantitative results make the picture of intuitive investigations about the degree of typological ratio of lingo poetry of famous poets from the past more objective.

**Keywords:** «Pushkin's pleiad» of poets, writers' language dictionaries, vocabularies, lexemes, personal names, poetics, linguistics, statistics, A.S. Pushkin, A.A. Delvig, P.A. Vyazemsky, D.V. Davydov, D.V. Venevitinov, E.A. Baratynsky, N.M. Yazykov, A.I. Polezhayev, F.I. Tyutchev, M.Yu. Lermontov, N.P. Ogarev.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* «Пушкинская плеяда» поэтов (П.А. Вяземский, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, Д.В. Веневитинов, Д.В. Давыдов и др.) складывалась из самобытных авторских индивидуальностей, испытывавших заметное литературное влияние А.С. Пушкина и одновременно оказывавших в разной степени эстетическое воздействие на него и друг на друга. Это порождало общие, синтетические черты в поэтике и лингвопоэтике данных авторов, как и иных писателей пушкинской эпохи [см., напр.: 1, с. 89–90, 92, 95–96, 196, 211–217; 2, с. 16–18; 3, с. 14–21, 25–38; 4–7; 8, с. 297–299, 324–336,

347–354]. Уместно в связи с этим проследить не только собственно реминисцентные слои такого творческого взаимодействия [см., напр.: 9, с. 44, 73, 90, 101–102; 10–15], но и конкретные языковые (речевые) его проявления, по возможности с привлечением статистического инструментария.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение не изученных ранее частей общей проблемы.* В ряде недавних исследований нами были изложены результаты количественно-качественного изучения поэтических лексиконов А.С. Пушкина [8, с. 7–104; 16; 17; 18, с.



121–143], А.И. Полежаева [19], А.А. Дельвига [20–23], Н.П. Огарева [24], Н.М. Языкова [25], П.А. Вяземского [26–30], Д.В. Давыдова [31–32], Е.А. Баратынского [33], Н.М. Карамзина [34], Д.В. Веневитинова [35]; проведены сравнительно-статистические экспресс-анализы словарей Полежаева, Тютчева [см. также: 36], Огарева, Языкова, Лермонтова, Баратынского, Дельвига, Веневитинова, Давыдова [см.: 18, с. 253–266; 37–41]; намечены подходы к системно-сопоставительному количественному осмыслению лингвопоэтики стихотворцев «пушкинской плеяды» [42, 43]. В связи с этим, после завершения работы по созданию словарей основных представителей «пушкинской плеяды», напрашивается не только «перекрестное» сравнение их поэтических лексиконов, но и сопоставление словарей этих стихотворцев с поэтическим языком А.С. Пушкина].

*Формирование целей статьи (постановка задач).* В статье ставится цель сравнить поэтические лексиконы А.А. Дельвига (1798–1831) и А.С. Пушкина (1799–1837). Материалом для исследования послужили словари языка этих писателей [23; 44]. Намеченные задачи актуальны, поскольку их решение дает возможность **статистически** проверить интуитивные филологические представления о мере соотношенности поэтического творчества обоих авторов, их близости и различиях в плоскости лингвопоэтики и отчасти поэтики в целом, а также сравнить полученные данные с наблюдениями подобного рода в отношении других поэтов первой половины XIX в.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Пушкин и Дельвиг не просто писатели-современники, но и друзья с лицейских лет, во многом литературные единомышленники – если не в собственно поэтическом плане, то, по крайней мере, в понимании существа лирического творчества, истинной художественности выражения. Поэтому закономерно сравнение их поэтических систем в формально-семантической плоскости, не отменяющее, естественно, более углубленные сопоставительные исследования поэтики обоих авторов, а лишь дополняющее последние количественными данными.

В поэзии Пушкина (лирика, поэмы, роман «Евгений Онегин», драматургия, сказки) встречается 12 844 лексемы [см. об этом: 19, с. 7]; в поэзии Дельвига (преимущественно это лирика) – 5 297 слов, – т. е. значительно меньше словарных единиц, чем у первого, что вполне естественно, если принять во внимание разницу в продолжительности творческой жизни писателей, объеме их литературного наследия и языковую всеядность Пушкина, стремившегося к синтезу всех жизнеспособных ресурсов русского языка – просторечия, славянизмов, западноевропейских заимствований, «прозаизмов», научной терминологии и др. [см., напр.: 45–51]

В качестве материала для сравнительного анализа языка поэтов были взяты подвыборки лексем на буквы А, Я, количественно и качественно относительно репрезентативные (около 250 словарных единиц), чтобы судить о степени общего и различного в словарях авторов.

Общими для обоих поэтов являются слова *a* [союз], *a* [межд.], *азийский* «азиатский» (арх.), *ai* «сорт шампанского» (от названия городка во фр. провинции Шампань), *алгебра*, *алеть*, *алмазный*, *альтарь*, *алый*, *альбом*, *амброзия* «амброзия», *амфора*, *анахорет*, *анбар* «амбар», *ангел*, *апрель*, *аромат*, *ароматный*, *арфа*, *архив*, *ax*; *я*, *яблоко*, *явить*, *явиться*, *явление/явление*, *являть*, *являться*, *явно*, *яд*, *ядро*, *язык*, *яйцо*, *ящик*, *ярм*, *яркий*, *ярость*, *ясмин* «жасмин», *ясно*, *ясный* – всего 40 единиц, что составляет 22,1 % от совокупного числа трех сравниваемых языковых явлений (общее / свойственное Пушкину / присущее Дельвигу).

Только в поэзии Пушкина используются лексемы *a* [част.], *авось*, *автор*, *ага*, *агат*, *агнец*, *азу*, *ад*, *адех* «черкес», *адъютант*, *адриатический*, *адский*, *азбука*, *азбучный*, *ай*, *айдесский* (от онима *Аид*), *академик*, *академический*, *акафист*, *акация*, *аккорд*, *аккуратный*,

*актер*, *аксельбант*, *актриса*, *алебарда*, *александрийский* (от онима *Александрия*), *али*, *алкать*, *аллея*, *алмаз*, *альманах*, *алой* (алоэ – «тропическое растение, а также ароматическое вещество, извлекаемое из него»), *алчно*, *алчный*, *амвон*, *американец*, *аминь*, *амурный*, *ан*, *анакреонтический*, *ананас*, *анафема*, *английский*, *англичанин*, *анекдот*, *анненский* (в словосочетании *a. лента* «знак воинской доблести» и др.), *аноним*, *аониды* «музы», *антик*, *антихрист*, *анчар*, *апельсин*, *апостол*, *аппетит*, *аптека*, *арабский*, *аравийский*, *арак* «крепкий алкогольный напиток», *арав*, *аравник*, *аравский*, *аренда*, *ареопаг*, *арест*, *аристократ*, *ария*, *аркан*, *арлекин*, *армейский*, *армянин*, *арпачайский* (от онима *Арпача* – река на Кавказе), *архангел*, *архивный*, *архипастырь* «почтительно-торжественное именование высших духовных лиц», *аршин*, *ассессор* (в номинативном словосочетании *коллежский a.*), *ассигнация*, *ассирийский*, *атаган* «ятаган», *атаман*, *аттестат*, *аул*, *афедрон* «седалище, зад» (греч.), *афинский*, *афеизм* «атеизм», *афей* «атеист», *ахать*, *ахнуть*, *ахти*; *ябеда*, *яблочко*, *яблочный*, *явный*, *явор* «разновидность клена», *ягода*, *ядовитый*, *язва*, *язвительный*, *язвить*, *яичко*, *яишница* «яичница», *яко* «как», *якорь*, *якшаться*, *яма*, *ямб*, *ямской*, *янычар*, *яриться*, *ярко*, *ярко-позлащенный*, *ярманка* «ярмарка», *ярмо*, *яростно*, *ярый*, *яшень*, *яснеть*, *ясность*, *ясской* (от онима *Яссы*), *яство*, *ястреб*, *яхонт*, *ящик* – всего 124 единицы (68,5 %).

Лишь в поэзии Дельвига встречаются слова *академия*, *акт*, *альбаум* «альбом» (арх.), *амбра* «аромат, благовоние» (арх.), *антология*, *аполлог* «притча» (лит.), *апофема* «перпендикуляр, опущенный из центра правильного многоугольника на одну из его сторон; высота треугольника или трапеции, являющихся боковыми гранями правильной пирамиды» (матем.), *аркадский* (от онима *Аркадия*), *армада*, *атлантиды* «жители легендарной Атлантиды» (миф.), *африканский*, *яблоня*, *ямка*, *январь*, *янтарный*, *янтарь*, *яростный* – всего 17 единиц (9,4 %).

Следовательно, в языке поэтов немало общих элементов, хотя при этом речевая (словарная) оригинальность Пушкина в 7,3 раза выше, чем у Дельвига. Отчасти это может объясняться большим жанровым разнообразием пушкинского наследия (помимо лирики, это романная, драматургическая, сказочная формы, поэмы, позволяющие расширять спектр привычных поэтических ассоциаций, вводить в повествование, например, «прозаизмы» и т. п.), а также стилистическими экспериментами писателя, в частности пародийными контекстами.

В какой мере эти поэты близки в лексическом отношении, можно судить с учетом сравнения подобных параметров в других поэтических «тандемах», просчитанных нами ранее по той же методике. Так, доля общего в лексиконах Полежаева и Тютчева, выпускников Московского университета, составляет 20,3 %, а их индивидуальности расходятся менее заметно: 65,5 % и 14,2 %; общее в словарях Полежаева и Огарева, причастных к пензенскому «землячеству» и Московскому университету, – 23 %, свойственное только Полежаеву – 41,8 %, присущее лишь Огареву – 35,2 %; общее в словарях Полежаева и Языкова, также формировавшегося в университетской среде, – 25,1 %, свойственное при этом Полежаеву – 46,4 %, присущее лишь Языкову – 28,5 %; общее в словарях Давыдова и Веневитинова – 25,4 %, свойственное Давыдову – 49,2 %, присущее Веневитинову – 25,4 %; общее в словарях Баратынского и Веневитинова – 26,8 %, свойственное Баратынскому – 63,4 %, присущее Веневитинову – 9,8 %; общее в словарях Полежаева и Баратынского – 28,4 %, свойственное Полежаеву – 53,7 %, присущее Баратынскому – 17,9 %; общее в словарях Дельвига и Баратынского – 30 %, свойственное Дельвигу – 26 %, присущее Баратынскому – 44 %; общее в словарях Баратынского и Языкова – 35,5 %, свойственное Баратынскому – 23,4 %, присущее Языкову – 41,1 %; общее в словарях Полежаева и Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)



Лермонтова, тесно связанных с Пензенской губернией и Московским университетом, – 36,1 %, свойственное Полежаеву – 39,2 %, присущее Лермонтову – 24,7 %; общее в словарях Пушкина и Вяземского (в первый период его творчества) – 38,9 %, свойственное Пушкину – 40,9 %, присущее Вяземскому – 20,2 %; общее в словарях Пушкина и Лермонтова – 41,1 %, свойственное Пушкину – 46,3 %, присущее Лермонтову – 12,6 % [см.: 52].

Можно заметить, что словарная корреляция поэтических произведений Пушкина и Дельвига ниже, чем у большинства их современников в указанных парных оппозициях. Объяснение этому феномену следует искать как в плоскости поэтики писателей, так и в несопоставимости объема поэтического наследия данных авторов (во всяком случае, гипотеза о статистической зависимости «мерь» общего между словарями поэтов от масштаба и «пропорции» их литературного наследия нуждается в дальнейшем осмыслении).

Среди 20 статистически самых активных полнозначных слов в поэзии Пушкина (в порядке убывания их частотности) – *день, один, любовь, душа, милый, мочь* [глагол.], *о* [межд.], *сказать, любить, ночь, взор, вдруг, здесь, идти, пора, молодой, конь, небо, жизнь, другой* [см.: 53, с. 32]; в произведениях Дельвига – *друг, любовь, рука, бог, сердце, любить, душа, песня, жизнь, день, петля, знать, небо, здесь, там, слеза, радость, говорит, сон, певец/сказать*. Доля словарных совпадений между поэтами в этом плане составляет 40 %. Отличия же касаются таких концептов, как *один, милый, мочь* [глагол.], *о* [межд.], *ночь, взор, вдруг, идти, пора, молодой, конь, другой* (у Пушкина), – и *друг, рука, бог, сердце, песня, петля, знать, там, слеза, радость, говорит, сон, певец* (у Дельвига). Отчасти в них концентрируются основные микромотивы творчества поэтов, их лирические индивидуальности. Для сравнения отметим, что доля общего в списках из 20 наиболее частотных поэтических концептов между Дельвигом и Баратынским – 50 %, Баратынским и Веневитиновым – 55 %, Баратынским и Языковым, Давыдовым и Веневитиновым (в последнем случае это поэты, весьма далекие друг от друга в стилистическом плане) – 60 %.

К сожалению, нет возможности сопоставить ономастикону поэтов, поскольку «Словарь языка Пушкина» не отражает системно имена собственные [см. также: 54, с. 26].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий в русле данного направления.* В поэтическом языке Пушкина и Дельвига наблюдается относительно немного пересечений на уровне лексики. Доля общего между их словарями составляет, по выборочным данным, 22,1 %, исходя из статистической методики, предложенной в статье. В сравнении с данными о мере корреляции словников других стихотворцев XIX в., это показывает незначительную близость художественных систем указанных писателей – меньшую, чем у других поэтов, в частности Полежаева и Огарева, Полежаева и Языкова, Давыдова и Веневитинова, Баратынского и Веневитинова, хотя и несколько большую, чем у Полежаева и Тютчева. При этом стилистическая оригинальность Пушкина в 7,3 выше, чем у Дельвига, что объясняется, в частности, жанровой и стилистической полифонией пушкинских произведений.

Перспективно дальнейшее сравнение, по такой же количественной модели, поэтических лексиконов Пушкина и его современников, что будет объективировать исследовательские «интуиции» относительно сходства и различий в словарях и лингвопоэтике тех или иных авторов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев: Проблемы мировоззрения, эстетики, стиля и языка. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1987. 232 с.
2. Васильев Н.Л. Поэзия А.И. Полежаева в контексте Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

сте русской литературы: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1994. 33 с.

3. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев в истории русского литературного языка: Программа, методические рекомендации и материалы к спецкурсу. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1995. 40 с.

4. Васильев Н.Л. А.С. Пушкин и А.И. Полежаев: диалог судеб и творчества // Пушкин и мировая культура: Мат-лы восьмой Межд. науч. конф. (Арзамас, Б. Болдино, 27 мая – 1 июня 2007 г.). СПб.; Арзамас; Б. Болдино: Изд-во АГПИ, 2008. С. 150–164.

5. Васильев Н.Л. Творческое содружество А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Пушкин и мировая культура: Мат-лы III Междунар. науч. конф. (г. Минск, 21–22 апреля 2009 г.): В 2 ч. Минск: РИФШ, 2009. Ч. 1. С. 126–130.

6. Васильев Н.Л. Творческое взаимодействие А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Болдинские чтения. Саранск: Респ. тип. «Красный Октябрь», 2010. С. 21–28.

7. Васильев Н.Л. Поэтические идиолекты А.С. Пушкина, А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова: лексические стыковки и расхождения // Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе: Мат-лы Всерос. науч. конф. «Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе» (18–20 окт. 2011 г.). СПб.: Наука, 2012. С. 276–280.

8. Васильев Н.Л. О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники. Саранск: тип. «Красный Октябрь», 2013. 388 с.

9. Томашевский Б.В. А.А. Дельвиг // Дельвиг А.А. Полное собрание стихотворений. Л.: Изд-во писателей в Ленинграде, 1934. С. 41–102.

10. Жаткин Д.Н. Отзвуки поэзии А.А. Дельвига в творчестве А.С. Пушкина // Литературный текст: проблемы и методы исследования / «Свое» и «чужое» слово в художественном тексте. Вып. V. Тверь: Твер. ГУ, 1999. С. 74–80.

11. Васильев Н.Л. «Так он писал *темно и вяло...*» (Пушкин и Языков) // Болдинские чтения 2015. Саранск: Респ. тип. «Кр. Октябрь», 2015. С. 218–230.

12. Васильев Н.Л. Князь Вяземский и «онегинский текст» Пушкина // Болдинские чтения 2016. Арзамас: Изд-во Арзамас. филиала ННГУ, 2016. С. 101–116.

13. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Е.А. Баратынский в творческом сознании А.С. Пушкина // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 43–47.

14. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. А.С. Пушкин в творческом сознании Е.А. Баратынского // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 20–23.

15. Васильев Н.Л. Евгений Баратынский и «Евгений Онегин» // Болдинские чтения 2017 (в печати).

16. Васильев Н.Л. Новые данные о лексической структуре языка Пушкина // Известия РАН. Сер. лит. и яз. 2000. Т. 59. № 3. С. 48–51.

17. Васильев Н.Л. Сколько слов в языке Пушкина? (К истории пушкинской лексикографии) // Болдинские чтения – 2014. Н. Новгород: РИ «Бегемот НН», 2014. С. 208–216.

18. Васильев Н.Л. Теория языка. Русистика. История советской лингвистики. М.: Ленанд, 2015. 368 с.

19. Васильев Н.Л. Словарь языка А.И. Полежаева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. 88 с.

20. Жаткин Д.Н. Актуальные вопросы подготовки словарей языка писателей пушкинского времени (на материале языка А.А. Дельвига) // IV Житниковские чтения: Актуальные проблемы лексикографирования науч. иссл.: Мат-лы межвуз. науч. конф. (20–21 апр. 2000 г.): В 2 ч. Челябинск, 2000. Ч. 1. С. 217–225.

21. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря языка А.А. Дельвига» // Проблемы авторской и общей лексикографии: Мат-лы Междунар. науч. конф. Брянск; М.: РИО БГУ, 2007. С. 106–109.

22. Жаткин Д.Н. Ономастикон А.А. Дельвига:

опыт лексикографического осмысления (материалы к «Словарю языка А.А. Дельвига») // Изв. высших учебных заведений. Поволж. рег. Сер. Гуманит. науки. 2008. № 1. С. 71–80.

23. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. М.: Флинта; Наука, 2009. 148 с.

24. Васильев Н.Л. Словарь поэтического языка Н.П. Огарева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. 124 с.

25. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь Н.М. Языкова. М.: Флинта; Наука, 2013. 120 с.

26. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. Об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Поэтика художественного текста: Мат-лы Междунар. заочн. науч. конф.: В 2 т. Борисоглебск: БГПИ, 2008. Т. 2: Русская филология вчера и сегодня. С. 15–27.

27. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 841–845.

28. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. К вопросу об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Изв. высших учебных заведений. Поволжский регион: Гуманитарные науки. 2009. № 3. С. 90–103.

29. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и неопубликованных его стихотворений). М.: Флинта; Наука, 2015. 424 с.

30. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Поэтический язык П.А. Вяземского в словарной интерпретации // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 1. С. 22–24.

31. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка Д.В. Давыдова» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12. Ч. 5. С. 917–920.

32. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.

33. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Е.А. Баратынского. М.: Флинта; Наука, 2016. 156 с.

34. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Н.М. Карамзина. М.: Флинта; Наука, 2016. 80 с.

35. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Веневитинова. М.: Флинта; Наука, 2017 (в печати).

36. Голованевский А.Л. Поэтический словарь Ф.И. Тютчева. Брянск: РИО БГУ, 2009. 962 с.

37. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Ф.И. Тютчева и А.И. Полежаева // Тютчев – русская поэтическая и политическая языковая личность: Междунар. науч. заочн. конф., посвященная 210-летию со дня рождения поэта, политика, дипломата. Брянск: Курсив, 2013. С. 193–196.

38. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов А.И. Полежаева и Н.П. Огарева // Актуальные проблемы стилистики, риторики и лингводидактики. Вып. II. М.: Изд-во МГОУ, 2014. С. 27–33.

39. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Н.М. Языкова и А.И. Полежаева // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 325–327.

40. Васильев Н.Л. Опыт сопоставления поэтических лексиконов А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2016. № 1. С. 140–146.

41. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Е.А. Баратынского и А.И. Полежаева (в печати).

42. Васильев Н.Л. Словари языка поэтов пушкинского времени: проект будущего, проекция прошлого... // II Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы». Гранада, 8–10 сент. 2010 г.: В 2 т. Granada, 2010. Т. II. С. 2006–2010.

43. Васильев Н.Л. Новые горизонты в писательской лексикографии и в изучении исторической лингвопоэти-

ки русской литературы // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 150–153.

44. Словарь языка Пушкина: В 4 т. / Отв. ред. В.В. Виноградов. М., 1956–1961.

45. Виноградов В.В. Язык Пушкина. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1935. 455 с.

46. Васильев Н.Л. Научная лексика в литературном творчестве А.С. Пушкина: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Горький, 1981. 27 с.

47. Васильев Н.Л. Научная лексика в языке А.С. Пушкина: Учебное пособие. Саранск: тип. Морд. ун-та, 1989. 92 с.

48. Васильев Н.Л., Савина Е.В. Варваризмы в языке А.С. Пушкина // Филологические науки. 2000. № 2. С. 99–105.

49. Васильев Н.Л. Иноязычные элементы в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» // Пушкин на пороге XXI века: Провинциальный контекст. Вып. 5. Арзамас: АГПИ, 2003. С. 107–120.

50. Васильев Н.Л. Языковое со-творчество Пушкина // Болдинские чтения. Н. Новгород, 2003. С. 200–211.

51. Васильев Н.Л. Индивидуально-авторские слова в языке А.С.Пушкина // Мир русского слова и русское слово в мире: Материалы XI Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна, 17–23 сентября 2007 г. Sofia: Heron press, 2007. Т. 3. С. 320–327.

52. Частотный словарь языка М.Ю. Лермонтова / Под ред. В.В.Бородина, А.Я.Шайкевича // Лермонтовская энциклопедия. М.: Сов. энцикл., 1981. С. 717–774.

53. Материалы к Частотному словарю языка Пушкина: (Проспект). М., 1963. 52 с.

54. Васильев Н.Л. Словарь языка Пушкина»: 50 лет спустя... // Авторская лексикография и история слов: К 50-летию выхода в свет «Словаря языка Пушкина». М.: Издат. центр «Азбуковник», 2013. С. 23–29.

## АМФИБОЛИЯ В «ДИКИХ ЖИВОТНЫХ СКАЗКАХ» Л.С. ПЕТРУШЕВСКОЙ

© 2017

Клецкая Светлана Ильинична, кандидат филологических наук, доцент кафедры речевых коммуникаций и издательского дела

*Южный федеральный университет*

(344002, Россия, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 105, kleckaja@inbox.ru)

**Аннотация.** Для цикла «Дикие животные сказки» Людмилы Петрушевской характерна особая концепция двоemiрия, в соответствии с которой каждый персонаж выступает одновременно как представитель и животного, и человеческого миров, причем ни один из этих миров не является первичным по отношению к другому. Это выражается в именах персонажей, которые в подавляющем большинстве случаев состоят из биологической видовой характеристики и человеческого имени (или клички). На языковом уровне такая концепция мира проявляется как постоянное возникновение намеренной двусмысленности (амфиболии), которая предполагает двойную интерпретацию отдельных слов, выражений, их рядов, а в результате – текстов в целом. В «Диких животных сказках» амфиболия может воплощаться как одновременная актуализация прямого и переносного значения слова или выражения, контекстное переосмысление слова, актуализация коннотативных составляющих, обыгрывание существующей в языке многозначности либо простая возможность различных осмыслений описания одной и той же ситуации. Для таких двусмысленных фрагментов довольно характерной является активизация нелинейных связей между смысловыми компонентами текста. При этом соотношение между двумя мирами подчиняется логике «гераклитовой метафоры» (О. Мандельштам), в которой невозможно выделить субъект и объект сопоставления.

**Ключевые слова:** Людмила Петрушевская, амфиболия, двусмысленность, намеренная двусмысленность, многозначность, полисемия, метафора, зооморфная метафора, сказка, сказки о животных, литературная сказка, двоemiрие, поэтика литературной сказки, стилистика литературной сказки.

## AMPHIBOLE IN THE «WILD ANIMAL TALES» BY L. S. PETRUSHEVSKAYA

© 2017

Kleckaja Svetlana Ilyinichna, candidate of Philological Sciences, associate professor of speech communications and publishing

*Southern Federal University*

(344002, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Street 105, kleckaja@inbox.ru)

**Abstract.** For the cycle “Wild animal tales” by Lyudmila Petrushevskaya a distinctive concept of demonian in accordance with which each character acts as both a representative of the animal and human worlds and none of these worlds are not primary in relation to another’s characteristic. This is reflected in the names of the characters which in most cases consist of biological species characteristics and human name (or nicknames). On the linguistic level, this concept of peace is manifested as a constant occurrence of deliberate ambiguity (amphibole) which involves a double interpretation of the hospitality of words, expressions, series, and texts in general. In the “Wild animal tales” amphibole can be implemented as simultaneous actualization of direct and metaphorical meaning of a word or expression, contextual rethinking of the word, actualization of connotative components of a play on the existing language ambiguity or the simple possibility of different interpretation and description of the same situation. For such ambiguous fragments the intensification of non-linear relationships between the semantic components of the text is quite characteristic. The ratio between the two worlds’s obeying the logic “Heraclites metaphors” (Osip Mandelstam), in which it is impossible to identify the subject and object mappings.

**Keywords:** Lyudmila Petrushevskaya, Amphibole, Ambiguity, Intentional Ambiguity, Polysemy, Metaphor, Animal Metaphor, Fairy Tales, Animal Tales, Literary Fairy Tale, The Real and Imaginary Worlds, Poetics of The Literary Fairy Tale, The Style of Literary Tale

Различия между фольклорными и литературными сказками неоднократно привлекали внимание исследователей [1-3]. Одним из наиболее важных различий между указанными модификациями сказочного жанра является наличие авторской позиции и образа автора у литературной сказки, которых нет в сказке фольклорной в силу коллективной природы народного творчества [4, с. 150]. В силу этого при анализе фольклорных сказок исследователь может акцентировать внимание только на различиях между конкретными текстами или сюжетными схемами, а также жанре сказки вообще, тогда как при анализе литературной сказки выявляются дополнительные различия, связанные с особенностями поэтики и стиля конкретного автора.

Один из аспектов, в которых проявляется авторская индивидуальность в воплощении сказочного жанра, связан с языковым выражением, то есть перспективой лингвистической поэтики. В соответствии с широким пониманием поэтика сосредоточена на изучении любых (не только речевых) структурных моментов художественного текста [5, с. 3], то есть включает не только языковую, но и образную сторону произведения: персонажи и предметы, мотивы, сюжеты и т. д. [6, с. 786-787]. Однако существует и более узкое понимание сущности поэтики, которое целесообразно определить как лингвистическое. Речь идет о подходе, представленном в исследованиях Р. О. Якобсона, который понимал поэтику как изучение поэтической функции языковых сообщений и системы приемов, благодаря которым речь пре-

вращается в поэтическое (литературное) произведение [7, с. 81]. Именно этот аспект «Диких животных сказок» Л.С. Петрушевской является объектом анализа в данной статье.

В литературоведческом контексте своеобразие двоemiрия «Диких животных сказок» Л.С. Петрушевской уже отмечалось некоторыми исследователями [8-12]. Например, А.С. Ватутина пишет: «Смешивая антропоморфное с зооморфным, Л. Петрушевская задает занимательный ребус своему читателю, который с удовольствием находит разгадку жизни героев то в присущем данным животным поведению, то в типичных чертах описываемого социального типажа» [9, с. 222]. По мнению Н.В. Васильевой, эта двойственность человеческого и животного миров принципиальна для цикла Петрушевской: если при чтении сказки отвлечься от одного из аспектов, то «художественного впечатления не будет, поскольку элементы человеческого мира слиты с элементами животного» [8, с. 79].

Однако анализ этого аспекта «Диких животных сказок» является либо поверхностным, поскольку осуществлялся в контексте решения других задач, либо имеет литературоведческую направленность. Языковые аспекты формирования и отражения этого двоemiрия до настоящего времени не были проанализированы со стилистической и лингвопоэтической точек зрения. В статье предпринимается попытка проанализировать некоторые собственно лингвистические и лингвопоэтические аспекты двоemiрия в «Диких животных сказках»



Л.С. Петрушевской.

Особенность двоемирия в рассматриваемом цикле заключается в том, что каждый персонаж функционирует как существо одновременно и человеческого, и животного миров («животное» в контексте данного исследования трактуется расширительно, то есть как обозначение биологического царства, включающего не только четвероногих позвоночных, но и рыб, насекомых, червей, моллюсков и т. д., ср. лат. *animalia*). В языковом плане это проявляется в именах персонажей, всегда состоящих из названия биологического вида и человеческой характеристики, которая состоит из человеческого имени (или клички), а также иногда включает характеристику по родственным, возрастным или профессиональным признакам (*моль Нина, собака Гуляш, волк Семен Алексеевич, леопард Эдуард, кукушка Калерия, гадюка Аленка, крыса Надежда Пасюк, клещ тетя Оксана, муравей пастух Ленка, муравей дед Миша, медведь младший лейтенант милиционер Володя* и т. д.). Персонажи в подавляющем большинстве случаев именуются полностью, лишь в очень редких случаях (например, при повторной номинации) может использоваться одно имя.

Восприятие «Диких животных сказок» как цельного произведения закономерно, и устойчивая система персонажей в сочетании с единообразным принципом ее организации играет в этом очень важную роль. Прежде всего, сама Петрушевская снабжает цикл подзаголовком «Первый отечественный роман с продолжением», и этот подзаголовок определенно указывает на возможность (или даже необходимость) рассматривать цикл как цельный текст. Хотя у «Диких животных сказок» нет единого сюжета, действие цикла разворачивается в едином условном пространстве, в отдельных эпизодах участвуют одни и те же персонажи, выступая то в главной, то во второстепенной ролях. При этом отдельным персонажам присущи однотипные проявления, которые «кочуют» из рассказа в рассказ. По всей видимости, это является одной из причин того, что при анализе структуры данного цикла исследователи постоянно обращаются к идее мультисериала [11, с. 96-97; 12, с. 205-206; 12, 2001, с. 13].

Одним из наиболее заметных и последовательных языковых проявлений такой организации художественного мира «Диких животных сказок» является амфиболия. В словаре В.П. Москвина амфиболия определяется как случайная или нарочитая двусмысленность фразы или словосочетания [14, с. 105], причем источники двусмысленности могут принадлежать к любым уровням языка [там же, с. 221-224]. Г.Г. Хазагеров определяет амфиболию как синтаксическую двусмысленность или каламбурное обыгрывание синтаксической двусмысленности [15, с. 157]. Амфиболия – это родовое наименование, которое одновременно способно обозначать и речевую ошибку, и фигуру речи, а также обобщает большое количество разновидностей фигур двусмысленной речи.

В языковой ткани «Диких животных сказок» амфиболия проявляется в том, что некоторые компоненты текста (слова, выражения) одновременно соотносятся с человеческим и животным планом и в силу этого получают двойную смысловую нагрузку. Это можно проиллюстрировать следующим примером: *Муха Домна Ивановна не обращала внимания на свой внешний вид, и так не было отбоя, но она регулярно мыла под мышками и ноги, считая: гигиена для женщины – самое главное («Диета»)* [16, с. 93].

Во-первых, в данном примере дополнительные коннотации возникают у слова *отбой*. Устойчивое выражение *не было отбоя* имеет значение ‘более чем достаточно кого-, чего-либо, слишком много’ [17, с. 737] и обычно применяется для обозначения успеха у противоположного пола. Однако существительное *отбой* может восприниматься на фоне глаголов *отбиваться* и *бить*, которые могут использоваться для обозначения дей-

ствия, направленного на то, чтобы убить или отогнать назойливую муху (ср. существительное *мухобойка*, образованное от того же корня). Хотя в обычном случае муха выступает в качестве объекта действия, обозначаемого глаголом *бить* и его производными, в приведенном фрагменте муху Домну Ивановну естественно рассматривать как субъекта этого действия (как женщину, отбивающуюся от ухажеров, которых, в свою очередь, можно сравнить с мухами). Тем не менее, эта трансформация представляется естественной, поскольку в выражении параллельных смыслов могут активизироваться нелинейные связи.

Необходимо добавить, что образ назойливой мухи, от которой необходимо отбиваться и отмахиваться, возникает в других рассказах «Диких животных сказок». В качестве примера можно привести рассказ «Сивуч», в котором взаимодействия между козлом Толиком и мухой Домной Ивановной осмысляются как игра в бадминтон: *Однажды козел Толик, лежа на раскладушке в огороде, играл с мухой Домной Ивановной в бадминтон, причем он махал лопухом, а муха Домна Ивановна стояла на подаче* [16, с. 257].

Во-вторых, приписываемое персонажу действие (*регулярно мыла под мышками и ноги*) отсылает не только к гигиенической процедуре, характерной для людей, но и наглядно описывает характерные движения «моющей» мухи. В обычном случае мы можем сказать, что муха моется или умывается, и это выражение само по себе рождает наглядный образ характерных для нее движений. В то же время значение слова *мыться* применительно к мухе является переносным. В частности, движения мухи в строгом смысле следовало бы называть не мытьем, а чисткой, поскольку муха чистится без использования воды (ср. *мыть* – ‘очищать от грязи водой, водой с мылом или какой-л. другой жидкостью’ [17, с. 566]). Слово *мыться* применительно к мухе может интерпретироваться как результат метафорического переноса с человека на насекомое, в основе которого лежит исключительно внешнее сходство в движениях; при этом изначально присутствующие в значении компоненты (‘с водой’) в результате переноса утрачиваются. Однако в приведенном фрагменте движения мухи намеренно описываются так, как если бы они совершались человеком, что достигается путем дополнительной детализации. Добавление названий человеческих частей тела (*под мышками и ноги*), а также указание на регулярность, намеренность, осознанность действия, его связь с убеждениями и принципами переводит его в «человеческую» перспективу: муха моется так, как если бы она обладала человеческим телом и у нее были определенные убеждения касательно гигиены. Другими словами, благодаря сопутствующим деталям слову *мыла* в контексте рассказа частично возвращается «человеческий» смысл.

В следующем примере (рассказ «Мальборо-2») описывается обыденная ситуация, которая вполне может иметь место в человеческом мире: *...в магазине самообслуживания гадюка Аленка была задержана персоналом, кассиршей мухой Домной Ивановной, с просьбой оплатить яйцо (в рюкзаке)* [16, с. 136]. Стоит обратить внимание на образы мухи и магазина самообслуживания, которые не только соседствуют, но и связаны друг с другом. В буквальном плане они формируют образ другой ситуации, относящейся к существованию насекомого в человеческом мире, а именно представление о мухе, которая лазит по продуктам в магазине. Магазин – это как бы естественная среда для мухи, место, в котором муха может удовлетворить свою потребность в пище. Приписываемая персонажу профессия (*кассирша*) возникает в результате домысливания буквального образа мухи в магазине, а сама ситуация представляет собой развитие этого образа. Таким образом, профессия персонажа получает дополнительную мотивировку через его животную природу: предполагается, что кассирша и магазин связывают отношения, не основанные исключи-



тельно на служебных обязательствах, а как бы обусловленные ее природой, сущностью.

В последнем примере оба смысла, и человеческий, и животный, выражаются посредством одних и тех же значений слов, то есть многозначность, метафорические переносы, смысловые ассоциации и т. д., присутствующие в первом примере, не задействуются.

В следующем примере номинация, используемая в речи персонажа как оскорбление, утрачивает свою иллюкативную силу из-за животной природы адресата: – *Вы забыли, – сказал козел Толик, – яйцо позабыли. – Ну козел, – заметила кукушка Калерия и полезла в форточку* («Мальборо-1») [16, с. 135].

Последняя реплика очевидно двусмысленна. С одной стороны, она является типичным оскорблением и выражением пренебрежения, ср.: *козел* – ‘бранное слово по отношению к мужчине’ [18, с. 341], ‘о мужчине, вызывающем раздражение упрямством, глупостью, ненужностью’ [19, с. 262]. Однако оскорбительность и пейоративность характеристики снимается и утрачивает свою силу, поскольку эти слова обращены к персонажу-козлу. В результате у второй реплики возникает дополнительное, побочное значение – значение обычной констатации, лишенной какой бы то ни было оценочности. В самом деле, прямая характеристика кого-либо по его сущности оскорблением не является, и это только подчеркивается интонацией, с которой слово *козел* произносится персонажем.

Приведенные примеры могут создать впечатление, что животный аспект персонажей формирует подтекст, то есть дополнительный, побочный смысловой план повествования [20, с. 72], одним из источников которого является соотнесение излагаемого с фоновыми знаниями [21, с. 38]. Однако общая картина является более сложной, а подобная интерпретация двусмысленности, сводящаяся к противопоставлению основного плана и подтекста, применительно к «Диким животным сказкам» не является уместной.

В рассказе «Красавица Востока» описывается человеческая любовная история, однако действующими лицами являются животные (насекомые и вирусы), пусть даже они и носят человеческие имена. Персонажи рассказа (семейство клещей, комар Стасик) могут быть переносчиками опасных инфекций, что закреплено в устойчивых представлениях и их номинациях (ср. *малырийный комар, энцефалитный клещ*). Двойное осмысление получает и восточное происхождение любовницы – вируса Маргариты, «красавицы Востока»: восточные страны известны как источник «экзотических», а потому особенно опасных инфекционных заболеваний. При этом возникает парадокс: персонажи представлены животными с человеческими именами, однако действия их скорее человеческие.

В контексте рассказа амфиболия возникает постоянно, и мы имеем дело с последовательностью двусмысленных выражений, который периодически появляются по мере развития повествования: *Как-то клещ Юра подцепил гонконгский вирус «А», Маргариту, и привел ее прямо в семейный дом к жене и детям под видом литературного секретаря, что она за ним все будет записывать; Было ясно, что он больной и за себя не отвечает, но вирус Маргарита вскоре очаровала всех...; Тетя Оксана была права, и ей единственной пришлось ухаживать за всей семьей, борясь с их горячкой и бредом относительно того, что все они хотели видеть Маргариту родной мамочкой...* («Красавица Востока») [16, с. 76-77]. Выделенные выражения так же, как и в предыдущих примерах, получают двойное осмысление. По всей видимости, центральным для рассказа является глагол *подцепить*. У этого глагола в разговорной речи имеется два значения: ‘заразиться, подвергнуться инфекции, заболеть’ и ‘найти, познакомиться с кем-л. (обычно для интимных отношений)’ [19, с. 459]. Эти два значения реализуются в тексте одновременно, фактически порождая две сюжетные линии.

ски порождая две сюжетные линии.

Другие выражения лишь подкрепляют и развивают эту двусмысленность. Предложение *он больной и за себя не отвечает*, а также упоминание о горячке и бреде также могут быть поняты буквально, то есть как проявление инфекционного заболевания. Однако они получают и другое, образное осмысление в связи с устойчивым представлением о любви (страсти) как болезни. Наконец, переосмысление получает и глагол *очаровать*, который в контексте может интерпретироваться в смысле ‘заразить, инфицировать’. Последний момент только подтверждает, что в тексте присутствует одновременно два плана, которые являются практически равноправными.

Завершение рассказа реализует эту двусмысленность развернуто: *...но вирус есть вирус, против природы не попрешь, и Маргарита, красавица Востока, ушла однажды с комаром Стасиком, который по своей привычке заваялся в случайные гости к клещу Юре и даже не заметил, как все произошло* («Красавица Востока») [Петрушевская, с. 77]. Следует обратить внимание на выражение *против природы не попрешь*, которое типично применяется физиологическим потребностям (прежде всего, сексуальной) и, согласно некоторым данным, восходит к фильму «Зеленый фургон» (1959) по одноименной повести А. Козачинского [22, с. 255]. В этом смысле выражение абсолютно сочетается с любовной интригой повествования. Однако, с другой стороны, это выражение также может быть переосмыслено за счет его расширенного применения к процессам в живой природе, в частности, к взаимоотношениям между биологическими видами – вирусами, насекомыми и, косвенно, людьми, которые заражаются от насекомых.

По сути, мы имеем дело с тем, что О. Мандельштам удачно называл «гераклитовой метафорой», подчеркивая тем самым заложенную в такого рода конструкциях идею текучести бытия и взаимной обратимости сущего: «Попробуйте сказать, где здесь второй, где первый член сравнения, что с чем сравнивается, где здесь главное и где второстепенное, его поясняющее» [23, с. 236]. Применительно к «Диким животным сказкам» Петрушевской нельзя с уверенностью сказать, рассматривается ли человеческая жизнь сквозь призму животных образов или, наоборот, жизнь животных осмысливается посредством человеческих категорий. Так, человеческая ситуация в рассказе «Красавица Востока» описывается с опорой на распространенное представление «любовь – это болезнь», что в свою очередь определяет использование зооморфной метафоры. Однако возможно и обратное, прямо противоположное осмысление этой ситуации, при котором ситуация, относящаяся к животному миру, осмысливается через метафорическое сопоставление с человеческой («болезнь – это любовь»).

Таким образом, одним из способов выражения специфической концепции двоемирия в «Диких животных сказках» Л.С. Петрушевской является намеренная двусмысленность высказываний, благодаря которым повествование может быть интерпретировано как в животном, так и в человеческом плане. Собственно языковые механизмы реализации амфиболии являются довольно разнообразными и могут предполагать обыгрывание разных значений многозначного слова, одновременную актуализацию прямого и переносного значений слов, контекстное переосмысление слова и актуализацию его коннотативных компонентов, а также использование возможности различного осмысления одного и того же описания ситуации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Брауде Л.К. К истории понятия «литературная сказка» // Известия АН СССР. 1977. Т. 36. № 3. С. 224-236.
2. Нагорная О.В. К вопросу о поэтике литературной сказки (в сопоставлении с поэтикой фольклорной сказки) // Вектор науки Тольяттинского государственного

университета. 2011. № 3. С. 116-121.

3. Рыжих М.В. Сопоставительный анализ фольклорной и литературной сказки // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 596. С. 106-114.

4. Сухоруков Е.А. Соотношение понятий «фольклорная – литературная – авторская сказка» (на примере современных экологических авторских сказок) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 19 (705). С. 144-151.

5. Манн Ю.В. Поэтика Гоголя. М.: Художественная литература, 1988. 413 с.

6. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина М.: НПК «Интелвак», 2001. 1600 стб.

7. Якобсон Р. Вопросы поэтики. Постскрипtum к одноименной книге // Работы по поэтике. М.: Прогресс, 1987. С. 80-98.

8. Васильева Н.В. Собственное имя в тексте: интегративный подход: дис... д-ра наук: 10.02.19. Москва, 2005. – 238 с.

9. Ватутина А.С. Постмодернистский образ насекомого как квинтэссенция «высокого» и «низкого»: Д. Пригов, В. Пелевин, Л. Петрушевская // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 2-3. С. 219-223.

10. Громова М.И. Сказка в творчестве Л.С. Петрушевской // Литературная сказка. История, теория, поэтика: Сборник статей и материалов / Под ред. И.Г. Минераловой. М.: МПГУ, 1996. С. 78-81.

11. Маркова Т.Н. «Дикие животные сказки» Л. Петрушевской // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 11 (152). С. 95-97.

12. Маркова Т.Н. Современная проза: конструкция и смысл : (В. Маканин, Л. Петрушевская, В. Пелевин). М: Московский государственный областной университет, 2003. 267 с.

13. Серго Ю.Н. Поэтика сюжета и жанра в прозе Л. Петрушевской: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2001. 16 с.

14. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 940, [1] с.

15. Хазагеров Г.Г. Риторический словарь. М.: Флинта: Наука, 2009. 432 с.

16. Петрушевская Л. Дикие животные сказки. Морские помойные рассказы. Пуськи бятые. СПб.: Амфора, 2008. 402 с.

17. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 2000. 1536 с.

18. Квеселевич Д.И. Толковый словарь ненормативной лексики русского языка. М.: Астрель: АСТ, 2005. 1021, [3] с.

19. Химик В.В. Большой словарь русской разговорной речи. СПб.: Норинт, 2004. 768 с.

20. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. Л.: «Просвещение», 1979. 192 с.

21. Долинин К.А. Имплицитное содержание высказывания // Вопросы языкознания. 1983. № 6. С. 37-47.

22. Кожевников А.Ю. Большой словарь: Крылатые фразы отечественного кино. СПб.: «Издательский дом “Нева”»; М.: «ОЛМА-ПРЕСС», 2001. 831 с.

23. Мандельштам О. Разговор о Данте // Мандельштам О. Собрание сочинений в четырех томах. Т. 3. Стихи и проза. 1930–1937. М.: Артбизнесцентр, 1994. С. 216-259.

## НОМИНАЦИЯ ЦВЕТА В РЕКЛАМЕ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛОВ

© 2017

Костилина Юлия Сергеевна, аспирант

*Государственный гуманитарно-технологический университет  
(142611, Россия, Орехово-Зуево, улица Зеленая, 22, e-mail: julic.89@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются номинации цвета в рекламе англоязычных глянцевого журналов. Даются общие представления о восприятии и символике цвета в рекламных сообщениях. Исследуются вопросы креолизации текста рекламы глянцевого журналов, в котором важную роль играет цветообозначение. Так, отмечается, что хроматические цветообозначения обладают высокой репрезентативностью и активно функционируют в рамках текстового пространства журналов, в свою очередь, в восприятии текста большую роль играет цвет краски, которой написан текст, а также разборчивость оттиска на цветном фоне. Соответственно, правильный выбор цвета краски способен усилить эмоциональное воздействие рекламного текста на читателя. На основе проведенного исследования, автором утверждается, что цветовой образ в рекламе глянцевого журналов зачастую имеет большее значение, нежели сам текст. Удачно созданный образ быстро воспринимается, он более притягателен. К тому же предпочтителен такой образ, который читатель запомнит с первого взгляда. В заключении автор отмечает, что в целом рекламный текст является произведением, в котором также демонстрируется умение подбора оттенков цветов, которые создали бы у читателя основное представление о внешнем виде и содержании продукции и смогли бы заинтересовать его.

**Ключевые слова:** текст рекламы, глянец журналы, восприятие цвета, рекламное сообщение, журналы *Cosmopolitan* и *Penthouse*, цветовой образ, оттенки цвета, психоэмоциональное состояние, цвет краски, номинация цвета, потребители рекламы, образ в рекламе, формы речевой коммуникации.

## COLOR NOMINATION IN GLOSSY MAGAZINES ADVERTISING

© 2017

Kostiulina Yulia Sergeevna, post-graduate student

*State Humanitarian University of Technology  
(142611, Russia, Orekhovo-Zuyevo, street Zelenaya, 22, e-mail: julic.89@mail.ru)*

**Abstract.** The article deals with color nomination of advertising in English-language glossy magazines. It presents a general idea of color perception and symbolism in advertisements. Much attention is paid to creolization of glossy magazines advertisements as well as color designation which plays an important role in this process. It is noted that the chromatic color designation has high representativeness and actively functions in the framework of magazines text space. It is outlined that font color as well as clarity of the print on a colored background plays an important role in the perception of the text. In this regard the right choice of font color is able to enhance the emotional impact of the advertising text on the reader. Relying on research results, the author argues that in glossy magazines the color image of advertising is often more important than the text itself. The author asserts that successfully created image is quickly perceived and is more attractive. It is stressed that the image should be memorized at first sight. In conclusion the author states that advertising text is a product which demonstrates the skill of colors shades selection, in order to give the reader basic understanding about the appearance and content of the product and arouse his interest.

**Keywords:** advertising texts, glossy magazines, color perception, advertising message, *Cosmopolitan* and *Penthouse* magazines, color image, color shades, psycho-emotional state, paint color, color nomination, consumers of advertising, image in advertising, forms of verbal communication.

В современной массовой литературе номинация цвета заняла важное место. Особенно это касается изданий, связанных с представлением разных сторон моды. Особо важную роль использование обозначения цвета получило в глянцевого журналах, ориентированных на гендерный аспект публичного общения. Актуальность обращения к проблеме номинации цвета в рекламе глянцевого журналов обусловлена характером рекламы, которая нацелена на человека с его потребностями и ценностными установками. Глянцевые журналы издаются огромными тиражами, которые обеспечивают низкую стоимость одного рекламного контакта и широкий охват целевой аудитории. Следует отметить, что продолжительность воздействия журнального рекламного объявления составляет приблизительно один-два месяца (срок воздействия объявления можно увеличить за счет того, что глянцевый журнал будет постоянно находиться в зоне доступа, например, лежать в приемной салона красоты, конференц-зала, гостиницы и т.д.) [7].

Современный рынок печатной продукции представлен многочисленными женскими, мужскими, детскими, а также специализированными (посвященными определенной деятельности) глянцевыми журналами. Соответственно, в каждом из данных направлений размещается реклама, непосредственно относящаяся к затрагиваемым в журнале вопросам. Например, в женском глянцевом журнале (где главные темы контента составляют мода, здоровье, красота), как правило, размещается реклама магазинов одежды, фитнес-центров, омолаживающих препаратов, косметических средств и т.д. Рекламное сообщение должно быть адресовано к

целевой аудитории, ориентироваться на определенный круг людей, иначе оно не принесет нужного эффекта [5].

Одной из самых распространенных форм передачи рекламных сообщений на сегодняшний день является реклама в печатных изданиях, поскольку она позволяет подробно и содержательно предоставить потребителю всю необходимую информацию о продукции или услугах. К тому же данная форма рекламы появилась раньше остальных форм рекламы и практически сразу завоевала большую популярность [10].

Необходимый результат действия рекламы достигается за счет точного ее позиционирования. Так, очевидно, что рекламные сообщения в женских глянцевых журналах (например, таких как «*Glamour*», «*Vogue*», «*Cosmopolitan*») будут просмотрены женщинами, которые интересуются модой, здоровьем и красотой. Кроме того, большое значение имеет дизайн рекламного сообщения: расположение текста, яркое и эффектное изображение, цветовая гамма, на фоне которой реклама продукции или услуги будет восприниматься наилучшим образом.

Таким образом, реклама включает в себя текст и изображение. Как отмечает А.Р. Алимуратов, благодаря взаимодействию «знаков иной природы» (речь идет об «иконических» знаках) вербальные знаки наиболее успешно реализуют свои коммуникативные функции; кроме того, на сегодняшний момент имеется огромное количество семиотически неоднородных текстов, то есть креолизованных рекламных текстов [2].

Глянцевые журналы «*Autosport*», «*Cosmopolitan*» и «*Penthouse*» обладают высокой степенью текстовой кре-



олизации, где важным элементом является цвет. В данном контексте цветовая номинация имеет ключевое значение; эта номинация усиленно воздействует на эмоции читателя, связанные с восприятием цвета. [12].

Дизайн данных гляцевых журналов во многом строится по принципу плаката, в них размещены графические блоки, рисунки, фотографии, картинки, каждая из которых обладает своим функциональным назначением. В данных журналах присутствуют рисунки, называемые «eye stopper» (остановка взгляда), т.е. рисунки, картинки, изображения, которые привлекают взгляд, заставляют человека остановиться и рассмотреть их детально. Такой рисунок может и не иметь прямого отношения к продукции, его задача – привлечь внимание читателя [8].

Рекламные сообщения по большей части детально выражают значение оттенков цвета. Например, Dark cherry shade – темно-вишневый оттенок. Violet colour – баклажановый оттенок (краски для волос); с другой стороны Violet colour – лавандовый цвет (цвет для румян); Yellow gold liner – золотисто-янтарная подводка; Colourblue – лазурно-голубой цвет (теней); the colour red – цвет вишни в шоколаде (о губной помаде); Burgundy hues – темные рубиново-красные оттенки (платьев, брюк); Deep blue tones – королевские синие оттенки (платья).

Следует отметить, что хроматические цветообозначения обладают высокой репрезентативностью и активно функционируют в рамках текстового пространства журналов «Autosport», «Cosmopolitan» и «Penthouse». Эти тексты отличаются не только высокой степенью креолизации привлеченного к анализу материала, но и гармоничным сочетанием вербальной и иконической составляющих. Цвет, как важная составляющая креолизованного текста, несет на себе важнейшую функциональную нагрузку, успешно реализуя свои ключевые функции – аттрактивную, экспрессивную и эстетическую.

Исследователи отмечают, что цвет может воздействовать на восприятие человека строго определенным образом [13]. Например, красный, желтый, оранжевый цвета визуально приближают предметы и увеличивают их объем. Голубой, синий, фиолетовый, черный – визуально отдаляют объекты и уменьшают их. Поэтому рекламное сообщение, выраженное или обрамленное тем или иным цветом, способно вызывать у человека эмоции, входящие в авторский замысел. Восприятие цвета зависит и от психоэмоционального состояния человека. Именно это объясняет то, что человек, исходя из своего психоэмоционального состояния, расположен к одним цветам, безразличен к другим, не примет третьи [10]. Данные закономерности были открыты Максом Люшером, который проводил свои исследования по заданию одной из рекламных компаний.

Восприятие цвета у человека формировалось веками, и связано оно с образом жизни и с взаимодействием с окружающим миром [8]. Так, в первобытную эпоху жизнь человека обуславливалась преимущественно двумя факторами: днем и ночью, светом и тьмой. Днем человек активно действовал (был занят поиском пищи, обустройством своего жилища и т.д.), ночью активная деятельность прекращалась. Поэтому желтый цвет ассоциировался с солнечным днем и его заботами, а темно-синий – ночным покоем. Отношение к тому или иному цвету, по мнению исследователя, на протяжении всего существования человека определялось его образом жизни, характером жизнедеятельности, а также его эмоциональным состоянием. Люшер приходит к выводу, что цвет не только способен вызвать определенную реакцию человека в зависимости от его эмоционального состояния, но и сформировывать само его эмоциональное состояние [10].

Цвет сам по себе несет определенные эмоции, он может вызывать различные ассоциации в понимании человека. Грамотное применение цветовой палитры обе-

спечит увеличение влияния рекламы в журналах на потребителя и улучшение ее запоминаемости. Например, в журнале Cosmopolitan UK для рекламы тонального крема фирмы ColourPop были представлены 12 новых оттенков. Более темные оттенки имеют названия “Turo”, “Yikes”, “Duke”, в то время как более светлые имеют названия: “Illuminati”, “Venice”, “Gummy Bear”. На официальном сайте можно найти подробное описание каждого оттенка: Turo – Chocolate brown, Often – Pastel peach, Honey B – Vivid magenta.

Следует отметить, что в восприятии текста большую роль играет цвет краски, которой написан текст. В рекламных средствах, которые формируют достаточно длинные тексты, играет немалую роль разборчивость оттиска на цветном фоне. Правильный выбор цвета краски способен усилить эмоциональное воздействие рекламного текста на читателя. Сочетание цвета шрифта и фона удачно тогда, когда оно контрастно; чем четче выделяется шрифт на фоне, тем он легче читается и воспринимается [10].

Большинство компаний стараются постоянно выдерживать общий стиль рекламных сообщений. Зачастую в рекламе люксовой продукции используются приемы локального благородного фона (черный или белый цвет). Например, компания «Garnier» в рекламе своей продукции, использует зеленый цвет для подчеркивания молодости и свежести.

Особое значение в рекламе, помещаемой в вышеперечисленных журналах, имеет общий цветовой образ, который не просто притягивает взгляд, он передает читателю определенные информационные сообщения о продукции, услугах, компании-производителе в особом зашифрованном виде [7]. Например, изображение косметической продукции – туши для ресниц в журнале «Cosmopolitan» само по себе не является изображением «eye stopper». Никакой новой информации о свойствах туши данное изображение не несет, однако та же тушь в руках известной актрисы в яркой модной одежде станет образом, внушающим потребителям рекламы мнение о высоком качестве продукта, поскольку им пользуется такая успешная, да к тому же красивая и яркая женщина.

Зачастую цветовой образ в рекламе гляцевых журналов имеет большее значение, нежели сам текст. Удачно созданный образ быстро воспринимается, он более притягателен. Последнее особенно важно, если реклама в гляцевых журналах рассчитана на женскую аудиторию. Предпочтителен такой образ, который читатель запоминает с первого взгляда. Цветовой образ не должен вызывать негативных эмоций, в противном случае потребители рекламы перенесут эти эмоции на саму продукцию [6]. В журнале «Cosmopolitan» данные критерии учтены. Потребители рекламы этого журнала могут доверять знаниям и опыту специалистов. В качестве примера именно такой рекламы можно указать рекламу косметики «Max Factor», в которой продукцией рекламируют профессиональные визажисты, работающие с актрисами популярных голливудских фильмов.

Развитие общественных и рыночных отношений поставило рекламу в один ряд с ведущими формами речевой коммуникации. Рекламный текст является производением, в котором автор, вместе с соответствующим предметным содержанием, демонстрирует умение подобрать также оттенок цвета, который создал бы у читателя основное представление о внешнем виде и содержании товара и смог бы заинтересовать его в покупке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации. – М., 2009. – 158с.
2. Алимуратов А.Р. Основные характеристики диалогического текста. – Пятигорск, 2001. – С.188-250.
3. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация. – М., 2003. – 122с.
4. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики: Учебник. – М., 2000. – 159с.



5. Веселов С. Формирование рынка рекламы в России // Маркетинг. – 2004. – С. 34-71.
6. Гарфилд Б. Десять заповедей рекламы. – СПб., 2006. – 257с.
7. Голубков Е.П. Маркетинговые исследования: теория, методология и практика. – М., 2002. – С.13-19.
8. Дизайн рекламы в глянцевах журналах // Интернет-источник [дата обращения: 08.08.2016] – [http://propel.ru/press/dizain\\_reklamuvvj.php](http://propel.ru/press/dizain_reklamuvvj.php).
9. О чем говорит «лицо» в рекламе косметики, выбор «лица» марки // Интернет-источник [дата обращения: 08.08.2016] – <http://www.mycharm.ru/articles/text/?id=2337>.
10. Резепов И.Ш. Психология рекламы и PR. – М., 2007. – 224с.
11. Реклама в глянцевах журналах // Интернет-источник [дата обращения: 19.08.2016] – [http://propel.ru/press/reklama\\_v\\_glyance\\_vyh\\_zhurnalakh.php](http://propel.ru/press/reklama_v_glyance_vyh_zhurnalakh.php).
12. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М., 2004. – 238с.
13. Роль цвета в рекламе // Интернет-источник [дата обращения: 15.08.2016] – <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-3104/>.
14. Тортунова И.А. О работе в современных популярных журналах: с точки зрения практика. Язык СМИ. – М., 2008. – 758с.
15. Уэллс У. Мориарти С. Бернетт Дж. Реклама. Принципы и практика. – СПб., 2008. – 734с.

УДК 81-115

## СТАБИЛИЗАЦИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ И НАПИСАНИЯ ГЛОБАЛИЗМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

© 2017

**Косырева Марина Сергеевна**, кандидат филологических наук, кафедра русского и иностранных языков  
*Московская академия Следственного комитета*  
(125080, Россия, Москва, ул. Врубеля, д. 12, e-mail: mar.kosy@yandex.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена процессу стабилизации произношения и написания глобализмов в современном русском языке. Лексические глобализмы – это слова, сходные в фонетическом (и/или графическом) отношении, совпадающие по значению (полностью или частично) в глобальном (английский) и субглобальных (испанский, немецкий, португальский, русский, французский) языках. Установлено, что глобализмы проходят те же фазы фонетико-графической адаптации в русском языке, что и другие категории заимствованных слов. Глобализмы отличаются тем, что на этапе формальной стабилизации не всегда исчезают фонетические и графические дублеты, сохраняются колебания в их написании и произношении. Это связано с высокой скоростью вхождения глобализмов в русский язык, обусловленной беспрецедентной интенсивностью межкультурного и межъязыкового взаимодействия в современной глобальной коммуникации.

**Ключевые слова:** сравнительное языкознание, глобальная коммуникация, интернациональная лексика в русском языке.

## STABILIZATION OF THE PRONUNCIATION AND SPELLING OF GLOBAL WORDS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

© 2017

**Kosyрева Marina Sergeevna**, candidate of philological sciences, department of Russian and foreign languages  
*Moscow academy of the Investigative Committee*  
(125080, Russia, Moscow, Vrubelia str. 12, e-mail: mar.kosy@yandex.ru)

**Abstract.** This article is devoted the process of stabilizing the pronunciation and spelling of global words in the Russian language. Global words – with similar phonetic (and/or graphics) with respect to the same value (fully or partially) in the global (English) and sub-global (Spanish, German, Portuguese, Russian, French) languages. It is established that global words go through the same phase of the phonetic-graphical adaptation in the Russian language, as other categories of loan words. Globalism characterized in that at the stage of formal stabilization is not always disappear phonetic and graphic doublets, there continues to be variation in their spelling and pronunciation. This is due to the high rate of occurrence of global words in the Russian language, due to the unprecedented intensity of cross-cultural and cross-lingual interaction in contemporary global communication.

**Keywords:** comparative linguistics, global communication, international vocabulary in the Russian language.

Лингвистической компаративистикой установлено, что диалог культур на рубеже XX и XXI вв. развивается под знаком глобализации «западной» культуры и что инструментом ее распространения является английский язык. Понятие лексического глобализма как разновидности интернациональной лексики, связанной с явлением языковой глобализации, мы впервые встречаем у В.Р. Богословской [2]. Мы обозначаем термином «глобализм» слова, сходные в фонетическом (и/или графическом) отношении, совпадающие по значению (полностью или частично) в глобальном и глобально значимых языках [4]. Понятие «глобальный язык» сегодня неоспоримо связано именно с английским, к числу глобально значимых (субглобальных) языков относятся немецкий, французский, испанский, русский и португальский [6]. В данной работе мы анализируем первый из обозначенных в приведенном выше определении аспектов идентификации глобализмов в том или ином языке — формальный (фонетико-графический). Фонетическая и графическая адаптация иноязычного слова в заимствующем языке (языке-реципиенте) представляет собой процесс стабилизации произношения и написания заимствованной лексики. Рассмотрим реализацию данного процесса в современном русском языке.

Фонетическая адаптация иноязычного слова заключается в уподоблении его звукового состава фонетической системе русского языка в соответствии с нормами литературного произношения. С фонетической адаптацией тесно связано его графическое оформление, которое, в свою очередь, в значительной степени способствует быстрому и полному освоению звукового состава чужого слова, если в его написании устраняются чуждые русскому языку элементы графической системы другого языка.

Начальный период существования заимствованной лексики в языке-реципиенте, как правило, характеризуется вариативностью формы иноязычного слова. Разумеется, при адаптации глобализмов к системам субглобальных языков, основанных, как и английский, на латинской графике, проблемы с графической адапта-

цией практически не существует. В русском языке неустойчивость в написании и произношении свойственна глобализмам на первом этапе фонетико-графической адаптации, например:

*micro-flood* – микро-флуд, микрофлуд;  
*jabber server* – jabber-сервер, джаббер-сервер, джабер-сервер;  
*off topping* – офф-топпинг, офтоппинг;  
*image board* – имидж-борд, имиджборд и др.

Вариативность формы глобализмов обусловлена тем, что слова заимствуются и устным, и письменным путем. В настоящее время существует три основных способа введения письменной формы заимствованного слова в русский язык: трансплантация, транслитерация и практическая транскрипция.

В основе трансплантации — графический принцип, предполагающий механическое перенесение лексических единиц из одного языка в другой. Для обозначения данного способа лингвисты используют также термины «иноязычное вкрапление», «включение», «цитация».

Трансплантация при передаче глобализмов практически не используется. Исключения составляют дублеты адаптированных другими способами слов, например: *SMS-сообщение*, *web-дизайн* и т.п. Кроме того, такой способ традиционно используется для передачи имен собственных: *IRC-чат*, *FidoNet* и т.п.

Трансплантация может использоваться и для оформления в тексте слов, впервые вводимых авторами публикаций. Однако при этом использование способа трансплантации вызывает проблему перевода письменной формы в звуковую, поскольку трансплантация ограничивается представлением читателю письменного облика слова. Примеры такой трансплантации единичны: *self-made*, *trade-in* и т.п. Следует также отметить, что употребление трансплантатов при наличии общеупотребительных русских эквивалентов среди глобализмов нами не отмечено. В современном русском языке мы имеем дело только с одним безэквивалентным трансплантатом, фонетически адаптировавшемся к условиям русского языка, но сохранившем иноязычный графический облик

— *Wi-Fi* [вайфай] (графический вариант *вай-фай* окказионален).

Более продуктивным способом графического оформления глобализмов в русском языке в сравнении с трансплантацией, по нашим наблюдениям, является транслитерация. В основе транслитерации — графический принцип, для реализации которого в письменном облике иноязычного слова используются буквы заимствующего языка. При этом транслитерация не учитывает оригинальный фонемный состав иноязычного слова, что существенно упрощает восприятие транслитератов людьми, не владеющими устным иностранным (в нашем случае — английским) языком.

Единых правил обозначения букв английского (как, впрочем, и других иностранных языков) русскими буквами не существует. Действующие правила транслитерации, закрепленные в ГОСТ 7.79-2000 (до 2002 г. — ГОСТ 16876-71) определяют средства латинского алфавита для передачи отдельных букв, слов, выражений, а также текстов на языках, письменность которых базируется на кириллице. Однако этот стандарт не распространяется на правила передачи латинскими буквами звукового облика слов, записанных кириллицей. Существует традиционная система передачи русских слов латинскими буквами (опубликована в Лингвистическом энциклопедическом словаре [7]), имеются стандарты транслитерации технической документации, правила оформления личных документов (паспортов) и т.д. Эти правила в отдельных случаях совпадают, в других противоречат друг другу. Участники глобальной коммуникации, как правило, не владеют даже имеющейся разрозненной информацией, поэтому привыкли полагаться на личный опыт (в заграничном паспорте и на банковских картах они видят примеры транслитерации), на интуицию и на большую осведомленность партнеров по коммуникации. В результате мы имеем дело с разными вариантами транслитерации.

Глобализмы в русском языке дают немало примеров полной транслитерации:

*тренд (trend),*  
*бан (ban),*  
*скорер (scorer),*  
*спам (spam)* и др.

Однако такая процедура в целом несовершенна, ведь не все буквы английского алфавита можно «перенести» в русский язык: гласный монограф *Y* и согласные монографы *H, Q, W, X* и *J* не имеют русских эквивалентов и не могут быть использованы в транслитерации. В глобализмах, содержащих эти буквы, в русском языке передаются и обозначаются русскими графемами английские звуки в соответствии с транскрипцией.

Например:  
*оверквотинг (overquoting),*  
*кэдди (caddy)* и т.п.

Еще больше трудностей вызывает графическое оформление в русском языке английских диграфов и триграфов. Как правило, при передаче английских диграфов в русском языке используются не диграфы, а звуки, например:

*флуд (flood),*  
*офтопик (offtopic),*  
*скидинг (skidding)* и др.

Однако в транслитерированных формах глобализмов последнего десятилетия нами обнаружено большое количество диграфов, например:

*троллинг (trolling),*  
*оффенс (offense),*  
*клиннинг (clipping)* и др.

Активное использование диграфов при графическом оформлении глобализмов связано, на наш взгляд, с необходимостью скорейшего освоения русским языком новых слов. При этом даже в случаях, когда орфографическая фиксация уже устраняет удвоенный согласный в русском языке, в речевой практике о может употребляться Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

ся вариативно, например: *блогер* — *блоггер (blogger)*.

Примеры использования триграфов в заимствованном глобальной лексики нами не обнаружены.

В некоторых глобализмах наблюдается неполная транслитерация — отсутствие одной буквы в русской форме слова. Это характерно для заимствований с конечной нечитаемой в языке-источнике буквой, например:

*оффенс (offense),*  
*мьют (mute),*  
*смайл (smile)* и др.

Таким образом, при сравнительной продуктивности транслитерация не является оптимальным способом графического оформления заимствований и в процессе освоения глобализмов используется не всегда последовательно.

В связи с этим в процессе графического освоения англоязычной лексики на первый план выступает способ, в современной русистике чаще всего называемый практической транскрипцией, реже трансфонированием. Ряд исследователей, в частности В.М. Аристова, утверждают, что трансфонирование является наиболее эффективным способом фонетико-графической адаптации иноязычных слов в русский язык XX века [1, с. 21]. Наш анализ произношения и написания глобализмов в целом подтверждает справедливость этого положения и для современного русского языка.

В практической транскрипции ведущим является фонетический принцип, предполагающий отражение фонетического строя заимствуемого слова теми русскими буквами, которые способны наиболее точно его передать. Иными словами, фонетический принцип предполагает фиксацию произношения в письменном облике заимствования.

Например:  
*флуд (flood),*  
*флейм (falame),*  
*пант (pant)* и др.

Следует отметить, что с помощью практической транскрипции, как правило, передается «обрусевшее» произношение глобализмов, так как практически невозможно ввести в русскую фонетическую систему свойства английского языка долгие гласные, дифтонги, аспирированные согласные и межзубные звуки. Однако анализ практической транскрипции глобализмов последнего десятилетия выявляет устойчивую тенденцию к максимальному соответствию (разумеется, насколько это может позволить русская фонетика) оригинальному звучанию иноязычного слова.

В практической транскрипции стабилизация произношения предшествует стабилизации написания, при этом письменный облик заимствованного слова должен быть согласован с орфографическими нормами русского языка. Однако для неологизмов англоязычного происхождения в русском языке нет стандарта, которому нужно следовать при написании. В последнее десятилетие словарная фиксация глобализмов значительно отстает от реальной жизни нового слова в заимствующем русском языке и письменной практики, в которой действуют различные тенденции, влияющие на появление фонетико-орфографических вариантов неологизмов глобализмов.

Основной причиной вариативности являются различные способы введения глобализмов в русский текст — транслитерация и практическая транскрипция. В первом случае для обозначения английской буквы используются соответствующие буквенные эквиваленты, во второй буквы используются для обозначения английской фонемы. На практике же большинство глобализмов представляет варианты, в которых соединены элементы транслитерации и транскрипции. Возможно, имеет смысл говорить о совпадении транслитерации и транскрипции в русских формах заимствования и считать, что практическая транскрипция — это способ компромиссный: в одних словах больше буквенных англо-русских

соответствий, в других — звуко-буквенных. В этом лишний раз убеждают результаты исследования лексико-грамматической адаптации германских заимствований, предпринятого в диссертации О.С. Хлыновой [5]. Автор утверждает, что основной тенденцией в плане фонетической трансформации германской лексики в современном русском языке остается ориентация на звуковой облик заимствуемого слова с более или менее точным воспроизведением средствами русской графики произносительной формы прототипа. Тем не менее, большое число заимствований передается смешанным способом, который О.С. Хлынова называет «транскрипция/транслитерация». Проявление практической транскрипции (транскрипции/транслитерации) наблюдается, например, при оформлении в русском языке большей части глобализмов с финальными морфемами *-er*, *-ing*.

В процессе фонетической и графической адаптации отсутствие единой системы англо-русских буквенных и звуко-буквенных соответствий и порождает во многих случаях неизбежные фонетико-орфографические варианты. При этом следует отметить, что уже в конце XX века устанавливается новая тенденция в адаптации глобализмов. До 1980-х годов в русском языке закреплялись такие варианты заимствованного слова, которые не нарушали общие закономерности русской фонетической и орфографической системы. Звуковые варианты, необычные для фонетической системы русского языка, сочетания звуков, нарушающие фонологическую и орфографическую систему русского языка, не закреплялись [3]. В 90-е годы XX века структурное совпадение новых заимствований с их иноязычными прототипами воспринимается лояльно. В связи с тем, что появление в русском языке многочисленных слов с нехарактерными для русского произношения фонетическими чертами стало уже не исключением, а основной тенденцией, нормой становятся такие нехарактерные для русского языка фонетические сочетания, как, например:

сочетание [нг] в конце слова (*карвинг* и др.);

сочетание [дж] (*джабер-сервер* и др.);

произношение твердого согласного перед гласным переднего ряда [э] (*бренд, тренд* и др.).

Проявление этой тенденции особенно очевидно в тех случаях, когда англоязычное слово впервые появилось в русском языке давно, но не закрепилось, а на рубеже XX – XXI вв. возвращается в русский язык через глобальный английский (или из него) и активно функционирует.

Таким образом, в процессе стабилизации произношения и написания глобализмов в русском языке их форма приближается к нормам языка-реципиента и отделяется от своего иноязычного прототипа, что в целом соответствует общим принципам фонетико-графической адаптации заимствований в современном русском языке [5: 44-52]. Однако если обычно уже на этапе формальной стабилизации исчезают фонетические и графические дублеты, то колебания и в написании, и в произношении глобализмов в современном русском языке весьма ощутимы. Выходя за пределы этапа проникновения слова в язык, они могут сказываться и на последующих этапах адаптации глобализмов к системе языка-реципиента. Следует полагать, что это связано с высокой скоростью вхождения глобализмов в русский язык, обусловленной беспрецедентной интенсивностью межкультурного и межъязыкового взаимодействия в современной глобальной коммуникации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аристова В.М. Англо-русские языковые контакты (Англизмы в русском языке). Л.: ЛГУ, 1978.

2. Богословская В.Р. Структурно-семантическая и функциональная адаптация заимствований (на материале спортивной лексики английского и русского языков.): Диссертация ... канд. филол. наук. В 2 кн. Волгоград, 2003.

3. Логинова З.С. Англизмы в спортивной терминологии русского языка. Синхронно-диахроническая ха-

рактеристика: Диссертация ... канд. филол. наук. В 2 кн. Ташкент, 1978.

4. Косырева М.С. Глобализмы в русском языке. М.: Юнити-Дана, 2016.

5. Хлынова О.С. Лексико-грамматическая адаптация германских заимствований в русском языке конца XX века (на материале прессы 1991-2000 гг.): Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Волгоград. гос. ун-т. Волгоград, 2001.

6. Ronen S., Gonçalves B., Kevin Z.H., Vespignani A., Pinker S., César A. Hidalgo Links that speak: The global language network and its association with global fame // Processing of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2014. Vol. 111. No 52.

7. Лингвистический энциклопедический словарь / АН СССР. Ин-т рус. яз.; Гл. ред. Ярцева В.Н. М.: Сов. Энциклопедия, 1990.



**Морозова Светлана Николаевна**, кандидат филологических наук,  
преподаватель кафедры русского языка

*Военная академия материально-технического обеспечения  
(440005, Россия, Пенза, Военный городок, 1, e-mail: s.morozova09@mail.ru)*

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет  
(440039, Россия, Пенза, пр. Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматривается специфика осмысления К.И. Чуковским творчества Ф. Шиллера и его русской рецепции. Отмечается, что К.И. Чуковский во многом явился выразителем характерного понимания наследия Ф. Шиллера как наполненного свободолюбивым пафосом. К.И. Чуковский неоднократно обращался к анализу русских переводов Ф. Шиллера с точки зрения их влияния на формирование художественного стиля отечественных переводчиков XIX в. При этом он концентрировался на интерпретации драматических произведений немецкого автора, более популярных в отечественном литературоведении в сравнении с его стихотворениями. Сопоставляются приятие и отрицание художественного наследия Ф. Шиллера в разные исторические эпохи. В частности, анализируются «упаднические» настроения последних десятилетий XIX в., когда эстетические концепции Ф. Шиллера не соответствовали преобладавшим в то время в России творческим протестам против литературных направлений предшествующих эпох. Существенной представляется представленная К.И. Чуковским характеристика переводов драмы Ф. Шиллера «Разбойники», дающая возможность воспринимать произведение с акцентом на авторском замысле, несмотря на склонность переводчиков к ослаблению бунтарского характера пьесы. Анализируется статья К.И. Чуковского «Памяти Шиллера» (1905), посвященная конкретным аспектам восприятия произведений немецкого автора, соотносимым не только с идеологической парадигмой развития российского общества, но и с особенностями профессиональной манеры переводчиков.

**Ключевые слова:** К.И. Чуковский, Ф. Шиллер, русско-немецкие литературные и историко-культурные связи, межкультурная коммуникация, романтизм, художественный перевод, драматургия.

#### K.I. CHUKOVSKY ABOUT PERCEPTION OF F. SCHILLER'S CREATIVITY IN RUSSIA

© 2017

**Morozova Svetlana Nikolayevna**, candidate of philological sciences,  
teacher of the Chair of the Russian Language

*Military Academy of Logistics*

*(440005, Russia, Penza, Military town, 1, e-mail: s.morozova09@mail.ru)*

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the Chair of Translation and Translation Studies,

*Penza State Technological University*

*(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

**Abstract.** The article considers specifics of F. Schiller's creativity understanding by K.I. Chukovsky and his Russian reception. It is noted that K.I. Chukovsky in many respects was a spokesman of characteristic understanding of F. Schiller's heritage as one filled with freedom-loving pathos. K.I. Chukovsky repeatedly addressed to the analysis of the Russian translations of F. Schiller from the point of view of their influence on formation of the native translators' art style in the 19th century. While addressing he concentrated on interpretations of the German author's drama works which were more popular in Russia in comparison with his poems. The article compares acceptance and denial of F. Schiller's art heritage during different historical eras. In particular, it analyzes "decadent" moods of the last decades of the 19th century when F. Schiller's esthetic concepts didn't correspond to the creative protests, prevailing at that time in Russia, against the literary directions of the previous eras. The characteristics of the translations of F. Schiller's drama "The Robbers", submitted by K.I. Chukovsky and giving the chance to perceive the work with emphasis on the author's plan, in spite of the translators' tendency of easing the rebellious character of the play, is essential. The article analyzes K.I. Chukovsky's article "In Memory of Schiller" (1905), devoted to the concrete aspects of perception of the German author's works, correlated not only with an ideological paradigm of the Russian society development, but also with peculiarities of the translators' professional manner.

**Keywords:** K.I. Chukovsky, F. Schiller, Russian-German literary and historical and cultural communications, cross-cultural communication, Romanticism, literary translation, dramaturgic art.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Исследование восприятия творчества Ф. Шиллера является важной литературоведческой задачей, так как мятежный дух его ранних произведений, нравственный пафос лирики, поиск эстетического идеала как способа справедливого устройства общества в произведениях позднего периода оказали большое воздействие на развитие различных литературных направлений в России. Изучение как самого наследия Шиллера, так и переводческих прочтений произведений немецкого писателя позволит определить характер влияния его художественных концепций на творчество отечественных писателей.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Драматургическое и поэтическое творчество Ф.

Шиллера и его влияние на русскую литературу подробно изучены в трудах исследователей-предшественников, в частности, Н.Я. Берковского [1], Ю.А. Веселовского [2, с. 222–223], Р.Ю. Данилевского [3, с. 3–95; 4], В.М. Жирмунского [5], П. Ланштейна [6], Л.П. Фукс-Шаманской [7] и др., уделивших особое внимание проблеме заимствования национальной традицией мотивов и образов, характерных для произведений немецкого автора. Отдельное развитие получила тема идейной взаимосвязи разножанровых шиллеровских произведений, о чем писали А. Абуш [8], Л.Я. Лозинская [9], Ф.П. Шиллер [10].

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Целью исследования является анализ специфики литературно-критического восприятия К.И. Чуковским русских переводческих прочтений произведений Ф. Шиллера, осуществляемый в широком контексте литературного процесса XX в.

*Изложение основного материала исследования с*

полным обоснованием полученных научных результатов. Определенный вклад в восприятие творчества Шиллера в России XX в. внесли литературно-критические работы К.И. Чуковского, в которых утверждалась значительность идейного влияния немецкого автора на развитие русского романтизма, а также его роль в формировании художественно-эстетического стиля русских переводчиков XIX в., причем в последнем случае делался акцент как на собственных эстетических убеждениях переводчиков, так и на исторической эпохе, обусловившей господствовавшие умонастроения. По наблюдению К.И. Чуковского, для А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, В.К. Кюхельбекера, В.С. Курочкина, М.Л. Михайлова наиболее привлекательными были оптимизм и свободолюбие Шиллера; для И.С. Аксакова, А.А. Фета, А.А. Григорьева был важен Шиллер-идеалист, бежавший от действительности в эстетическую неприкаянность и непричастность ко всему происходящему. В эпоху романтизма русские переводы Шиллера были далеки от подлинников и отражали более мироощущения интерпретаторов, нежели зарубежных авторов: «Жуковский в переводе трагедии Шиллера «Орлеанская дева» сделал из «чертовки» – «чародейку», а из «чертовой девки» – «коварную отступницу», это, конечно, могло показаться случайностью. Но, изучая все его переводы из страницы в страницу, мы убеждаемся, что такова его основная тенденция» [11, с. 27]. Переводные строки становились частью оригинального творчества В.А. Жуковского, отражали «его тишайшую, выпрениую, благолепную, сентиментально-меланхолическую пуританскую личность» [11, с. 27].

Этапы восприятия творчества Шиллера в России подробно характеризуются в статье К.И. Чуковского «Памяти Шиллера» (1905). Отмечая, что творчество Шиллера в России в разное время воспринималось неоднозначно, то оказываясь в центре литературных споров, то заслоняясь другими именами, К.И. Чуковский особо рассуждал об «упаднических» последних десятилетиях XIX в., о начале XX в., когда столь популярный в периоды общественного подъема шиллеровский дух, презирающий насилие, злобу и вражду, не был принят: «Для тонкого эстетического вкуса «упадочников» – наивный пафос «Разбойников» и «Вильгельма Телля» – казался грубым, ребячливым и фальшивым. Народилось «непротивление злу». Заговорили о «внутренней свободе, независимой от внешних условий». Началась проповедь «малых дел и незаметных подвигов»... Интеллигенция разбрелась кто в буддизм, кто в чистую эстетику, кто к зеленому столу. Все, как Чеховский Лебедев, племянник гегельянца, «сидели и околеванца ждали». Хотелось воскликнуть вместе с поэтом:

– О, кто теперь назовет человеку Высокое призвание его?» [12].

По мнению К.И. Чуковского, каждый кризисный поворот в развитии общественных отношений в России незамедлительно вызывал интерес к произведениям Шиллера, которые рассматривались в такие моменты как призывы к борьбе и революции. Вместе с революционными событиями 1905 г. шиллеровский дух вновь воскресал, словно подчеркивая, что в литературе уже появились новые герои: «Пришел Горький, привел «босняка», воспел «безумие храбрых», пришел Ницше, пришел с севера богатырь Ибсен, – и Шиллер, свободный, могучий, влюбленный в человечество Шиллер воскликнул устами своего Телля:

И вот я здесь! Спасен от власти бури.

И от тиранской власти – человек!

И «здесь» он будет, покуда есть в людях негодование к тирании, к рабству, к угнетению свободнорожденного человека» [12].

Также К.И. Чуковский отмечал, что ослабление внимания к Ф. Шиллеру, стремление к рассмотрению его творчества с других, аполитичных, менее активных

позиций, связаны с периодами политической реакции.

Популярности Шиллера в России во многом способствовали постановки его пьес. К.И. Чуковский не считал Шиллера истинным драматургом, говорил, что во всех драмах немецкого автора единственным героем был он сам со своей светлой душой. Востребованность драматических произведений Шиллера в России объяснялась актуальностью поднятых им тем в национальных общественно-исторических условиях: «Теперь он – герой нашей родной драмы, – теперь нет у нас никого ближе этого героя. Много народов посетил он уже – и теперь вновь пришел к нам – провозвестником русской свободы и русского возрождения:

– Теперь, герольд, спешу к твоим вождям,

Но знай, – когда с сей вестию до стана

Достигнешь ты, – уж дева будет там

С кровавою свободой Орлеана!» [12].

К.И. Чуковский критиковал первый перевод шиллеровских «Разбойников», выполненный в конце XVIII в. Н.Н. Сандуновым, отмечая в нем неоправданные текстовые изменения, ослабившие бунтарский характер произведения и злободневность его звучания. В целом ранний этап восприятия Шиллера в России не дал, на его взгляд, должного представления о немецком авторе: «Шиллер вошел в русскую литературу значительно усмирённым, приглаженным и прилизанным... Элегический Жуковский преподнес русскому обществу «Ивиковых журавлей» да «Перчатку», а Карл Моор, маркиз Поза, Дон Карлос – все эти свободолюбивые герои долго скрывались от нас, как опасные и неблагонамеренные бунтари» [12]. Только в 1830–1840-х гг. Шиллер, по наблюдению К.И. Чуковского, открылся для русского читателя с позиций того бунтарского пафоса, который был присущ его творчеству, причем далеко не все приняли радикальные для того времени идеи: «...гегельянцы да «лишние люди» отвернулись от него, слишком уж пылок был для них великий «адвокат человечества», слишком уж был он суров ко всему стоящему и успокоившемуся» [12]. В данном случае можно видеть аллюзию из В.Г. Белинского, который писал В.П. Боткину 4 октября 1840 г.: «Проклинаю мое гнусное стремление к примирению с гнусною действительностью! Да здравствует великий Шиллер, благородный адвокат человечества, яркая звезда спасения, эманципатор общества от кровавых предрассудков предания! Да здравствует разум, да скроется тьма!» [13, с. 556]. Для К.И. Чуковского это мнение критика, видевшего слабые и противоречивые черты творчества немецкого поэта, но при этом называвшего его в пятой статье цикла «Сочинения Александра Пушкина» (1844) «трибуном человечества, провозвестником гуманности, страстным поклонником всего высокого и нравственно-прекрасного» [14, с. 318], было авторитетным.

Собственное отношение к творчеству Шиллера К.И. Чуковский также преломлял на восприятие его эстетических и философских концепций другими русскими писателями. Например, он говорил об идейном влиянии немецкого поэта на творчество Ф.М. Достоевского, который, вспоминая свою юность, писал в 1876 г. в «Дневнике писателя»: «Он <Шиллер> в душу русскую всосался, клеймо в ней оставил, почти период в истории нашего развития обозначил» [15, с. 3]. Свободолюбие Шиллера, по наблюдению К.И. Чуковского, привлекало и Н.А. Некрасова: в те времена, когда «расцвела убогая русская гражданственность, – Некрасов так зывал к шиллеровскому духу, – духу свободы и страсти...» [12]. К.И. Чуковский напоминал строки из некрасовского стихотворения «Поэту» (1874), в котором подчеркивалось влияние Шиллера на передовую общественную мысль:

Прости слепцам, художник вдохновенный,

И возвратись!.. Волшебный факел твой,

Погашенный рукою дерзновенной,

Вновь засвети над гибнувшей толпой!

Вооружись небесными громами!  
Наш падший дух взнеси на высоту,  
Чтоб человек не мертвыми очами  
Мог созерцать добро и красоту...  
Казни корысть, убийство, святотатство!  
Сорви венцы с предательских голов,  
Увлечших мир с пути любви и братства,  
Стяжанного усилиями веков [16, с. 556].

Этот призыв с годами стал только актуальнее: «... теперь, – больше чем когда-либо, – празднуют безумную оргию «корысть, убийство, святотатство» – и некому казнить их» [12].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Как видим, в публицистических и литературно-критических работах К.И. Чуковского акцентирован свободолобивый пафос творчества Шиллера, понятный русской общественности, особенно в эпоху политических перемен и больших революционных событий, когда во главе всего неизменно оказывались не только искания художественного гения, но и его ориентация на освободительные идеи. К.И. Чуковским была осмыслена эволюция переводческого восприятия Шиллера в России, сделаны интересные наблюдения относительно шиллеровского влияния в русской литературе XIX в. (В.Г. Белинский, Ф.М. Достоевский, Н.А. Некрасов).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Берковский Н.Я. Романтизм в Германии. Л.: Художественная литература, 1973. 568 с.
2. Веселовский Ю.А. Драматические наброски и планы Шиллера // Шиллер Ф. [Собрание сочинений: В 4 т.]. Т. 3. СПб.: Ф.А.Брокгауз–И.А.Ефрон, 1901. С. 222–223.
3. Данилевский Р.Ю. Шиллер и становление русского романтизма // Ранние романтические веяния: Из истории международных связей русской литературы. Л.: Наука, 1972. С. 3–95.
4. Данилевский Р.Ю. Фридрих Шиллер и Россия. СПб.: Пушкинский Дом, 2013. 656 с.
5. Жирмунский В.М. Немецкий романтизм и современная мистика. СПб.: АХЮМА, 1996. 232 с.
6. Ланштейн П. Жизнь Шиллера. М.: Радуга, 1984. 404 с.
7. Фукс-Шаманская Л.П. Фридрих Шиллер и русский шиллеризм: Рецепция творчества Фридриха Шиллера в России 1800–1820-х годов. М.: Компания Спутник+, 2009. 156 с.
8. Абуш А. Шиллер: величие и трагедия немецкого гения. М.: Прогресс, 1964. 312 с.
9. Лозинская Л.Я. Фридрих Шиллер. М.: Молодая гвардия, 1960. 335 с.
10. Шиллер Ф.П. Фридрих Шиллер: Жизнь и творчество. М.: Гослитиздат, 1955. 431 с.
11. Чуковский К. И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 3. Высокое искусство; Из англо-американских тетрадей / Сост. Е. Чуковской и П. Крючкова. М.: ТЕРРА–Книжный клуб. 640 с.
12. Чуковский К.И. Памяти Шиллера // Театральная Россия. 1905. №18.
13. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: [В 13 т.]. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 11. Письма. 1829–1840. 719 с.
14. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: [В 13 т.]. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. Т. 7. Статьи и рецензии. 1843. Статьи о Пушкине. 1843–1846. 739 с.
15. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. Л.: Художественная литература, 1981. Т. 23. Дневник писателя. 1876 г. (май – октябрь). 421 с.
16. Некрасов Н.А. Полное собрание стихотворений: В 2 т. М.: Директ-Медиа, 2014. Т. 2. 641 с.



УДК 821.61.1

ФИЛОСОФСКОЕ УЧЕНИЕ Ф. НИЦШЕ В ВОСПРИЯТИИ К.И. ЧУКОВСКОГО

© 2017

**Морозова Светлана Николаевна**, кандидат филологических наук,  
преподаватель кафедры русского языка

*Военная академия материально-технического обеспечения*  
(440005, Россия, Пенза, Военный городок, 1, e-mail: s.morozova09@mail.ru)

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет*  
(440039, Россия, Пенза, пр. Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена теме восприятия философии Ф.Ницше К.И. Чуковским. Указывается, что в российских общественных и литературных кругах начала XX в. учение немецкого мыслителя пользовалось популярностью, однако наблюдалась избирательность в обращении к его основным положениям. Характеризуется мысль К.И. Чуковского о том, что при описании литературных персонажей многие отечественные писатели наделяют их чертами, свойственными мироощущению Сверхчеловека Ницше, которое при внешней схожести имело существенные отклонения от того содержания, которое придавал ему немецкий философ. При толковании ницшеанских эстетических и философских идей русские писатели приносили в них те оттенки смысла, которые были предпочтительнее для характеристики конкретных персонажей, явлений действительности. Несмотря на то, что в начале творческого пути К.И.Чуковский увлекался ницшеанской мировоззренческой концепцией и в своих литературно-критических работах часто обращался к ее основополагающим идеям – критике христианской морали, теме Сверхчеловека и др., он критиковал положение немецкого мыслителя о ведущей роли чистого разума и безотносительности поступков человека. В статье также анализируется отношение К.И. Чуковского к особенностям восприятия русской литературой постулатов философии Ф. Ницше, рассматриваются статьи К.И. Чуковского «К толкам об индивидуализме» (1902) и «О «Мещанах» М. Горького» (1902), в которых доказано, что в творчестве М. Горького идеи Ф. Ницше, ассимилированные на русской национальной почве, привели к очевидным парадоксам.

**Ключевые слова:** К.И. Чуковский, Ф. Ницше, русско-немецкие связи, эстетическая концепция, мировоззрение, литературные традиции, диалог, литературная критика, межкультурная коммуникация.

NIETZSCHE'S PHILOSOPHICAL DOCTRINE IN K.I. CHUKOVSKY'S PERCEPTION

© 2017

**Morozova Svetlana Nikolayevna**, candidate of philological sciences,  
teacher of the Chair of the Russian Language,

*Military Academy of Logistics*

(440005, Russia, Penza, Military town, 1, e-mail: s.morozova09@mail.ru)

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the Chair of Translation and Translation Studies,

*Penza State Technological University*

(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the subject of perception of F. Nietzsche's philosophy by K.I. Chukovsky. It is noted that the German thinker's doctrine enjoyed popularity in the Russian public and literary circles at the beginning of the 20th century, however selectivity was observed while addressing to his basic statements. The article characterizes K.I. Chukovsky's thought that while describing literary characters many native writers gave them qualities peculiar to F. Nietzsche's Superman's world perception which, with external similarity, had essential deviations from that contents which was given it by the German philosopher. While interpreting Nietzsche's esthetic and philosophical ideas the Russian writers gave them the shades of sense preferable for the characteristics of specific characters, reality phenomena. In spite of the fact that at the beginning of his career K.I. Chukovsky was fond of Nietzsche's world outlook concept and in his literary and critical works often addressed to its fundamental ideas – criticism of Christian morals, the Superman subject, etc., he criticized the German thinker's statement about the leading role of true mind and irrespectivity of the person's acts. The article also analyzes K.I. Chukovsky's attitude towards peculiarities of perception of F. Nietzsche's philosophy postulates by the Russian literature, considers K.I. Chukovsky's articles "To rumors about individualism" (1902) and "About M. Gorky's "The Petty Bourgeois" (1902) in which it is proved that in M. Gorky's creativity F. Nietzsche's ideas, assimilated on the Russian national soil, led to obvious paradoxes.

**Keywords:** K.I. Chukovsky, F. Nietzsche, Russian-German communications, esthetic concept, outlook, literary traditions, dialogue, literary criticism, cross-cultural communication.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* На общественную мысль и литературную жизнь России конца XIX – начала XX в. существенно повлияла философия Ф. Ницше, ставшая идейно-образным фундаментом для многих эстетических изысканий в русле развития национальной культуры. Поэтому восприятие философии Ф.Ницше в России, находящееся в контексте междисциплинарных отношений, представляет интерес для отечественного литературоведения.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Большой вклад в изучение особенностей русского ницшеанства внесли работы Ф.И. Булгакова [1, с. 206–216], Р.Ю. Данилевского [2, с. 5–43], В.В. Дудкина [3], М.Ю. Корнеевой [4, с. 44–76], Н.К.Михайловского [5, с. 477–515], К.А. Свасьяна [6],

Г.М. Фридендера [7, с. 214–254] и др. Несмотря на большое количество исследований, посвященных проблеме восприятия наследия Ф. Ницше в России, отношение к его философскому учению отдельных писателей, тем более К.И. Чуковского, не было изучено в полном объеме.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В русской литературе основные постулаты философии Ницше (идея Сверхчеловека, отрицательное отношение к христианству, которому противопоставлялась новая религия красоты и силы, симпатии к эпохе Возрождения и др.), становившиеся реакцией на тенденции натурализма, нередко абсолютизировались, содержательно истолковывались в категориях, не предусмотренных немецким философом. Моносемия в объяснении ницшевских философских идей наблюдалась в критике христианских моральных ценностей, воспринимавшейся в качестве нигилистического призыва к борьбе с устоявшимися

нормами, а также в идее сверхчеловека, переступившего за грань традиционной морали и ставшего идеалом для подражания в эпоху, предшествовавшую коренным историческим изменениям. В литературной среде увлечение идеей Сверхчеловека выразилось в том, что многие писатели – представители разных направлений, в частности, М. Горький, А. Белый, А.И. Куприн, – наделяли своих персонажей отдельными чертами ницшеанского героя. Но несмотря на похожесть мироощущений персонажи русской литературы шли к пониманию и толкованию философских положений, близких к мировосприятию Сверхчеловека, параллельными путями. Избирательность внимания к философскому учению Ницше объяснялась как тенденциями в общественной жизни России, так и изменениями в мироощущениях конкретных людей, со звучными отдельным аспектам ницшеанства.

К.И. Чуковский так отразил представления интеллигенции начала XX в. о Ницше: «Он создал Сверхчеловека. Это уже всем фетишам фетиш. Всю громадную силу своего сократовского духа положил Ницше в это создание свое» [8, с. 281]. Парадокс этого явления заключался в том, что немецкий философ, «отец новейшего индивидуализма», неизменно борющийся «с фетишами человеческой культуры», вместе с тем «с беззаветностью служил этим фетишам» [8, с. 280]. К.И. Чуковский признается, что «не встречал никого, кому они <фетиши> были более необходимы, чем опять-таки этому аристократическому эллинскому духу» [8, с. 280], после чего критикует мысли Ницше о том, что жестокость, насилие, рабство, опасность для жизни и духа, – все ужасное, деспотическое, хищное в людях – способствует поднятию человеческого типа и что свобода принадлежит только тому, кто имеет достаточно силы, чтобы завоевать и отстоять ее.

Не принимает К.И. Чуковский и положение немецкого мыслителя о том, что люди не равны, а лишь лучше или хуже, в зависимости от того, сколько жизненной силы заключено в каждом из них, и источником биологического и социального прогресса является воля к власти. Чтобы предъявлять подобные требования, необходимо признать безотносительность совершенства, которое начинает рассматриваться как орудие органического мира. Но если определить совершенство как показатель отношения между средой и организмом, то его безотносительность вызывает сомнение, ибо основной критерий деятельности человека – выживаемость в окружающем мире. Все эти положения позволяют К.И. Чуковскому сделать вывод о том, что «абсолютного совершенства нет»: «Те требования, которые мы, руководясь сегодняшними отношениями организма к среде, – предъявляем к нашему Сверхчеловеку, – завтра будут изменены, сообразно завтрашним отношениям. Чем интенсивнее борьба, тем быстрее должен организм достигать этих отношений и, кроме быстроты, здесь никакого другого элемента не замечается» [8, с. 280]. Именно чистый разум и безотносительность подвигли Ницше к «страстной» деятельности. Отрицая счастье, определявшееся как не заслуживающую внимания цель, Ницше, по мнению К.И. Чуковского, ставил во главу угла геройство, заключавшееся в умении «вести борьбу и одерживать победы, не получая при этом *никаких выгод*» [8, с. 280]. Подобные «заблуждения» К.И. Чуковский объяснял преклонением Ницше перед «чистым разумом».

Причины множественности трактовок особенностей наследия Ницше заключались не столько в различных идейных и гражданских позициях интерпретаторов, сколько в самом учении философа, полном противоречий и парадоксов. С одной стороны, отдельные положения его философии предполагают глубочайший кризис человечества, упадок, декаданс духа, культуры, ценностей, с другой – желание научить людей веселости и оживить предчувствие будущего, сформулированное в книге «Веселая наука». Одним из показательных примеров искаженного толкования отдельных вопросов учения Ницше является, по мнению К.И. Чуковского, характери-

стика Евг. Соловьевым раннего творчества М. Горького, увлекавшегося идеями немецкого философа [см.: 8, с. 344]. Революционному призыву М. Горького отводилась ведущая роль, тогда как Ницше, с его предвидением грядущих перемен, предстал певцом жестокости и насилия. Если русская дооктябрьская критика находила в ранних произведениях М. Горького отражение некоторых идей ницшеанского учения (одна из которых – идея Сверхчеловека), то советские исследователи (например, Б.В. Михаловский [9]) отрицали какую-либо связь эстетических представлений русского писателя с мировоззрением немецкого философа, считали, что освоение наследия Ницше в России не выходило за рамки обычного увлечения; только в новейшее время появились посвященные этой проблематике значимые труды С.С. Аверинцева [10, с. 5–40], А.В. Дьякова и А.Г. Соколова [11].

Ранний Чуковский не признает революционных манифестаций М. Горького, связывает многие мотивы и образы его произведений с влиянием идей Ницше. В первой статье цикла «Письма о современности» К.И. Чуковский называл М. Горького наиболее ярким в современной литературе выразителем идей индивидуализма, для которого «я» личности является единственным божеством, а энергия этого «я» и ее величина определяют отношение автора к герою: «Какой иной критерий существует у него для людей, кроме степени их активности? Содержание активности для него безразлично, до того безразлично, что он иногда отрицательное смешивает с положительным. Он не смотрит на краски в картине жизни, – ибо хорошо знает, что они сфабрикованы таким «случайным» фактором, как общество» [8, с. 344]. Логически естественным следствием возвеличивания духовно обнищавшей личности К.И. Чуковский считал «проповедь голой энергии независимо от ее направления» [8, с. 284]. В статье «К толкам об индивидуализме» (1902) отрицание цели как движущей силы и формы энергии у Ницше Чуковский сформулировал при помощи теоретической сентенции: «Наше я затрачивает энергию, *ради самой энергии*, – вот вам логический вывод из признания человека мерилем всех вещей. И критерием всякой личности является таким образом *количество силы, безразлично куда направленной*» [8, с. 272].

Тема ницшеанства в творчестве М. Горького получила развитие в статье К.И. Чуковского «О «Мещанах» М. Горького» (1902), в которой признавалось, что искусственные идеи, ассимилированные на национальной почве, способны привести к парадоксу, очевидному у М. Горького: «Все произведения Горького – это апофеоз бесцельной энергии, апофеоз беспокоейства, неуютности, борьбы – над всем, что носит нарек на тихую и спокойную жизнь. Посмотрите хотя бы с внешней стороны на постройку его произведений. Ницше с его ненавистью к толпе, с его песнью о Сверхчеловеке, с переоценкой ценностей – декаденты с их карикатурной и утрированной любовью к таким ощущениям, для которых нужны «уши, ваших понежней», как с гордостью говорят они, – все это вещи одного порядка» [8, с. 272]. И хотя основания этих двух крайностей разные и в каждую эпоху они имели свои особенности, между ними существовала несомненная связь, в результате которой, по наблюдению К.И. Чуковского, смешались критерии оценивания персонажей, которые изначально воспринимались в соответствии с образом, данным им в обществе. М. Горький, в соответствии с теорией Ф. Ницше, снимал с героев социальную оболочку, оставляя энергию в чистом виде: «Вор Челкаш становится выше богобоязненного труженика Гаврилы, безумный Сокол – выше мыслящего и вдумчивого Ужа, неблагодарный Нил (в «Мещанах») выше своего благодетеля старика Бессеменова и даже глуповатая дикарка Варенька Олесова куда превышает развитого и культурного Ипполита Сергеевича, поелику в этих ненавистных Горькому людях все положительные стороны – суть только прикрытая слабость» [8, с. 233]; и получается, что «ум приват-доцента – гамлетов-

ская рефлексия; честность Гаврилы – бессилие; рассудочность Ужа – следствие трусости и т. д.» [8, с. 233].

Но, несмотря на все сказанное, ранний Чуковский, в отличие от многих современников, не видел в М. Горьком нищанца, отмечая в его творчестве лишь отдельные идеи, характерные для философии Ницше, в частности, идею крайнего индивидуализма, с присущими ему безумием храбрости и персонализацией всех человеческих порывов. Так, в «Мещанах», по наблюдению К.И. Чуковского, видны «математически правильные построения, это голые философские положения, для приличия принаряженные в тонкую ткань образа. Как мог он так аскетически удержаться от вакханалии поэтического, чуждого рассудочности творчества? – вот что интереснее всего в личной психологии Горького» [8, с. 290]. Тем более удивительным оказывается то обстоятельство, что писатель, прошедший тяжелую школу практической жизни, обратился к абстракции, философии. В этой связи К.И. Чуковский проводит параллель между М. Горьким и Л.Н. Толстым, который «придает своей деятельности проповедническое значение и намеренно гасит в себе чисто художественные стремления» [8, с. 290].

Индивидуализм М. Горького далек от нищанско-го толкования индивидуализма. М. Горький, по мысли К.И. Чуковского, звал к бесцельному подвигу и воспевал безумие храбрых, отрицал выгоду и цель действий. Бесцельность и безрасчетность действий Сокола, которого манила битва в небе, были показаны как положительные качества, – «каждый видел все превосходство его над обдумчивым Ужом, – и рядом с ним каким ничтожным казался этот Уж, который в каждой вещи ценил ее назначение, утилитарное применение ее, а не ее самое по себе. Самоцельность действий, – вот что прославлял Горький прежде» [8, с. 270]. Постепенно нищанское проявление бесцельности в произведениях М. Горького угасает. Чуковский указывает на Нила из «Мещан», который «бросается в кипучую и опасную деятельность – далеко не без цели»: «Слово *потому* должно быть заменено теперь словом *чтобы*, – а это громадная разница! Каково это *чтобы*, – вопрос не в этом. Важно то, что оно появилось. Все речи Нила свидетельствуют о повышенном правовом сознании» [8, с. 270]. Самоцельность действий являлась следствием глубоко укоренившегося мещанства не только в русском обществе, но и в литературе. К.И. Чуковский не видел ничего позитивного в такой перемене наполнения понятия индивидуализма под влиянием веяний эпохи, ибо это начало было враждебно всей прежней «горьковской Проповеди», также как и категоричное следование какому-либо направлению: «Горький <...> все свои идеи, доктрины всегда превращал в лекарства. Прописывал их пациенту, как порошки или мази. То пропишет анархизм, то – марксизм; то – нищанство, а то – коммунизм, но всегда убежден фанатически, что его последний рецепт – самый лучший: что он то и спасет пациента» [12, с. 635].

К теме восприятия философии Ницше М. Горьким К.И. Чуковский вновь обратился в статье «Паки о “Дне”» (1903), содержавшей жесткую критику пьесы М. Горького «На дне» («Это – не пьеса. Это интереснейший философский трактат, в воскресшей и обновленной форме древних диалогов» [8, с. 305]), созвучной нищанским философским сентенциям. Произведения М. Горького, на взгляд К.И. Чуковского, отличает иллюстративность, смысл которой заключается в том, что художественные образы играют в творчестве писателя «служебную» роль, не имеют самостоятельного значения: «Его Чудры, Челкаши, Коноваловы, Мальвы, Артемы живут на свой страх, ни от кого не завися, никем и ничем ни к чему не обязанные» [8, с. 305].

Художественность произведений М. Горького, по мнению К.И. Чуковского, разрушается отвлеченностью и сухостью повествования, философской схематичностью в изображении характеров. При постановке пьесы «На дне» ситуация могла спасти игра актеров, способ-

ная сгладить несообразности, исказив тем самым увлекательный авторский замысел, дидактические цели М. Горького. К.И. Чуковский ставит в упрек М. Горькому не столько философскую наполненность пьесы, сколько бутафорскую сущность обрисованной им бытовой реальности: «Извольте-ка сказать, например, длиннейшее теоретическое рассуждение о человеке, – рассуждение, которому предается в конце последнего действия Сатин – извольте-ка сказать его жизненно, правдиво и реально, так, чтобы мы поверили в его художественную необходимость... Но где же та грандиозность, та торжественность, то величие этих слов, где то уважение, которое им подобает по праву? Этого нет. Они опошлены. Умышленно опошлены – чтобы заставить нас поверить их жизненной невозможности» [8, с. 370–371]. Такое противоречие системы мировоззренческих взглядов М. Горького никак не связано, как считает К.И. Чуковский, «с теми стихийностями, да сверхчеловеческими, которые нашей копеечной критикой навязываются» [8, с. 307]. В творчестве писателя в большей степени присутствует практический идеализм, вдохновленный Заратустрой, под влиянием которого М. Горький «не видел у человечества ни одной великой цели, пред которой следовало бы преклониться, к которой стоило бы идти: «Ни одной жертвы не нашел он в мире, жертвы, которую освящала бы святыня, требовавшая заклания этой жертвы. Благоденствие человека? Никто злее его не осмел в русской литературе этого благоденствия. Современная культура, стремящаяся к сытости, спокойствию и благополучию, казалась ему, не больше как и Заратустре, единственным стремлением к «хорошему сну»» [8, с. 308, 309]. И если целый ряд ранних произведений М. Горького («Песня о Соколе», «Чиж и дятел», «Челкаш»), по мнению К.И. Чуковского, посвящен воспеванию бесцельности, то в пьесе «На дне» Лука искажает понятие абсолютной, самоценной истины, делая ее орудием, целью для достижения человеческого благополучия: получается, что благоденствие предпочтительнее гибели, цинизм преобладает над торжественностью, а цель в ее мещанском понимании отрицает бесцельность. К.И. Чуковский отмечал, что лишь Татарин выделяется на фоне других героев, считая моральные вопросы абсолютными, не требующими какой-либо цели (ср. реплика Татарина: «Кто закон душа имеет – хорошо! Кто закон терял – пропал!.. Надо честно жить!») [13, с. 515].

Как видим, *индивидуализм* М. Горького, восходящий, согласно мнению русских критиков начала XX в. к Ф. Ницше, поставлен К.И. Чуковским под сомнение, в то время как *идеализм* представлен сильнейшей стороной горьковского творчества.

Еще одним русским писателем, в произведениях которого традиционно усматривалось нищанское мироощущение, был Ф.М. Достоевский, героям которого приписывался метафизический бунт. Для философа Л.И. Шестова [14] персонажи Достоевского были «людьми подполья», вынужденными, подобно самому автору, вести борьбу с необходимостью безоговорочного следования идеалам, а также с близкими людьми, слепо подчинявшимися общепринятым критериям морали. Философия Ницше в этом случае становится символом противоборства шаблонным стереотипам и вместе с тем бунтом «подпольного» человека, выступающего против обыденности, являющейся неотъемлемым признаком ограничивающих истин. В статье «К толкам об индивидуализме» (1902) К.И. Чуковский писал, что Ф.М. Достоевский «запрещал людям применять к <...> идеалам просвещенное сознание мимолетности служебного их значения, когда с непреклонной суровостью отдал своего Раскольникова в руки мертвого «правила», такого, относительность которого была ясна ему гораздо лучше многих «статистиков, мудрецов и любителей рода человеческого», проповедующих рациональное отношение к жизни, вводящих во все свои житейские манипуляции бентамовскую арифметику морали» [8, с.



278]. По мнению К.И. Чуковского, Ф.М. Достоевский был прав, заставляя бунтовщика склониться перед добром, действием, отвлеченным от его цели.

Точки соприкосновения во взглядах и исканиях Ф.М. Достоевского и Ницше, характерные для них бунтарские созвучия одним из первых отметил Д.С. Мережковский [15]. Уподобляя одного другому, Д.С. Мережковский не представлял эстетических и нравственных концепций Ф.М. Достоевского вне философии Ницше. К.И. Чуковский считал, что такая крайность искажает восприятие творчества русского писателя, в котором метафизическая сущность не является основополагающей (на чем настаивает Д.С. Мережковский), так как он «прав в реальном вульгарном, утилитарнейшем смысле»: «И все эти чистые науки, абсолютные нравственности, все эти искусства для искусства, на которых вечно обрушиваются наши общественники-утилитаристы, оказываются таким образом положительными явлениями именно с их точки зрения, так что все их злостные нападки валяются на их же собственную голову» [8, с. 278].

К.И. Чуковский категорично отзывался о книге Л.И. Шестова «Добро в учении гр. Толстого и Фридриха Ницше» [14], посвященной влиянию философии Ницше на мировоззрение Л.Н. Толстого. В статье «К толкам об индивидуализме» (1902) писатель объяснял несостоятельность книги тем обстоятельством, что публицистические статьи написаны человеком, склонным к художественному восприятию: «Он сам для себя схватил истину *интуитивным* путем, а нам должен внушать ее логическим. Эти линии и сочетания умственного процесса для таких людей – сушая невозможность. Им красок, пятен подавай, а все эти «потому что», которыми они должны оправдываться перед публикой, для них совершенно излишни, они им только мешают» [16, с. 423]. На взгляд К.И. Чуковского, Л.И. Шестов при сопоставлении философии Ницше и мировоззренческой позиции Толстого выдвигал положения, но не мог привести убедительные факты для их обоснования.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, популярность ницшеанского учения в России во многом обуславливалась стремлением русских писателей найти в философии Ницше положения, образы и идеи, созвучные эпохе и собственному мироощущению, привнесены в их интерпретацию национальный колорит, осмыслить в контексте развития русской культуры. В конце XIX в. общественная мысль находилась под влиянием народнических умонастроений, созвучных бунтарскому духу Ницше; в начале XX в. русских писателей волновала ницшеанская идея Сверхчеловека. Для К.И. Чуковского, усматривавшего многочисленные инонациональные влияния в русской литературе [см., например: 17, с. 225–241; 18, с. 250–256; 19, с. 365–369; 20, с. 245–251; 21, с. 199–206; 22, с. 736–740; 23, с. 693–697], наследие Ницше было одной из магистральных философских основ, повлиявших и на развитие общественной мысли в России, и на отечественную литературу. Вместе с тем стремление современников увидеть ницшеанские влияния у М. Горького, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого нередко вызывало настороженность, недоумение К.И. Чуковского, не склонного напрямую соотносить проблематику свободы, нравственных исканий личности в русской литературе с ницшеанством.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Булгаков Ф.И. Учение Ницше о желании власти и т.д. // Вестник иностранной литературы. 1893. № 5. С. 206–216.
2. Данилевский Р.Ю. Русский образ Ницше // На рубеже XIX и XX веков: Из истории международных связей русской литературы / Отв. ред. Ю.Д. Левин. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1991. С. 5–43.
3. Дудкин В.В. Достоевский–Ницше: Проблема человека. Петрозаводск: Изд-во Карельского гос. пед. ин-та, 1994. 151 с.

4. Корнеева М.Ю. Д.С. Мережковский и немецкая культура (Ницше и Гете. Притяжение и отталкивание) // На рубеже XIX и XX веков: Из истории международных связей русской литературы / Отв. ред. Ю.Д. Левин. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1991. С. 44–76.

5. Михайловский Н.К. Еще о г. Максиме Горьком и его героях // Михайловский Н.К. Литературная критика: Статьи о русской литературе XIX – начала XX века / Сост., вступ. ст. и комментарии Б.В. Аверина. Л.: Худ. лит., Ленинградское отделение, 1989. С. 477–515.

6. Свасьян К.А. Фридрих Ницше: мученик познания. М.: Мысль, 1999. 270 с.

7. Фридлиндер Г.М. Достоевский и Ф. Ницше // Фридлиндер Г.М. Достоевский и мировая литература. М.: Худ. лит., 1979. С. 214–254.

8. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 6. Литературная критика (1901–1907): От Чехова до наших дней; Леонид Андреев большой и маленький; Несобранные статьи (1901–1907) / Предисл. и коммент. Е.Ивановой. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012. 624 с.

9. Михайловский Б.В. Избранные статьи о литературе и искусстве. М.: Изд. Московского университета, 1969. 675 с.

10. Аверинцев С.С. Образ античности в западноевропейской культуре XX века // Новое в современной классической филологии. М., 1979. С. 5–40.

11. Дьяков А.В., Соколов Б.Г. Очки для Ницше. Курск, СПб.; Курск: Санкт-Петербургское философское общество; Курский гос. ун-т, 2011. 242 с.

12. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 7: Литературная критика. 1908–1915 / Предисл. и коммент. Е.Ивановой. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012. 736 с.

13. Горький М. Рассказы. Очерки. Воспоминания. Пьесы / Сост. и вступ. ст. А.И. Овчаренко. М.: Худ. лит., 1975. 618 с.

14. Шестов Л.И. Сочинения: В 2 т. Томск: Водолей, 1996. Т. 1. 512 с.

15. Мережковский Д.С. Л. Толстой и Достоевский / Отв. ред. А.Л. Гришунин; изд. подг. Е.А. Андрущенко. М.: Наука, 2000. 589 с.

16. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 11. Дневник (1901–1921) / Предисл. В. Каверина; коммент. Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2013. 592 с.

17. Жаткин Д.Н. Русские переводы Р. Бёрнса и У. Блейка в восприятии К.И. Чуковского // Художественный перевод и сравнительное литературоведение. II: Сб. научных трудов / Отв. ред. Д.Н. Жаткин. М.: Флинта; Наука, 2014. С. 225–241.

18. Жаткин Д.Н., Круглова Т.С. Немецкие страницы переписки К.И. Чуковского с Л.К. Чуковской // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. Серия Социально-гуманитарные науки. 2015. №6 (28). Т. 2. С. 250–256.

19. Жаткин Д.Н., Круглова Т.С. Образы немецкого мира в «Записках об Анне Ахматовой» Л.К. Чуковской // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. №9. Ч. 2. С. 365–369.

20. Жаткин Д.Н., Круглова Т.С. Образы немецкого мира в переписке Л.К. Чуковской с Д.С. Самойловым // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. Серия Социально-гуманитарные науки. 2015. №6 (28). Т. 1. С. 245–251.

21. Жаткин Д.Н. Д.Г. Россетти в восприятии и осмыслении К.И. Чуковского // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. Серия Социально-гуманитарные науки. 2015. №1 (23). Т. 2. С. 199–206.

22. Жаткин Д.Н. Томас Мур в восприятии и осмыслении К.И. Чуковского // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. №10. Ч. 4. С. 736–740.

23. Жаткин Д.Н. Роберт Бёрнс и К.И. Чуковский // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №3. Ч. 4. С. 693–697.

УДК 821.161.1

«СЕРЕБРЯНЫЙ ВЕК» И «ПАНПСИХИЗМ»: ЛЕОНИД АНДРЕЕВ И МИХАИЛ БУЛГАКОВ

© 2017

Немцев Владимир Иванович, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой теологии

Самарский государственный университет путей сообщения  
(443066, Россия, Самара, 1-й Безымянный пер., 18В, e-mail: vnemtsev@bk.ru)

**Аннотация.** Тема литературы рубежа XIX–XX веков остается популярной и в современном мире. Эта эпоха творила будущее России, одновременно и походя, ломала её традиции. В центре статьи – «серебряный век» и «панпсихизм» в творчестве Леонида Андреева и Михаила Булгакова. Исследуются не только индивидуализм, но и субъективизм как одна из основных проблем в творчестве Леонида Андреева, Михаила Булгакова и других авторов рубежа XIX–XX вв. Основной вопрос нравственной философии, который решается в творчестве этих авторов: соотношение добра и зла. Леонид Андреев как художник «панпсихизма» делает своего героя в пьесах героем нового театра. Андреевский психологизм не вписывается в рамки реалистической «диалектики души». Философия театра модерна опирается на труды О. Шпенглера, К.Г. Юнга, З. Фрейда, П. Флоренского и, конечно, Ф. Ницше. Влияние учения Заратустры можно найти в любой пьесе позднего Андреева и в творчестве Булгакова. М. Булгаков, Л. Андреев, Д. Мережковский, М. Зощенко и др. – все они, так или иначе, отразили в своих образах философские идеи Ф. Ницше.

**Ключевые слова:** «серебряный век», «панпсихизм», мифотворчество, М. Булгаков, Л. Андреев, Д. Мережковский, М. Зощенко, О. Шпенглер, К.Г. Юнг, З. Фрейд, Ф. Ницше, П. Флоренский.

«SILVER AGE» AND «PANPSYCHISM»: LEONID ANDREEV, AND MIKHAIL BULGAKOV

© 2017

Nemtsev Vladimir Ivanovich, Doctor of Philology, Professor,  
Head of the Theology Department  
Samara State Transport University

(443066, Russia, Samara, 1-st Besymanniy per., 18, e-mail: vnemtsev@bk.ru)

**Abstract.** The theme of literature of XIX–XX centuries is popular in the modern world. This era created the future of Russia, and at the same time broke Russian traditions. The main theme of the article – “silver age” and «panpsychism» in the works of Leonid Andreev and Mikhail Bulgakov. The article discusses not only the individualism but also the subjectivity as one of the main problems in the work of Leonid Andreev, Mikhail Bulgakov and other authors of the XIX–XX centuries. The Main question of moral philosophy, which is solved in the works of these authors is the balance of good and evil. Leonid Andreev as an artist “panpsychism” show his character plays as a hero of the new theatre. Andreev psychology isn’t not fit into the framework of a realistic “dialectics of the soul”. The philosophy of the theatre of modernity is based on the works of O. Spengler, C. G. Jung, S. Freud, P. Florensky, and, of course, Nietzsche. The influence of the Zoroaster’s teachings can be found in any play later Andreev and in the works of Bulgakov. Bulgakov, Andreev, Merezhkovsky, Zoshchenko, etc. – all of them, one way or another, reflected in their images, philosophical ideas of F. Nietzsche.

**Keywords:** silver age, “panpsychism”, mythmaking, M. Bulgakov, L. Andreev, D. Merezhkovsky, M. Zoshchenko, O. Spengler, C. G. Jung, S. Freud, F. Nietzsche, P. Florensky.

Сейчас остаётся популярной тема «серебряного века» русской литературы. Возможно, потому, что там было много тем, событий, судеб, сходных с современностью. Эпоха творила будущее России, одновременно и походя ломала её традиции. Не зря сам термин отталкивался от другого – «золотого века». И не зря «серебряный» по сравнению с “золотым” явился сниженным, дьявольским, воспевающим мертвенный лунный свет. И ещё это век индивидуализма.

Напомним: «Но когда мы говорим, что человек ответствен, то это не означает, что он ответствен только за свою индивидуальность. Он отвечает за всех людей. Слово «субъективизм» имеет два смысла, и наши оппоненты пользуются этой двусмысленностью. Субъективизм означает, с одной стороны, что индивидуальный субъект сам себя выбирает, а с другой стороны – что человек не может выйти за пределы человеческой субъективности» [1, с.323–324]. Чем, например, не булгаковская проблема? Основной вопрос нравственной философии – соотношение добра и зла – решается у Булгакова открыто, в воспроизведении библейского мифа, и связан с фигурами Иешуа и Пилата, и подспудно – в свете современности, – с реальной фигурой Мастера и с символическим образом Воланда. Впрочем, углубленно-философский подход к раскрытию жизненных проблем вообще свойственен русской литературе.

Имена разных философов всё чаще упоминаются ныне в связи с «закатным романом», прежде всего тех, кто порождает хотя бы две ассоциации: «дьявол» и «Фауст». Это, например, «ключевые понятия» в «Закате Европы» О. Шпенглера, увидевшего в гётевском Фаусте «портрет целой культуры» [2, с.37].

Впрочем, поднята ещё одна тема, которая непосредственно связывает философское содержание романа с древними учениями манихеев и богомилов [3, с.191–243;

4, с.65–125]. Однако более актуальным и более выявленным в произведении нам видится иной подход. По мысли Леонида Андреева, человеческая мысль становится героем нового театра, и писатель называет это эстетическое явление «панпсихизмом». Андреевский психологизм («Жизнь Человека», «Мысль», «Тот, кто получает пощёчины», «Реквием», «Собачий вальс» и др.) не вписывается в рамки реалистической «диалектики души». Вероятно, поэтому Лев Толстой неоднократно упрекал его в неискренности при трактовке психологии героев [5, с. 229–237; 6, с. 12–79].

Зато «панпсихизм» Леонида Андреева имеет тот медицинский аспект, который хорошо знал Булгаков [7, с.256]. К тому же имеется современный ему научный аппарат, с помощью которого можно объяснить некоторые события «закатного романа» Булгакова. Так, психиатр и психотерапевт Карл Густав Юнг обладал таким чувством воображения, что уверял, будто духи, с которыми он входил в контакт, осязаемо материализовались перед ним. Он даже общался с рогатым существом с хромой ногой... Постигание сознания и религии, полагал Юнг, возможно лишь при преодолении архетипов [8]. Пространство и время, обособанные Исааком Ньютоном как постоянные величины, усилиями Альберта Эйнштейна и его последователей в XX веке стали считаться величинами крайне прихотливыми. Эйнштейн доказал, что *времени не существует*, Время – это то, что мы себе субъективно представляем. Да это излюбленная мысль Булгакова: Петлюры не было, гражданской войны не было, казни не было...

Знаменитая формула двойственности материи  $E = m \times c^2$  дала многим людям, увлекающимся сверхъестественными явлениями, научное объяснение многих событий и ощущений [9]. Вдохновлённый этой теорией «цилиндрического мира» (мировое пространство конеч-

но, а время бесконечно [10, с. 179]), психолог Тимоти Лири вновь открыл правое, «молчащее полушарие» человеческого мозга. Правда, психолог считал, что для этого человек должен освободиться от общественных установлений путём активизации «спящих» участков головного мозга; например, с помощью психоделических препаратов типа псилосибин [11]... Движение хиппи в 60-е годы прошлого века во многом основывалось на таком представлении о мире.

Тема «панпсихизма» тем интересней, что американский посол и писатель Уильям Буллит, поддерживавший отношения с Булгаковым, наверняка обсуждал с ним, медиком, популярнее в Европе идеи З.Фрейда. Оба они к тому же с увлечением прошли курс психоанализа – первый у самого Фрейда, в Вене, второй у последователя психиатра в Москве [12, с. 293]. А всё, что глубоко затрагивает сознание творческого человека, не может пройти бесследно для его творчества.

Не могли не потрясти писательского сознания мысли П.Флоренского о преодолении земного притяжения и обретении качественно нового бытия. По этому поводу Булгаков сделал пометы в книге «Мнимости в геометрии», где ему оказалась близка высказанная философом мысль о том, что за «областью земных движений и земных явлений» начинается «область небесных движений и небесных явлений», «мир качественно новый», на границе которого «пространство ломается», а «тело утрачивает свою протяжённость, переходит в вечность» [13, с.149].

Также чутко творческое сознание реагирует на сверхъестественное, о чём имеется заслуживающая внимания филологическая литература [14, с.267-366; 15, с.85-125; 16, с.301-303, 17, с.134-144]. Многие исследователи только забыли употреблять понятие «художественный приём», ведь то сверхъестественное в произведениях Булгакова появляется на правах именно художественного явления.

Другое дело религии древних персов, наложившие отпечаток на мирообъяснительные реакции позднего античного мира, Центральной и Западной Азии, христианства. Не раз отмечено отражение в «Мастере и Маргарите» зороастрийской концепции, заключающейся в изначальной равносильности бога света Ахура-Мазды и духа зла Анхра-Майнью. Основанием тому служит и появление Анхра-Майнью (в русской огласовке Аримана) на страницах романа, и мотив всепача князя тьмы – Воланда. Идею дуализма добра и зла, света и тени Воланд развивает перед Левием Матвеем: «Не будешь ли ты так добр подумать над вопросом: что бы делало твоё добро, если бы в мире не было зла, и как выглядела бы земля, если бы с неё исчезли тени?... Не хочешь ли ты ободрать весь земной шар, снеся с него прочь все деревья и всё живое из-за твоей фантазии наслаждаться голым светом?» [18, с. 350].

Влияние учения Заратустры можно найти и в религии мани, вообразившей в себя почти все тогдашние религиозные представления. То же и с дуализмом. Ещё Пифагор вывел максимум, которая выражала собой основной принцип мира – *дуализм*, в образе Единицы – манифестации Монады – правящий всеми вещами [19, с. 13-21].

Безусловно, в поисках связной картины мира у своих героев Булгаков попутно учитывал совершенно разные тенденции истории философии. Это у Шарикова цельной картины мира в сознании не было, вот он и душил котов.

Художники-символисты, под непосредственным влиянием идей В.С.Соловьёва, грезили о *преображении* человека и всего общества. Они же привнесли, с целью повлиять на жизнь личности, в художественное творчество и философию мистические и оккультные идеи эпохи. Благо Фридрих Ницше опозтизировал философию, повлияв тем самым на русский символизм – поэты-символисты называли Ницше «поэтом», то есть, включили в свои ряды. Проза символистов стилистически близка

раннему, и особенно романтическому Ницше, его программному сочинению «Так говорил Заратустра». И, кстати, Булгаков не мог уже писать, не учитывая взбодрённой Ницше стилистики символистов, как бы он к ней ни относился [20, с.58]. Ведь даже при оспаривании чужой идеи можно чему-нибудь научиться.

Ко времени публикации романа Булгакова группа политологов и философов (А.Голдторп, Дж. Гузфилд, Дж. Нетл, Р.Робертсон, Н.Смелзер) выдвинула новую теорию мировой истории – как не эволюции, а *совокупности жесточайших катаклизмов*. Этот взгляд поразительно перекликается с теорией Ефросимова, не отделяющего «всемирное единство» Запада от стран к востоку от Европы. Ефросимов, как и Мастер, хочет *покой*, потому что в мире победили коммунисты во главе с генеральным секретарём. И он же «не понимает тех, кто организует человечество» – в лице Дарагана. Ведь не людское это дело распоряжаться чужими судьбами. Ему «нужно одно – чтобы перестали бросать бомбы» [21, с. 105]. Так что «покой» у Булгакова, на наш взгляд, – это уход от активного творчества и ожидание мировой гармонии, или хотя бы устойчивого порядка вещей. Это протест против диктата и агрессии. И в то же время – несогласие с учением о сверхчеловеке. И, тем не менее, приход сверхчеловека, как его представляет себе Ницше, становится очевидным из христианской традиции. Его можно рассматривать как антипода христианского святого. Ответ Ницше на гегелевскую конструкцию таков: ничто не заканчивается, ибо никакого конца вовсе не существует [22, с. 196,198]. Восклицания булгаковских повествователей: Петлюры не было, он миф, «казни не было», наконец, утверждение ученика Иешуа Левия Матвея, поддержанное повествователем: «смерти нет», – всё это лишь подтверждения ницшевской мысли о *бесконечном возвращении*.

Философ – тот же художник, создающий не образы, а идеи. Но что их объединяет, так это сотворение мифов. Неудивительно, что они взаимно обогащали собственным мифотворчеством. Особенно любили сотрудничать с писателями неопозитивисты. Во всяком случае, Булгаков использовал философские идеи в произведениях, чтобы с их помощью «иллюстрировать» ими своё отношение к изображённым событиям. В такой же мере обращались к актуальным философским идеям Д.Мережковский, М.Горький, Л.Андреев, М.Зощенко, А.Платонов и другие, не говоря уж о Г.Гессе, Р.Музиле, А.Камю, С. де Бовуар, Ж.-П.Сартре. Все они так или иначе отразили в своих сюжетах и образах философские идеи Ницше.

Конечно, творчество философа близко русскому символизму. Символисты обнаруживают много стилистических и идейных сходжений с Ницше. Булгаков, разумеется, тоже не мог уже писать, не учитывая этих явлений эпохи. Но писатель не был увлечён Ницше, хотя, через посредство некоторых символистов – например, В.Соловьёва, В.Брюсова, Вяч. Иванова, К.Бальмонта, А.Блока, – он по-своему и воспринял идеи философа. С другой стороны, и в большей мере это было так, противился его мощному влиянию.

В этом его морально поддерживали С.Булгаков и Е.Трубецкой [23, с. 826-863; 24, 672-793], считавшие Ницше незаурядным, но заблудшим мыслителем. Поэтому мы склонны образ Ницше сравнивать с Иваном Бездомным, который за своё отрицание цели жизни и Бога лишён разума. Тут обыгрывается идея философа о предтече *сверхчеловека*. Безумие – это подтверждение ничтожности современного человека. Таким, собственно, в романе и предстаёт добродушный Иванушка.

Правда, сверхчеловек Ницше – поэтический образ, а не идеологическая программа. «Любопытно... пристальнее взглянуть на тот духовный образ, – говорит В.Соловьёв, – который представляет Ницше в первую эпоху его жизни. Он мистик самого чистого типа. Искусство для него та же религия: оно даёт познание абсолюта, т.е. божества... Его абсолют – творец-художник;



демиург, только без задачи осуществления добра в творении...» [25, с.23]. И затем уточняет: «Философия Ницше есть прежде всего совершенный атеизм...» [26, с. 200]. За этими словами угадывается булгаковский Мастер, правда, преодолевающий атеизм, точнее, привычное понимание Бога и морали, которые, на взгляд Ницше, извращены. Булгаков же представляет своего заглавного героя как образцового художника. Здесь можно добавить, что боготворчество Ницше наполняет трансцендентным смыслом его существование. Видимо, поэтому К.Ясперс заметил, что «мышление Ницше фактически определяется христианскими интересами, хотя содержание их утрачено» [27, с. 41].

Осмысление же философии И.Канта позволяло Булгакову более непосредственно обратиться к поискам природы нравственности и тайны творчества [28, с.99-139]. При анализе философской линии последнего романа Булгакова исследователи, помимо Канта, называют и других философов, чаще всего Сергея Булгакова, его идеи о предсуществовании мира в идеальном плане, о вечной женственности. Правда, противоречивость С.Булгакова, считавшего, что христианство не нуждается в личности Христа, даже избегавшего Христа в своих сочинениях, вряд ли привлекала такую цельную натуру, как М.Булгаков.

Однако обращение писателя к философским проблемам не означало, конечно, соответственного оснащения художественных образов философскими символами. Философия в романе отражается в характерах, во взаимоотношениях между героями. Поэтому герои Булгакова – идеологичны: и Алексей Турбин, мучившийся вопросом «как жить?», и Максудов, боявшийся больше всего «пятен» на совести. Но уже Турбин-старший в своих идейно-нравственных исканиях пересмотрел былые взгляды на религию, на церковь; он словно опустился на землю из «сентиментальных» высот. В «закатном романе» новое, ставшее даже частью жизненного опыта, понимание героями религиозных догм и вообще христианского учения показано более развёрнуто. Вопрос «как жить» в «Мастере и Маргарите» расширяется и углубляется в целую философскую проблему, сформулированную Воландом: «ежели Бога нет, то, спрашивается, кто же управляет жизнью человеческой и всем вообще порядком на земле?». Сердитый ответ Бездомного: «Сам человек и управляет», – отвергается Воландом не только на словах, но и на деле: Берлиоз, которому было точно известно, что он делает в этот вечер, внезапно попадает под трамвай, как это и предсказывал «иностранец» (14). Впрочем, единственный свидетель Бездомный уверял, что тот Мишу Берлиоза «нарочно пристроил» (69) под трамвай.

Известно, что в семье Булгаковых много читали сочинения Ницше. Но больше того, коллеги доцента Киевской духовной академии А.И.Булгакова, отца писателя, занимались их осмыслением, что наверняка не могло пройти мимо гимназиста Михаила [29; 30; 31]. И юный писатель, конечно же, не обошёл вниманием тех волнующих молодых романтических мыслителей вопросов, которые в отрочестве представляются наиболее важными. Свет – это святость, жизнь в горных сферах. Покой – это смерть, вечное искупление. Хотя в романе содержится и другое, более глубокое развитие этой темы. Сейчас распространённое понимание расстановки главных персонажей отражено в простом делении на «ведомства» – «света» и «покоя». Например, «свет» – это жизнь, подведомственная Богу. А царство мёртвых, «покой» – в руках Воланда. В романе же нам видится несколько иной альянс: Воланд отвечает за весь посторонний мир, а также за смерть; Иешуа представляет светлые стороны действительности, он сохраняет их ростки. Бог-отец видит и знает всё, он даже готов всецело поддержать Сына. Однако жизнь людская протекает не в райских кушах, но в борьбе разных начал, которые доказывают свои права на существование.

И, что нам сейчас ещё важнее, так это высказать убеждение в том, что наличие философских мотивов в произведении побуждает читателя настроиться на волну серьёзной пафосности, «воспоминаний о будущем» [30], мыслей о судьбоносности истории.

Один из исследователей, ныне покойный, заметил, что булгаковский Дон Кихот, олицетворяющий «абсолютную духовность» [32, с. 156], очищенность от бытовых забот, воплощает уходящее начало. В связи с этим уже на рубеже XX в. встал вопрос о месте русской интеллигенции [32, 158]. И вывод здесь безотраден: «Ход истории показал, что русская интеллигенция в большинстве своём оказалась с Великим Инквизитором» [32, 158]. Нам кажется, это обстоятельство может объяснить только философия Ницше. Тем более, что лишь немецкий философ может пояснить, почему «наступает время посредственности» [32, 159].

Мы судим прошедшее спокойно и принимаем как данность. Это современникам было позволено творить историю Мы её должны лишь понять. Как произведение. На этом фоне психологически ясно, почему так быстро в русском обществе более ста лет назад распространились идеи Ницше, особенно понятные не только немецкому, но и русскому читателю. Среди адептов социального мифа, известного под названием «богостроительство», выступают революционный романтик Максим Горький и два литературных критика марксистского толка: неизвестный нынешнему читателю Андреевич (Евгений Андреевич Соловьев, 1867-1905) и А.В.Луначарский.

Восходу звезды Горького сопутствовала шумиха вокруг ницшеанства в 1900-е годы, и критики тут же отметили сходство мирозерцания русского писателя и немецкого философа. Центральные персонажи многих босяцких рассказов Горького, таких, как «Мальва», «Бродяга», «Челкаш», – «благородные» преступники. Все они выступают в роли невольных разбойников, предпочитающих сей удел рабству. Преступление в рассказах Горького – это протест против угнетающих социально-экономических условий и порожденных этими условиями извращений морали [33, с. 318].

Присуще Горькому тяготение к сильным, ярким, своевольным сторонам человеческой природы оставалось неизменным на протяжении всей его творческой жизни. Постепенно эти качества синтезировались во всеобъемлющее утопическое представление о свободном, справедливом и продуктивном обществе. Преступные побуждения, порывы к насилию у его «мечтателей» (Сокол из «Песни о Соколе» (1895) и Фома Гордеев в «Фоме Гордееве» (1899) обращены вовнутрь. «Мечтатель», как и человек вне закона, несёт в себе черты бунтаря: он протестует против фальши, общепринятой морали. В трёх произведениях Горького «Ошибка» (1896), «Читатель» (1898) и «Человек» (1904), впервые на первый план выходят идеи об изменениях в общественной жизни, «первопроходцем», «перводвигателем» которых становится свободный «творец», не зависящий от покровителей.

Горький нашел более внушительную литературную программу в ленинской статье 1905 года «Партийная организация и партийная литература». Ленин призывал писателей воспевать героический рабочий класс и поднимать его политическую сознательность. Он провозглашал: «Долой литераторов беспартийных! Долой литераторов сверхчеловеков». Только объединившись с коллективом и Партией, художник сможет участвовать в выковывании будущего. Некоторые ницшеанские работы Горького продолжали жить в качестве популярной революционной литературы вопреки неодобрительному отношению к ним Короленко и других критиков либерально-народнической ориентации. Как «Песню о Соколе», так и «Человека» часто читали на собраниях и митингах. В 1919 году красноармейцы шли в бой под знамёнами с лозунгом «Безумству храбрых поём мы песню».

Горький пытался внушить свою революционно-ро-  
Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

мантическую позицию ряду литературных группировок. Некоторое время он поддерживал связь с писателями-модернистами из круга «Северного вестника». Несколько дольше – с Л.Н. Андреевым, И.А. Буниным, А.И. Куприным и другими писателями из московского литературного кружка «Среда», но ему не удалось обратить их в свою веру. Идея Горького о художнике-вожде вызывала наибольшие симпатии у таких марксистских литературных критиков, как Андреевич и Луначарский. Но главное – Горькому удалось повести за собой ряд молодых писателей, назвавшихся учениками, – М.М. Зощенко, И.Э. Бабеля, Ю.К. Олешу, А.П. Платонову.

Зощенко книги Ницше мог читать взахлёб: по свидетельству В.В. Зощенко, зима 1918 года прошла у него «под знаком Ницше» [34, с. 15]. И позднее, в марте 1920 года своими любимейшими книгами Зощенко назвал книги Блока и немецкого философа. Имена Зощенко и Ницше сопрягает в своих воспоминаниях Ю. Олеша: «Это грустный человек, человек, чаще всего повторяющий фразу Ницше о «жалкой жизни, жалких удовольствиях» [35, с. 256].

Ницшевские рассуждения о рефлектирующей, но «нездоровой» цивилизации и здорового, но аморального «варварства», о «воле к жизни» повлияли на его творчество и определили писательский путь. Такое разделение героев появляется в рассказе «Сосед», написанном в 1917 году. Затем уже в рассказах «Любовь», «Подлец», «Коза», «Люди», а позднее – в повести «Возвращённая молодость».

Уже в «допечатном», «рукописном» [36, с. 6] периоде намечается реализация мотива зверя, с которым связывается идея насилия (повесть «Рыбья самка», философская сказка «Каприз короля», фельетоны «Чудесная дерзость» и «Чудесная мерзость», повесть «Серый туман»). К середине 20-х годов мир Зощенко – это мир всепобеждающего «звериного», то есть, антикультурного, начала. Юношеские философские представления писателя проявились в «Сентиментальных повестях», в «Возвращённой молодости» и в особенности – в повести «Перед восходом солнца», где открыто говорится о «кричащем звере» в человеке. Повесть Зощенко «Талисман», пародийное повествование в стиле пушкинских «Повестей Белкина», можно прочитать как «осмеяние страдания» – давний завет Горького.

Зощенко одержим глубоким психоанализом и перевоспитанием характера. Об этом – его зрелые повести, и в этом он – последователь Горького и Ницше. Внимание к болезни и её преодолению – от Ницше. В «Возвращённой молодости» им ставится задача: провести «капитальный ремонт» всего организма. Есть роман Л. Соболева с таким же названием, где речь идёт об основательной перестройке военного флота как части общества. Правда, Н.В. Гоголь тоже ратовал за «оздоровление организма», но размах был не тот. Там проблема личная, тут – социальная. Зощенко обращается ко всем читателям разом, он намерился им всем сразу помочь. Разность установок обоих писателей видна хорошо: болезнь Гоголя была источником его творчества и таланта, болезнь и излечение Зощенко служили социальной миссии литературы.

Ницше создаёт типологию морали, выражая убеждение в том, что мира идеалистов больше не существует. Но, быть может, самое существенное в ницшевской переоценке ценностей – его концепция аскетизма, в которой разграничивается «философский аскетизм» и «аскетический идеал» священника. Священник хочет утвердить свою ущербность ценою разрушения самой жизни. Таким образом, проповедуемая им любовь оборачивается мстительностью. Это всё непосредственно можно отнести к герою Булгакова Левию Матвею – «слепому «рабу» [36, с. 127].

Почему Мастер не дописывает до конца роман в течение своего земного бытия? Писатель не свободен в своем творчестве. Он не может сказать того, чего не знает. И пока «Мастер» не переступил черту своего земного

опыта, он не знает, есть ли где-то нечто, что «разрешит» «диссонансы» человеческого существования. Он узнает это только по ту сторону границ земного опыта.

Однако загадочны в этом отношении многие темы, которые вряд ли встретились бы в жизни. В пьесе И. Свево (Звево) наблюдается момент сходства с романом Булгакова: это – тот же постоянно повторяющийся мотив комедии, что и лейтмотив в романе «Мастер и Маргарита». Речь идет о мотиве отрезанной головы, раздавленной в пьесе Свево под колесами автомобиля. В комедии образ отрезанной головы вновь появляется и в метафорическом выражении: «триестинские воры настолько ловки, что смогли бы сорвать с плеч самую осторожную голову, да так, что её владелец и не заметил бы». «Это – случайное, но курьёзное превосхищение мотива отрезанной головы, который встречается в «Мастере и Маргарите» [37, с. 201]...

Можно это назвать «панпсихизмом» [4, с. 229-237]? В «древних» главах вряд ли – здесь присутствуют вполне узнаваемые признаки русского реализма. В главах же о «современной Москве» приёмы андреевского панпсихизма встречаются на каждом шагу – такова эпоха и таков её выразитель булгаковский «автор-творец». У него есть и философский предтеча, на которого указал А. Зеркалов: апокалиптические настроения конца 1910-20-х годов отразил философский труд Освальда Шпенглера «Закат Европы» [2, с. 38; 38, с. 18-19].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М., 1989.
2. Зеркалов А. Лежащий во зле мир... // Знание – сила. 1991. № 5.
3. Бэлза И.Ф. Генеалогия «Мастера и Маргариты» // Контекст-78. М., 1978. С. 191-243.;
4. Галинская И.Л. Загадки известных книг (Дж. Сэлинджер и М. Булгаков). М., 1986. С. 65-125.
5. Джулиани Рита. Леонид Андреев – художник «панпсихизма» (Теория и практика лицом к лицу в рассказе «Бездна») // Леонид Андреев: Материалы и исследования. М.: Наследие, 2000. Рита Джулиани отмечает, что критики и литературоведы не однажды упрекали Андреева в слабости психологических мотивировок характеров его героев.
6. Беззубов В. Леонид Андреев и традиции русского реализма. Таллин, 1984..
7. Немцев Владимир Трагедия истины. Самара, 2003.
8. Jung C.G. Gezammelte Werke. (20 Bände). Zürich, 1958.
9. Helle Zeit – Dunkle Zeit. In memoriam Albert Einstein. Hg. Von Carl Seelig; Zürich; Stuttgart; Wien, 1956.
10. Кузнецов Б.Г. Эйнштейн. Жизнь. Смерть. Бессмертие: 5 изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1979.
11. Exopsihilygy: A Manual of the Use of the Nervous System. Los Angeles, 1977.
12. Эткинд А.М. Эрос невозможного: Развитие психоанализа в России. М.: Гнозис; Прогресс-Комплекс, 1994. С. 293. Автор книги проводит идею, что американский посол послужил прообразом Воланда. К разговору о после и о Воланде можно вернуться в Главе III н. кн. «Трагедия истины». – В.Н.
13. Белобровцева Ирина, Кульюс Светлана. «Стальные перья, стальные крылья» (Мотив полета в творчестве Булгакова) // Михаил Булгаков на исходе XX века: Материалы VIII международных Булгаковских чтений. СПб, 1999.
14. Белобровцева И., Кульюс С. Конец текста как отсутствие конца: к проблеме финала романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Studia Russica Helsingiensia et Tartuensia V. Tartu, 1998.
15. Галинская И.Л. Загадки известных книг... С. 85-125; Giuliani R. Demonologia e magia nel «Maestro e Margherita» di M.A. Bulgakov // Ricerche Slavistiche. V. XXI-XXXI. 1982-1984.

16. Мечик-Бланк К. На рассвете шестнадцатого числа весеннего месяца Нисана... (Апофатизм романа «Мастер и Маргарита») // Михаил Булгаков на исходе XX века: Мат-лы VIII межд. Булгаковских чтений. СПб, 1999.
17. Hunns Derek J. Bulgakov's apocalyptic critique of literature. 1996. 83 с.
18. Булгаков М.А. Собрание сочинений: В 5 т. М., 1989-1990. Т. 5. Здесь и далее при обращении к тексту последнего романа Булгакова будет в скобках указываться страница.
19. Диксон Олард. Символика чисел / Пер. с англ. М.: Рефл-бук, 1996.
20. Земская Е.А. Из семейного архива // Воспоминания о Михаиле Булгакове: Сборник / Сост. Е.С.Булгакова, С.А.Ляндрес. М.: Сов. пис., 1988. Важно напомнить о круге интересов молодых Булгаковых, включавшем в себя и символистов, и женский вопрос, и философию, и Ницше, сообщённом сестрой писателя Н.А.Булгаковой-Земской в письме К.Г.Паустовскому в 1962 г.
21. Булгаков М.А. Пьесы 1930-х годов / Театральное наследие. СПб, 1994.
22. Юнгер Фридрих Георг. Ницше. М.: Практис, 2001.
23. Булгаков С. Иван Карамазов (в романе Достоевского «Братья Карамазовы») как философский тип // Вопросы философии и психологии. 1902. № 61. Январь-февраль. С. 826-863;
24. Трубецкой Е.Н. Философия Ницше: Критический очерк. М., 1904. Эта работа переиздана в сб.: Ницше: Pro et contra, СПб: РХГИ, 2001. С. 672-793.
25. Соловьев Владимир. Фридрих Ницше и русская религиозная философия: Переводы, исследования, эссе философов «серебряного века»: В 2 т. Т.1. Мн.; М., 1996.
26. Ясперс К. Ницше и христианство. М., 1994.
27. Немцев В.И. Михаил Булгаков: становление романиста... С. 99-139.
28. Экземплярский В. За что меня осудили? Киев, 1912;
29. Экземплярский В. Евангелие Иисуса Христа перед судом Фр. Ницше: Популярное чтение. Пг., 1915. Киевская исследовательница называет также Н.К.Маккавейского, который, как и А.И.Булгаков, преподавал в Академии и работа которого «Археология истории страданий Господа Иисуса Христа», впервые опубликованная в «Трудах КДА» за 1890-1891 гг., имела в личной библиотеке писателя и послужила впоследствии одним из богословских источников романа «Мастер и Маргарита». –
30. Алексеева А.П. Традиции Киевской Духовной Академии в творчестве М.А.Булгакова // Мысль, слово и время в пространстве культуры. Вып. 2. Межвузовский сборник научных трудов, посвященный 90-летию проф. В.А.Капустина / Редкол.: П.П.Алексеев (отв. ред.) и др. К.: Аграрна наука, 2000. С. 177.
31. Есть фильм фон Деникена с таким названием, о загадочных явлениях нашей планеты, позволяющих поверить в посещение Земли инопланетными пришельцами. – В.Н.
32. Грубин Анатолий. Дом и Дорога (Ещё раз о пьесе Михаила Булгакова «Дон Кихот») // Михаил Булгаков на исходе XX века: Материалы VIII международных Булгаковских чтений / Отв. редактор-составитель А.А.Нинов. СПб: РИИИ; Санкт-Петербургское Булгаковское общество, 1999.
33. Троцкий Л. Кое-что о философии «сверхчеловека». Указ изд. С. 318.
34. Зоценко В. Так начинал М.Зоценко // Воспоминания Михаила Зоценко. Л., 1990.
35. Олеша Ю.К. Зависть. Ни дня без строчки. Рассказы. М., 1989.
36. Чудакова М.О. Поэтика Михаила Зоценко. М., 1979.
37. Джулиани Рита. Тема омоложения в европейской литературе 1920-х годов: М.Булгаков и И.Свево //
- Лингвистика и культурология: Сборник научных трудов / МГУ. М., 2000.
38. Немцев В.И. Предметный мир в пьесах М.А.Булгакова // Михаил Булгаков на исходе XX века: Мат. VIII междунар. Булг. чтений. СПб., 1999. С. 18-19.



СОНЕТЫ ДАНТЕ АЛИГЬЕРИ, Ф. ПЕТРАРКИ, У. ШЕКСПИРА И ЖАНР СОНЕТА  
В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ

© 2017

**Петраш Ирина Александровна**, кандидат филологических наук, ученый секретарь  
*Оренбургский государственный университет, филиал в Орске,*  
*(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: sus@ogti.orsk.ru)*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются особенности сонета как устойчивой поэтической формы, изучение жанра в школьном курсе литературы. Отмечается, что для эффективного усвоения лирических произведений учащимися необходима определенная методическая система их подготовки к пониманию и интерпретации лирики. В статье предлагается рассмотрение литературоведческого понятия «сонет» через анализ строфики, ритмики и рифмы произведения. Характерные черты жанра сонета рассматриваются на примере XLIX сонета Данте Алигьери, CCLVII сонета Ф. Петрарки, включенных в школьную программу, а также на примере XXIII сонета У. Шекспира на языке-оригинале и в переводах (С.Я. Маршак А.М. Финкеля, М. Чайковского, И. Фрадкина, В. Микушевича, С.И. Турухтанова и др.). Кроме того, в статье отмечается новаторство английского поэта, видоизменившего форму сонета, состоявшего у Данте Алигьери и Ф. Петрарки из двух катренов и двух терцетов, на три катрена и двестише. Автор статьи опирается на работы исследователей в области методики преподавания литературы, а также теории литературы, всемирной литературы, английской литературы, переводоведения, ориентированные на теоретическое обоснование отличительных признаков сонетного жанра и анализ сонетов.

**Ключевые слова:** литературоведение, переводоведение, жанр сонета, сонеты Данте Алигьери, сонеты Ф. Петрарки, сонеты У. Шекспира, строфа, катрен, терцет, рифма, виды рифмовки, клаузула, виды клаузул, методика преподавания литературы, жанр сонета в школьном изучении.

THE SONNETS BY DANTE ALIGHIERI, F. PETRARCH, W. SHAKESPEARE  
AND THE GENRE OF THE SONNET IN SCHOOL STUDYING

© 2017

**Petrash Irina Aleksandrovna**, candidate of philological sciences,  
scientific secretary

*Orenburg State University, branch in the city of Orsk*  
*(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15A, e-mail: sus@ogti.orsk.ru)*

**Abstract.** This article discusses the features of sonnet as a stable poetic form, as well as the studies of the genre in the school course of literature. It is noted that for effective assimilation of the lyrical works by students a certain methodical system of training is required, which also helps in the understanding and interpretation of the lyrics. The article offers a literary examination of the concept “sonnet” through the analysis of the strophe pattern, rhythm and rhyme of the work. The characteristic features of the sonnet genre are studied on the example of the sonnet XLIX by Dante Alighieri, CCLVII sonnet by F. Petrarch, included in the school curriculum, as well as on the example of the sonnet XXIII by William Shakespeare in English as well as translated into Russian (the translations by S.Y. Marshak, A.M. Finkel, M. Tchaikovsky, I. Fradkin, V. Mikushevich, S.I. Turuhanov, etc.). In addition, the article notes the innovation of the English poet, having modified the form of the sonnet that would contain two quatrains and two tercet with Dante Alighieri and F. Petrarch to three quatrains and a couplet. The author refers to the works of researchers in the field of methodology of teaching literature and theory of literature, world literature, English literature, translation studies, focused on the theoretical basis the hallmarks sonnet genre and analysis sonnets.

**Keywords:** literature, translation studies, the genre of the sonnet, sonnet by Dante Alighieri, sonnet by F. Petrarch, Shakespeare’s sonnets, verse, quatrain, tercet, rhyme, rhyme types, clause, clause types, methods of teaching literature, the sonnet genre in school studying.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современные школьные стандарты по литературе не только ориентированы на развитие у учеников широкого кругозора, большой начитанности художественных текстов, но и предполагают знание детьми основных литературно-критических работ, а также умение понимать и самое главное применять довольно обширный круг литературоведческих понятий [13; 18].

Последнее из перечисленных требований находит свое отражение не только в основных школьных программах, но и в перечне терминов, знание которых проверяется у старшеклассников, сдающих единый государственный экзамен по литературе [25]. Однако, как показывает практика, большинство школьников, глядя в список понятий, в лучшем случае, говорят, что лишь слышали эти термины, но не более того. Отсюда перед учителем-словесником, работающим в выпускном классе, возникает проблема, как быстро и эффективно восполнить этот пробел. Чтение, заучивание понятий и определений не даст глубокого понимания, на проверку которого и нацелены вопросы ЕГЭ, а, значит, необходимо найти такую интересную форму работы, которая позволит школьникам через практический анализ постичь суть литературоведческого термина.

Одним из сложных для старшеклассников понятий является жанр сонета. Трудности понимания данного термина обусловлены рядом причин.

Во-первых, сонет – это один из жанров лирики, а изучение лирических произведений вызывает у школьников наибольшие сложности по сравнению с прозаическими и драматургическими текстами.

Второй фактор обусловлен тем, что знакомство учеников с произведениями данного жанра происходит в 7 классе, когда дети еще не в полной мере владеют другими литературоведческими понятиями, в силу чего у них сразу же возникает неполное понимание особенностей стихотворного текста данной жанровой формы.

Третья причина связана с рассредоточенностью сонетов, принадлежащих перу разных авторов, по всему школьному курсу литературы, по причине чего от одного сонета к другому школьники успевают полностью забыть о специфике жанра и ничего не могут сказать о сонетах без дополнительного напоминания учителя.

Кроме того, школьная программа не только не предполагает сопоставления сонетов, созданных в разные эпохи, но даже не предусматривает сравнения сонетов, написанных одним поэтом, что ведет к отсутствию глубины и прочности восприятия литературоведческого понятия.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Творчество авторов сонетов посвящено значительное число работ отечественных литературоведов – И.С. Голенищева



ритмической организации текста и его строя рифм.

Последовательность рифмовки XXIII сонета У. Шекспира на языке-оригинале выглядит как аБаБ вГвГ дЕдЕ жж. В переводах С.Я. Маршака, А.М. Финкеля, С.А. Степанова, И. Фрадкина полностью повторяется последовательность рифмовки автора. У М. Чайковского чередование мужской и женской рифмы в 3 катрене представлено с точностью до наоборот аБаБ вГвГ ДеДе жж при сохранении авторского варианта в двух первых катренах и двустииши. В переводе В. Якушкиной изменение наблюдается в первом катрене АБаБ вГвГ дЕдЕ жж.

Переводчики С.И. Турухтанов и Р. Бадыгов при сохранении перекрёстной рифмовки в катренах и парной в заключительном двустииши сохраняют авторское чередование мужской и женской клаузулы только в двух последних строках: у С.И. Турухтанова последовательность АБаБ вгвг ДеДе жж, а у Р. Бадыгова – АБаБ вГвГ ДеДе жж. В переводе XXIII сонета У. Шекспира, принадлежащем В. Микушевичу и А. Кузнецову, встречается только мужская рифма – абаб вгвг деде жж, а в переводе Н.В. Гербеля нарушается перекрёстная рифма оригинального сонета и заменяется на парную в первом катрене и парную с кольцевой – во втором Аабб вггВ дЕдЕ жж. Подобный сопоставительный анализ можно проводить с любым сонетом, имеющим несколько вариантов перевода на русский язык.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Изучение отличительных черт, характерных для сонетного жанра, через анализ строфической структуры текста, а также особенностей его ритмической организации на примере сонетов Данте Алигьери, Ф. Петаррки и У. Шекспира как на языке-оригинале, так и при сопоставлении разных вариантов перевода одного и того же сонета позволит школьникам усвоить литературоведческое понятие «сонет».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеев М.П. Проблема художественного перевода. – Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 1931. – 30 с.

2. Андреюшкина Т.Н. Немецкий сонет в контексте музыкального и изобразительного искусства // Взаимодействие литературы с другими видами искусства: XXI Пуришевские чтения: сборник статей и материалов международной конференции, 8-10 апреля 2009 г. / отв. ред. Е.Н. Черноземова; ред. кол.: Н.П. Михальская [и др.]. – М.: МПГУ, 249 с. – ISBN 978-5-904215-06-4. – С. 184-185.

3. Аникст А.А. Поэмы, сонеты и стихотворения Шекспира. – М.: Книга, 1974. – 530 с.

4. Бабкина И.А. Структурно-семантическая организация сонетов В. Шекспира: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – М.: Московский государственный лингвистический университет, 2006.

5. Благой Д.Д. Пушкин и Шекспир // Д.Д. Благой. Душа в заветной лире. – М.: Советский писатель, 1977. – С. 62-103.

6. Брагинский И. Теория художественного перевода как наука // Актуальные проблемы теории художественного перевода: материалы Всесоюзного симпозиума. – Т. 1. – М.: Союз писателей СССР, 1967. – С. 15-32.

7. Бэлза С.И. «Игру его любил певец «Макбета» (сонеты Шекспира) // Гармония противоположностей: Аспекты теории и истории сонета. – Тбилиси, 1985. – С. 75-87.

8. Введение в литературоведение: учебник / Н.Л. Вершинина, Е.В. Волкова, А.А. Илюшин и др.; Под общ. ред. Л.М. Крупчанова. – М.: Издательство Оникс, 2005. – 416 с. – ISBN 5-488-00103-4.

9. Венгеров С.А. Шекспир. – Режим доступа: <http://svr-lit.ru/svr-lit/articles/english/vengerov-shekspir.htm> (дата обращения 22.02.2017).

10. Гаспаров М.Л., Автономова Н.А. Сонеты Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

Шекспира переводы Маршака // М. Гаспаров. О русской поэзии: Анализ, интерпретации, характеристики. – СПб.: Азбука, 2001. – С. 389-410.

11. Голенищев-Кутузов И.Н. Жизнь Данте. – Режим доступа: [http://lib.ru/POEZIQ/DANTE/life\\_dante.txt](http://lib.ru/POEZIQ/DANTE/life_dante.txt) (дата обращения 28.02.2017).

12. Данте Алигьери. XLIX сонет. – Режим доступа: [http://lit.peoples.ru/poetry/dante\\_alighieri/poem\\_35377.shtml](http://lit.peoples.ru/poetry/dante_alighieri/poem_35377.shtml) (дата обращения 20.02.2017)

13. Ерофеева Н.Е., Плотникова О.В. Реализация проекта «Восхождение к слову» и пути развития творческого потенциала учителя и учащихся // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием); Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2013. – С. 2358-2362.

14. Захаров Н.В. Сонеты Шекспира в России // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – №2. – ISSN 1998-9873. – С. 287-289.

15. Лифшиц Ю.И. Как переводить Шекспира. – Режим доступа: [http://samlib.ru/l/lifshic\\_j\\_i/kakperewoditxsonetyshekspira.shtml](http://samlib.ru/l/lifshic_j_i/kakperewoditxsonetyshekspira.shtml) (дата обращения 26.02.2017).

16. Луков Вл. Культ Шекспира: Введение в исследование // Шекспировские штудии II: «Русский Шекспир»: Исследования и материалы научного семинара, 26.04.2006. – М.: Моск. гуманитар. ун-т, 2006. – С. 3-11.

17. Маршак С.Я. <О Шекспире > // С.Я. Маршак. Собрание сочинений: в 8 т. – Т. 6. – М.: Художественная литература, 1970. – С. 438-442.

18. Методика преподавания литературы: учебник для студентов педагогических вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; Под ред. О.Ю. Богдановой. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 400 с. – ISBN 5-7695-1205-9.

19. Микушевич В. Роман Шекспира // У. Шекспир. Сонеты. Пер. В. Микушевича. – М.: Водолей Publishers, 2004. – С. 5-47.

20. Первушина Е.А. Сонеты Шекспира в России: переводческая рецепция XIX – XXI вв.: монография. – Владивосток: Издательство Дальневосточного федерального университета, 2010. – 354 с. – ISBN 978-5-7444-2387-2.

21. Петрарка Ф. CCLVII сонет. – Режим доступа: [http://lib.ru/POEZIQ/PETRRKA/petrarka1\\_1.txt](http://lib.ru/POEZIQ/PETRRKA/petrarka1_1.txt) (дата обращения 20.02.2017).

22. Пинский Л.Е. Шекспир: Основные начала драматургии. – М., 1971. – С. 183-187.

23. Разова В.Д. Сонеты Шекспира в русских переводах. – Режим доступа: <http://www.w-shakespeare.ru/library/shekspir-v-mirovoy-literature14.html> (дата обращения 28.02.2017).

24. Самарин Р.М. Реализм Шекспира. – М.: Наука, 1964. – 189 с.

25. Самойлова Е.А. ЕГЭ 2013. Литература. Сборник заданий. – М.: Эксмо, 2012. – 160 с. – (ЕГЭ. Сборник заданий). – ISBN 978-5-699-57996-9.

26. Современный словарь-справочник по литературе / Сост. и научн. ред. С.И. Кормилов. – М.: Олимп: ООО «Издательство АСТ», 2000. – 704 с. – ISBN 5-7390-0018-1 («Олимп»), ISBN 5-17-001719-7 (ООО «Издательство АСТ»).

27. Стороженко Н.И. Сонеты Шекспира в автобиографическом отношении. – М., 1902. – 125 с.

28. Шайтанов И.О. Истоки шекспировского жанра. Сонеты. // У. Шекспир. Пьесы. Сонеты. – М.: АСТ ОЛИМП, 1998. – С. 5-34.

29. Шекспир У. Сонеты: Антология современных переводов / Пер. с англ. – СПб.: Азбука-классика, 2005. – 384 с.

30. Шекспировская энциклопедия / под ред. С. Уэллса. – М., Радуга, 2002.

31. Штейн А.Л. Вильям Шекспир: Жизнь и творче-



ство. — М.: Ин-т иностр.яз. (Гаудеамус), 1996. — 124 с.

32. Эсалнек А.Я. Основы литературоведения. Анализ художественного произведения: учебное пособие для школьников старших классов, учителей-словесников, абитуриентов и студентов-филологов. — М: Флинта: Наука, 2001. — 112 с. — ISBN 5-89349-335-4 (Флинта), ISBN 5-02-022614-9 (Наука).

УДК 372

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

© 2017

**Бекова Марина Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** В условиях перехода на новые образовательные стандарты перед исследователями стоит сложная задача совершенствования процесса обучения школьников, как ведущего вида их деятельности, дидактических составляющих образовательного процесса, в целях формирования соответствующих компетенций, активизации учебно-познавательной деятельности школьников и, соответственно, их творческих способностей. Обучение должно быть воспитывающим, развивающим, прививать школьникам знания, инновационные приемы и способы овладения учебными действиями, развивать умственную деятельность, повышать творческие способности, формировать устойчивый познавательный интерес. Особенно это важно в процессе обучения младших школьников, где должны применяться специфические приемы, средства, методы обучения и воспитания детей младшего школьного возраста. В данной статье автор показывает, что наиболее результативным условием, позволяющим самосовершенствоваться и развиваться каждому ученику, является активизация творческой работы школьников. Необходимо систематически использовать творческие задания, в которых ученики выдумывают, составляют, изобретают, сочиняют, фантазируют. В таких заданиях младшие школьники могут придумать примеры с использованием ранее изученных приемов вычисления, составить задачи данного типа или по определенному сценарию, по конкретной формулировке: изобразить композиции, состоящие из геометрических фигур; начертить фигуры, имеющие заданные свойства, зашифровать или расшифровать название населенного пункта, животного, известного сказочного героя, книги, кинофильма, мультфильма с помощью вычислительных операций.

**Ключевые слова:** младшие школьники, творческие способности, обучение математике, нестандартные задачи.

## MAIN AREAS DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLBOYS AT LESSONS OF MATHEMATICS

© 2017

**Bekoeva Marina Ivanovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Education and Psychology  
*North Ossetian State University Named K.L. Khetagurov*  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** In the terms of transition and educational standards, the researchers face the challenge of improving student's training as the leading type of activity, didactic components of the educational process in order to form respective competences, activation of teaching and learning activities at school, respectively, of their creative abilities. Education should train, develop to students with knowledge, innovative techniques and methods of mastering educational activities, advance mental activity, enhance creative skills, form a stable cognitive interest. This is especially important in the process of training of junior school students during which specific methods, means, technologies of training and education of junior school students should be applied. It is specially noted that the most effective condition giving the opportunity for self-improvement and development of each student is the activation of the creativity student's activities. It is necessary to use systematically creative tasks allowing students to make up, invent, compose and fantasize. In such assignments junior school students can make up sums using the previously studied methods of calculation, mathematical problems of given type or according to particular scenario, the specific formulation, represent compositions, consisting of geometric figures, draw shapes having specified properties, encrypt or decrypt the name of the village, animal, famous fairy-tale hero, book, movie, cartoon using computing operations.

**Keywords:** Junior Students, Creativity, Learning Math, Non-Standard Tasks.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Вопросы формирования творческой, созидательной личности во все времена вызывали интерес и притягивали умы просветителей и особенно работников системы образования. Но сегодня особенно актуальна данная проблема, когда система образования находится в усиленном процессе реформирования, совершенствования, модернизации. Творчество, в широком смысле, - это исследование, изучение и создание нового, необычного. Человек исследует, а это означает, анализирует, наблюдает, узнает окружающий мир и созидает.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В основе творчества, как считают многие ученые (М.И. Бекова [1], Ф.Х. Киргуева [2], Л.Т. Зембатова [3], М.И. Моро [4], С.В. Степанова [4]), лежит комплекс интерактивных методов и технологий обучения, обусловленный двумя основными убеждениями: индивидуальной заинтересованностью и социальной значимостью. Сегодня, в условиях вхождения в международное образовательное пространство, в обществе сложилось новое понимание основной цели процесса обучения и воспитания. В первую очередь учитель должен позаботиться о формировании у школьников способности к саморазвитию (Б.Ш. Секинаева), которая способствует вхождению личности в нацио-

нальную и мировую культуру и поэтому при обучении математике в центре внимания находятся процессы обучения деятельности – умению определять цели, организовывать свою учебно-познавательную деятельность, оценивать результаты своей работы; формирование индивидуальных качеств: воли, ума, ощущений, эмоций, чувств, творческих способностей, познавательных интересов и мотивов деятельности; формирование общей картины мира [5, с. 155-157.].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Успешному формированию у младших школьников элементарных основ творческого миропонимания, развитию творческих способностей и формированию нравственно-ценностных качеств личности содействуют занятия математикой. Младшие школьники наиболее активно подключаются к исследовательской деятельности по выявлению математических закономерностей, связей предметов в процессе работы над нестандартными заданиями. Важнейшим инструментом оптимизации обучения любой дисциплине и, в частности математике, является система учебных заданий.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Содержание и систематический характер заданий, а также их целенаправленность и регулярность обуславливают направленность обучения и те реальные результаты, которые могут быть получены в процессе обучения. Чтобы обучение содействовало формирова-

нию творческой самостоятельности учащихся, отмечает Т.К. Жикалкина, необходимо, чтобы оно осуществлялось на основе использования соответствующих творческих заданий. Творческими заданиями в самом общем виде называют те задачи и упражнения, постановление и решение которых выполняется в форме инновационной, исследовательской, созидательной деятельности [6, с. 34-37]. Понятие задание включает в себя обязательное взаимодействие как минимум двух его участников: поручающего выполнить какое-то требование и того, к кому обращено это поручение. Формируя различные виды заданий, необходимо включать в рассмотрение не только содержание предметных задач, но и характер используемых способов деятельности.

Обучать творчеству – это, прежде всего, учить творческому отношению к деятельности, а деятельность, в свою очередь, – это самый главный источник развития психических познавательных процессов, без чего не может развиваться человек как творческая личность. Формированию творческих способностей школьников содействуют и формы и методы проведения уроков (Ф.Х. Киргуева): благожелательный, творческий, благосклонный микроклимат в классе, обстановка взаимоуважения, наличие сотрудничества преподавателя и обучающихся, внимание к каждому школьнику, поощрение даже небольших достижений [2, с. 109-112]. На уроке младшие школьники должны овладеть не только академическими знаниями и умениями, но и приемами активной мыслительной деятельности, способами гармоничного развития учащихся. Учитель обязан создать все необходимые условия для максимальной реализации творческих способностей школьников (М.И. Бекоева), владеть тактическими приемами активизации учебно-познавательной деятельности, педагогическими технологиями, работать с конкретной программой реализации творческих задач и упражнений, которая бы содержала механизмы основных компонентов творческой деятельности: пространственное мышление, эмоции, воображение, память, образное мышление, эрудиция, восприятие [1, с. 28-34].

Для занятий творческой направленности необходимо *формировать чувство уверенности* в том, что твои нестандартные идеи и решения будут замечены, приняты, получат правильную оценку и дальнейшее применение. Многие школьники, показывая свои наработки, смущаются. «У меня плохо получилось» – такие оценки нередко соответствуют действительности, действительному положению, но часто за ними скрывается совершенно другой смысл: обучающийся уверен, что его работа сделана неплохо, но он занижает свое мнение о ней, надеясь, что преподаватель все равно увидит и изумится, как удачно все выполнено.

Отношение преподавателя к результатам детского творчества – тема достаточно обширная. Необходимо доброжелательное отношение к тому, что создается детским умом и детскими руками (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов), исключить критику, отстранение и подавление, выбрать ценностное отношение к творчеству каждого отдельного ученика, позицию принятия, одобрения [7]. В основе процесса формирования творческих способностей младших школьников, как пишет в своем исследовании Л.Т. Зембатова, должны лежать следующие позиции: воссоздание изучаемого образа из всевозможных частей – *агглютинация*; определение образа, аналогичного реально существующему предмету в природе, в окружающей реальности – *аналогия*; сосредоточение внимания на каком-либо качестве, детали идеального образа – *акцентирование*; разложение образа на небольшие образы для детального изучения, а потом соединение в одно целое, в результате которого получается зримый образ, – *типизация* [3]. Именно на этих четырех позициях основываются условия задач и упражнений, развивающих творческие способности учеников младших классов, нестандартный

подход к решению задач творческого характера.

По мнению большинства ученых (М.И. Бекоева, Т.К. Жикалкина, Л.И. Земцова, М.Т. Рзаев, Е.Ю. Сушкова и др.), существуют три уровня творческих способностей, восприятия и воображения: *начальный* – при котором школьник может воспроизвести существующие в природе материалы и явления на репродуктивном уровне; *восстанавливающий* – когда воспроизводятся предметы и явления, трансформирующиеся под воздействием людей; *творческий уровень* – основанный на образном осмыслении и восприятии, который максимально отражает индивидуальное, субъективное отношение человека к называемым фактам и явлениям. На творческом уровне четко прослеживается отношение самого творящего как к называемым фактам и явлениям, так и к своей творческой деятельности [1; 6; 8-14].

Проблема развития творческих способностей обучающихся на этапе обучения в средней общеобразовательной школе осложняется самой ситуацией учебно-воспитательного процесса, которая предлагает всем одинаковые задания, стандартные алгоритмы подходов к решению задач и упражнений. Поэтому назрела необходимость во введении в учебный процесс уроков творчества, во время которых младшие школьники могут безбоязненно сочинять, осознанно искать нестандартные решения задач и упражнений, организовывать соревнования друг с другом в образном воспроизведении или восприятии творящегося.

Рассуждая о значимости творческой деятельности школьников, С.Л. Рубинштейн писал: «Формирование логического мышления, активизация творческих способностей и выработка созидательного воображения обусловлены в некоторой степени техникой. Неадекватность техники творческим заданиям, ее отсутствие или несовершенство снижает воображение, препятствует успешности дальнейших действий. Имеется множество приемов, способов, технологий, развивающих и активизирующих творческие способности младших школьников» [15].

Творчество – это стремление к творческим действиям, это деятельность, результатом которой является творение, разработка новых материальных или идеальных ценностей. Творческую деятельность в процессе воспитания младших школьников обычно связывают с понятиями «одаренность», «развитие», «формирование», «способности», «любопытность», «креативность», эрудиция», «познавательный интерес». К творческой деятельности наиболее подготовлены и способны те учащиеся, пишут Л.И. Земцова и Е.Ю. Сушкова, которые отвечают определенным показателям и критериям одаренности, талантливости. К ним относятся: активная мыслительная деятельность, любопытность, креативность, опережающее умственное развитие, упорство в учебно-познавательной деятельности, выдвижение новых идей и способов деятельности, переход любопытности в познавательный интерес, наблюдательность, осмысление собственных действий, развитая устная и письменная речь, структурированность действий, смысленность [8, с. 42-46]. У многих обучающихся наблюдается определенный тип интеллекта и эмоциональной сферы, ранняя устремленность познавательных интересов на конкретный вид познавательной деятельности, энергичность, творческие способности к математике, шахматам, творческая активность, лидерские качества, умение ставить достигать поставленных целей; готовность к исполнению различных видов деятельности.

Соотносимы ли творчество и уровень обучения, особенно младших школьников? Отвечаем, да соотносимы! Обучение в младших классах может быть построено на целостной системе творческих поисков и решений; *необходимо искать так называемые «субъектно-творческие задачи и упражнения»*, то есть такие задания, решение которых в целом для науки не представляет какого-то нового открытия, но в деятельности конкрет-



ного школьника является именно проявлением творчества, креативности, активной мыслительной деятельности. Для более успешного осуществления процесса формирования творческих качеств у младших школьников (М.И. Моро, С.В. Степанова), таких как повышенная мотивация, познавательная потребность, креативность, познавательный интерес, готовность к нестандартному поиску решения, наблюдательность во всех сферах учебной деятельности, необходимо обеспечение следующих условий: развитие у школьников личностных качеств, служащих предпосылкой для их активной творческой деятельности; выработка общительности, наблюдательности, инициативности, коммуникабельности, развитие памяти и быстроты вспоминания; мышленности, привычки анализировать и осознавать события [4, с. 79-82].

Творческая деятельность присуща тем школьникам, которые достигают ускоренного развития в самых различных областях: умственной, психической, физической, нравственной, волевой. Наиболее эффективным механизмом формирования творческих способностей младших школьников является проведение специально разработанного «урока творчества» один раз в неделю. Достоинством такого урока является, в основном, достаточный объем творческих заданий, систематичность, а также целенаправленность и регулярность.

Такие уроки характеризуются тем, что ученикам предлагаются задания вне программного характера, занятия проводятся чаще в интерактивной форме, где школьники сами оценивают свои достижения и неудачи, что создает положительный тон: непринужденность, заинтересованность, желание самостоятельно выполнять предлагаемые задания [16]. *Выполнение задач повышенной трудности* для умственной деятельности выступает важной частью занятия, урока по развитию творческих способностей младших школьников. Весь урок необходимо проводить в интеллектуальном подъеме и эмоциональном духе, что дает импульс творческой энергии учителя и школьников, развитие сотрудничества, равноправное сотворчество учителя и учеников заражают творческой энергией друг друга.

Каждый ученик на уроке имеет возможность проявить себя в зависимости от желания и способностей обучаться, поскольку все они задействованы в различных формах реализации учебно-познавательной деятельности: индивидуальной, групповой, интерактивной, игровой, поисковой, художественной, коммуникативной и т.д. *Мыслительно-поисковая деятельность* школьников активизируется разнообразными приемами умственной деятельности; используются методы исследовательского, поискового, эвристического характера; ученики адекватно реагируют на нестандартные новые обстоятельства; учитель формирует, побуждает и ведет мысль школьников к самостоятельному нахождению проблемы формирования творческих способностей; пояснение преподавателя выделяется богатством речевых форм и выразительностью; учитель в монологах периодически создает проблемные ситуации, эмоциональные кульминации, обогащая учеников новой информацией и способами его обработки и использования в решении нестандартных задач; обучает учащихся заботиться о стиле взаимоотношений, о гигиенических нормах и оформлении классных помещений и т.д. [17, с. 191-196].

Для формирования у младших школьников способности к планированию и целеполаганию полезно обсудить с ними, как они видят будущие свои действия при выполнении нестандартного задания на творческих уроках. Для этого необходимо часто *включать учебные задачи, требующие разработки плана решения задач*. На уроках математики требуются умения осуществлять сравнение, анализ, обобщение, индукция, дедукция, классификация, абстракция и т.д. Развитию нестандартного анализа у младших школьников способствуют такие задания, как решение задач с недостающими ис-

ходными данными в условии или дополнительными ненужными данными, решение нестандартных творческих задач и упражнений.

Для более успешного формирования творческих способностей младших школьников на уроках математики важную роль играют задания, которые ориентируют учеников на *получение нового творческого продукта* [18]. Таким продуктом может быть составленная задача по рисунку (А.Д. Гусова), по предметам в классном помещении, по воображаемым вещам, составленная и решенная задача-шутка [19]. Такая работа дает возможность включения школьников в посильную творческую учебно-познавательную деятельность.

Следует отметить, что творческие работы младших школьников индивидуальны, в каждой из них проявляется характер ученика, его отношение к окружающему миру. *Индивидуальный подход* важен для каждого школьника для того, чтобы он хорошо учился и максимально развивался. Раскрытие индивидуальности младшего школьника создает благоприятные условия для формирования таланта. То обучение, которое в наибольшей степени соответствует индивидуальным особенностям ученика, его способностям и потенциальным возможностям в приобретении компетенций, и будет считаться развивающим и формирующим обучением. Важнейшая задача учителя заключается в том, чтобы выявить характер индивидуальности школьника, помочь ему развиваться, предельно высоко проявить свои наилучшие личностные свойства.

Чтобы школьники проявили познавательный интерес к математике (М.И. Моро, С.В. Степанова), разумнее будет *включать элементы истории математики в учебный процесс* [4, с. 79-82]. Это поможет совершеннее и полнее раскрыть содержание дисциплины, расширить кругозор школьников, повысить уровень общей культуры.

На уроке необходимо систематически *использовать материал, способствующий развитию логического мышления, творческого потенциала, способностей, познавательного интереса к предмету*. В своей преподавательской деятельности учитель не должен давать ученикам готовые знания, а направлять на то, чтобы дети сами научились находить как можно большее количество вариантов анализа проблемы и путей ее решения.

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления*. Таким образом, можно утверждать, что младшие школьники не только готовы к использованию творческих заданий, предлагаемых им учителем, но и сами способны придумывать и использовать их при решении дополнительных задач. В отношении каждого конкретного ученика этого нельзя утверждать, но в отношении большинства учеников начальных классов предположение остается верным. Современные школьники не похожи уже даже на своих ровесников десять лет назад. Сегодня каждый класс, каждый школьный коллектив может преподнести, так называемы «сюрпризы» в творческих заданиях. Однако остается непоколебимым: без квалифицированного, внимательного, грамотного, оптимистично настроенного учителя развитие творчества у школьников невозможно.

Чувство радости от испытания результатов творческой деятельности провоцирует на творческие действия. Это поход в незнакомое, но в то же время, занимательное пространство.

Чтобы успешно его осуществить, нужны изобретательность, выдумка и прочные знания, упорство, труд, способности к творчеству. Исследования, пусть они еще незначительные, но могут стать дорогой к раскрытию ранее неизвестного, интересного. Несмотря на значительную роль природных задатков, склонностей ученика, особенностей его характера, познавательные возможности, привычки, потребности и интересы формируются не самоотком, а в процессе специально организованной учебно-познавательной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бекова М.И. Факторный подход к исследованию математических способностей учащихся в условиях профильного обучения //Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2009. Т. 2. С. 28-34.
2. Киргуева Ф.Х. Совершенствование математической подготовки будущих учителей начальных классов //Современные технологии в образовании. 2015. №4. С. 109-112.
3. Зембатова Л.Т. Дидактическая модель повышения качества начального математического образования учащихся национальной школы //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № (15). С. 80-82.
4. Моро М.И., Степанова С.В. Математика. Начальная школа. 2014. №8. С. 79-82.
5. Секинаева Б.Ш. Математика как часть общечеловеческой культуры //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 155-157.
6. Жикалкина Т.К. Дидактическая игра на уроке математики. Начальная школа. 2014. №3. С. 34-37.
7. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студ. вузов. М.: Академия. 2012. 576 с.
8. Земцова Л.И., Сушкова Е.Ю. Роль дидактической игры на уроках математики // Начальная школа. 2014. №10. С. 42-46.
9. Рзаев М.Т. Решение математических задач как способ систематизации знаний у учащихся //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 86-89.
10. Холомина О.А., Курилова А.А. Развитие творческой личности учащихся в условиях развивающегося обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 31-33.
11. Лифанова Н.В. Развитие творческих способностей младших школьников на основе технологии проблемного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 81-84.
12. Яковлева Е.Л. Эксклюзивная инклюзивность творческой личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 27-30.
13. Бичерова Е.Н. Роль познавательного интереса и познавательной активности в развитии творческого мышления младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 190-193.
14. Знакова Е.С. Развитие творческих способностей учащихся с помощью игровых технологий // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 33-35.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Мастера психологии. СПб.: Питер. 2012. 746 с.
16. Китева Э.Р. Формирование познавательных учебных действий у младших школьников //Карельский научный журнал 2016. Т. 5. №5 (12). С. 27-29.
17. Бекова М.И. Интеграция европейских образовательных систем как основа развития международного образовательного пространства //Вестник Иркутского государственного технического университета. 2012. №5 (64). С.191 – 196.
18. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках математики <http://otherreferats.allbest.ru>
19. Гусова А.Д. Проблема психологической адаптации детей к обучению в школе //Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. №8. С. 229-233.

УДК 378.147:004.05

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2017

**Богданова Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, начальник отдела развития дистанционного образования

**Глазова Вера Федоровна**, доцент кафедры «Прикладная математика и информатика»  
*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: vf-g@yandex.ru)

**Коновалова Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук, заместитель главного редактора журнала  
*Институт направленного профессионального образования*

(445009, Россия, Тольятти, улица Комсомольская 84а, e-mail: key1103@yandex.ru)

**Аннотация.** Проблема управления качеством образования в вузе определяется противоречием между необходимостью создания системы диагностики и управления качеством и реальной педагогической и административной практикой, не обеспеченной соответствующими технологиями и инструментарием. В настоящее время основное внимание уделяется педагогической диагностике, которая осуществляется с целью получения информации о качестве учебной и воспитательной работы. Основная используемая методика – стандартизованная контрольно-оценочная деятельность. Такой подход является односторонним, отражает лишь соответствие образовательных результатов критериям знайевой оценки. Тема тесно связана с главными ориентирами совершенствования системы образования на федеральном, региональном, муниципальном уровнях и находит отражение в документах, регламентирующих деятельность вузов. Вузы заинтересованы в использовании результатов исследования для оптимизации и повышения эффективности управления качеством образования в условиях внедрения информационных и коммуникационных технологий, так как проблемы их использования в образовании обсуждаются на государственном уровне. Теоретическая значимость изучения и применения интеллектуальных технологий оценки качества дистанционных учебных курсов состоит в углублении научного представления о диагностике и управлении качеством образования, а также разработке математического инструментария оценки эффективности диагностики и управления качеством. Практическая значимость состоит в том, что исследование откроет новые возможности построения математических моделей образовательных систем с точки зрения управления качеством, как в научных, так и в прикладных целях. За счет внедрения ИКТ открываются новые направления фундаментальных и прикладных исследований. Внедрение инженерного подхода в гуманитарную область знаний позволит повысить эффективность взаимодействия, адаптацию математических методов к оценке эффективности функционирования внутривузовских процессов.

**Ключевые слова:** дистанционное образование, дистанционное обучение, дистанционный учебный курс, качество учебного курса, оценка качества, показатели качества учебного курса, учебный контент, профессиональные стандарты, качество образования.

## INTELLIGENT TECHNOLOGY OF QUALITY ASSESSMENT OF DISTANCE EDUCATION COURSES IN HIGHER EDUCATION

© 2017

**Bogdanova Anna Vladimirovna**, candidate of pedagogical Sciences, head of Department of development of distance education

**Glazova Vera Fedorovna**, associate Professor of Applied mathematics and Informatics chair  
*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya str, 14, e-mail: vf-g@yandex.ru)

**Konovallva Elena Yurevna**, candidate of pedagogical science, Deputy Editor  
*Institute Directed Vocational Education*

(445009, Russia, Togliatti, Komsomolskaya 84a, e-mail: key1103@yandex.ru)

**Abstract.** The problem of quality management of education in higher education institution is defined by a contradiction between need of creation of system of diagnostics and quality management by both the real student and administrative teaching which is not provided with appropriate technologies and tools. Now the main attention is paid to pedagogical diagnostics which is performed for the purpose of obtaining information on quality of educational and educational work. The main used technique – the standardized control and estimated activity. Such approach is unilateral, reflects only compliance of educational results to criteria of znaniyevy assessment. The subject is closely connected with the main reference points of improvement of an education system at the federal, regional, municipal levels and finds reflection in the documents regulating activity of higher education institutions. Higher education institutions are interested in use of results of a research for optimization and increase in effective management of quality of education in the conditions of introduction of information and communication technologies as problems of their use in education are discussed on a national level. The theoretical importance of studying and use of intellectual technologies of assessment of quality of remote training courses consists in deepening of scientific idea of diagnostics and quality management of education, and also development of mathematical tools of assessment of efficiency of diagnostics and quality management. The practical importance consists that the research will open new opportunities of creation of mathematical models of educational systems from the point of view of quality management, both in scientific, and in the applied purposes. Due to introduction of ICT the new directions of basic and applied researches open. Introduction of engineering approach in humanitarian field of knowledge will allow to increase efficiency of interaction, adaptation of mathematical methods to assessment of efficiency of functioning of intra high school processes.

**Keywords:** distance formation, distance learning, distance learning course, quality of a learning course, quality assessment, indicators of quality of a learning course, educational content, professional standards, quality of education.

Концепция управления качеством дистанционных учебных курсов в вузе опирается на пять основных принципов:

- оптимизация процесса управления всеми ресурсами подготовки, реализации и сопровождения курсов;
- разработка адекватной системы контроля качества учебного контента;

- организация интегрированной информационной среды разработки учебных курсов, объединяющей все этапы;

- общие цели всех участников процесса; работа не столько для выполнения персональных обязанностей, сколько в стратегически важных направлениях повышения качества учебных курсов;



- постоянная готовность к изменению тактики, освоению и эксплуатации новых технологий в разработке учебных курсов.

При этом важнейшему аспекту – диагностике качества дистанционных учебных курсов – уделяется недостаточно внимания в плане изучения и развития, она рассматривается лишь как вспомогательный инструмент, не требующий целенаправленной разработки и улучшения.

Управление качеством дистанционных учебных курсов на самом деле может осуществляться в различных формах и на разных уровнях: от контроля отдельных процессов разработки, подготовки и т.д. до мониторинга и управления работой участвующих в этом подразделений. На основании вышесказанного актуальность проблем применения интеллектуальных технологий для оценки качества дистанционных учебных курсов в высшем образовании заключается в следующем.

Разработка общей концепции и модели оценки качества дистанционного учебного курса даст возможность качественной оценки дистанционных учебных курсов на единой основе, что имеет также и практическое значение, так как на их основе принимаются важнейшие решения о формировании и изменении дистанционных курсов, являющихся основой учебного процесса. В настоящей момент не предложена никем из ученых методика, позволяющая объективно оценить качество дистанционных учебных курсов, не основанная исключительно на экспертной оценке. Необходимость такой методики вызвана единими требованиями профессиональных стандартов к специалистам - выпускникам вузов вне зависимости от формы обучения и применяемых технологий. Применение интегрированного показателя качества дистанционного курса и разработка программной оболочки для учета данных оценки по показателям качества позволит автоматизировать процесс оценки, сделав его более доступным и легким в применении, на некоторых этапах совершенно не требующим каких-либо экспертных знаний и выдающихся навыков.

Разработка методики анализа данных (обеспечение полноты, приоритизации, непротиворечивости результатов) и разработка алгоритмов выделения и определения степени детализации показателей качества дистанционных учебных курсов в зависимости от решаемых задач оценки актуальны потому, что эти данные являются основой и источником для оптимизации основных характеристик учебного контента. Актуальность данной работы определяется и тем, что вузы заинтересованы в использовании результатов исследования, особенно когда проблемы ускоренного развития сектора обучения с применением дистанционных технологий обсуждаются на государственном уровне.

Современное состояние исследований в данной области науки следующее.

Разработка концепций оценки качества учебных курсов, претендующих на обобщение итогов теоретических и практических достижений педагогики в области применения дистанционных образовательных технологий, в целом не упоминается в изученных нами публикациях. В основном исследования проводятся по отдельным узконаправленным показателям качества. Например, Программа повышения конкурентоспособности ФГАОУ ВПО «Новосибирский национальный исследовательский государственный университет» среди ведущих мировых научно-образовательных центров на 2013–2020 гг., опубликованная на сайте вуза, предусматривает мониторинг оценки студентами качества преподавания.

А.А. Андреев, К.Ю. Лупанов, В.И. Солдаткин [1] справедливо отмечают, что «процесс оценки качества распадается, видимо, на априорную оценку, т.е. некоторую экспертизу сетевого курса, и оценку апостериорную, которую можно получить, изучая педагогический эффект, получаемый после обучения с использованием

Интернет».

Для оценки качества электронных учебных курсов европейским форумом «Образовательные технологии и общество» рекомендовано использовать специальные критерии:

- авторской разработки;
- проектирования учебных материалов;
- процедуры сопровождения;
- адекватности моделирования;
- разработки учебных материалов.

При этом как основной способ оценки качества дистанционного учебного курса предлагается применять анкеты и опросные листы.

Также А.А. Андреев приводит классификацию подходов к оценке:

- по типу оценки: педагогический, технико-эргономический, экономический;
- по методам обработки полученной количественной оценки экспертами индикаторов (показателей) качества: ручной, автоматизированный;
- по представлению результата обработки показателей для принятия решения: результат представляется одним числом или множеством значений;
- по тому, кто оценивает курс (эксперты, студенты, преподаватели).

Однако при этом речь идет только о качестве учебно-методического комплекса, который является основой дистанционного учебного курса.

Бытует мнение, что вопрос оценки качества дистанционного учебного курса целесообразно рассматривать только в двух аспектах [2]:

- 1) оценка качества существующих основных программ дистанционного обучения, их пригодности для использования в учебном процессе;
- 2) разработка требований к качеству курсов дистанционного обучения и создание методик подготовки и проведения эффективных курсов дистанционного обучения.

Интересно, что при этом в ряде источников, например, в [3] приводится следующая оценочная практика.

«Организации, предлагающие дистанционные курсы и программы, имеют общую насущную потребность в оценке их качества. Наличие множества факторов, влияющих на успешность дистанционного обучения, приводит к тому, что создание всестороннего (всеобъемлющего) плана оценивания дистанционного обучения становится сложной и обескураживающей задачей. К несчастью, то, что может показаться наиболее логичным подходом к определению эффективности, часто является теоретически необоснованным (ошибочным)». Предлагается при этом оценивать образовательные результаты студентов, обучающихся с применением дистанционных технологий и студентов очной формы обучения. Данный метод, к сожалению, дает весьма субъективные результаты. Существуют и другие традиционные подходы для определения эффективности применяемых образовательных технологий, их эффективности для достижения заданных результатов.

Но далеко не все они учитывают, что обучение с применением дистанционных образовательных технологий – это сложный механизм, отдельные подсистемы которого нельзя рассматривать и оценивать изолированно от остальных. Среди важнейших факторов, которые необходимо рассмотреть, роль и работа преподавателя в дистанционном учебном курсе, процесс разработки учебного контента и его организация, сопровождение обучения. Эти и другие факторы взаимосвязаны между собой, образуя систему дистанционного обучения. И как в любой сложной системе, отдельные элементы должны эффективно функционировать и взаимодействовать, чтобы вся система не дала сбой.

Оценка основных факторов обычно исследователями разбивается на две широкие категории: формативную и суммативную [4].

Формативную оценку часто еще называют образующей, и она проводится обычно с целью оптимизации и улучшения отдельных процессов за счет применения принципом информационной логистики на этапах планирования и разработки. На основе получаемых данных в этом случае формируются программы корректирующих воздействий.

Суммативная оценка производится для оценки корректности функционирования системы в целом, контроля выполнения системных целей. Данные, получаемые от суммативной оценки – это данные, предназначенные для понимания того, как работает система в реальных условиях.

Формативная и суммативная оценки производятся для различной целевой аудитории, формативная оценка отражает внутренний контроль качества, а суммативная оценка – это внешний контроль качества, представление того, как хорошо функционирует система под воздействием внешних факторов.

Вопросы формирования модели оценки качества дистанционного учебного курса на прогностической основе рассматривались и до нас. В частности, О.И. Мещерякова [5] предлагает в составе своей модели системы оценки качества образования при рассмотрении учебных курсов проводить анализ качества:

- образовательной программы;
- организации образовательного процесса (образовательные технологии, формы, методы, приемы обучения, формы организации обучения);
- управления образовательными системами и процессами (управленческих технологий в образовании);
- потенциала научно-педагогического состава, задействованного в образовательном процессе;
- ресурсного обеспечения (материально-технического, учебно-методического обеспечения);
- нравственного, духовного, морального воспитания в процессе социализации личности;
- медицинского обслуживания, питания, физкультурно-оздоровительной работы;
- партнерского взаимодействия с семьей и социумом;
- потенциала обучающихся;
- знаний.

Но перечисленные показатели не объединяются в связанную модель.

Кадырова Э.А. описывает инструменты для оценки педагогической эффективности дистанционного учебного курса в среде Moodle. При этом она предлагает классификацию по нескольким параметрам, различных аспектов дистанционных учебных курсов (рисунок 1).



Рисунок 1 – Инструменты оценки эффективности дистанционного учебного курса

Однако и здесь мы наблюдаем значительный пробел: в большой степени качество и эффективность дистанционного учебного курса определяется, по нашему мнению, не только его содержательным наполнением, но и тем, как выстроено его сопровождение, процесс обучения, где преподаватель, благодаря дистанционным технологиям, отступает на второй план.

Изучение эффективности системы дистанционного обучения в вузе позволит внести корректировки в процесс разработки дистанционных учебных курсов, обе-

спечить актуальность представленных учебных материалов, определить оптимальные формы и методы обучения, совершенствовать учебный процесс таким образом, чтобы обучающийся получил качественное образование, соответствующее стандартам [6].

Реализация инновационной деятельности путем перехода на новый уровень качественной оценки дистанционных учебных курсов позволит повысить качество образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий с учетом постоянно меняющихся реалий. Составление и апробация интегрированного показателя качества дистанционного курса также не рассматривается в опубликованных исследованиях на момент подготовки статьи.

Ряд авторов, например, Остроух А.В., Рогальский Е.С., Щербенок К.А., Шалькина Т.Н., Гелясина Е.В., Скок Г.Б., Лыгина Н.И. и др. рассматривают показатели и критерии качества электронного учебного курса. Количество и состав их варьируется от одного исследования к другому. При этом оценка производится по каждому показателю, данные между собой никак не интегрированы [7]. Введение интегрированного показателя позволит привести данные анализа к общему знаменателю и сравнивать курсы между собой, оценивать их изменения в динамике.

Изучив тенденции и достижения в данной области, мы отметили также, что подходы различаются в разных странах. В образовательных учреждениях Европы сильны традиции самостоятельной работы студентов, но это не означает, что каждый волен выбирать, как и что учить. За качеством европейского образования следит целый ряд общественных структур различного уровня. Хотя далеко не все из них имеют официальный статус, они, тем не менее, оказывают сильное влияние на систему образования, занимаясь, помимо прочего, и аккредитацией образовательных программ. Их деятельность особенно актуальна в сфере дистанционного образования, где качество услуг часто невозможно проверить заранее.

Проект, проведенный при поддержке Бюро образования и культуры Госдепартамента США и Международного Совета Исследований и Обмена IREX, так же показал интересные результаты [8]. Задачи проекта включали разработку политики, процедур и технологии оценки качества дистанционных курсов на основе ИКТ, а также практическую аккредитацию дистанционных курсов различных поставщиков бизнес-образования и менеджмент-образования в Украине. Целью проекта было установление соответствия критериев качества дистанционного обучения виду дидактической системы, а также рассмотрение ее ИКТ составляющей. При этом выяснилось, что имеющимися в распоряжении исследователей средствами невозможно произвести объективную оценку качества дистанционных учебных курсов.

В исследованиях, проведенных ЮНЕСКО отмечается, что в результате прогресса в области ИКТ существующие методы дистанционного обучения сводятся к массовому предоставлению образовательных услуг [9]. Между тем важнейшая задача высшего образования с применением дистанционных образовательных технологий – персонализация под различные целевые аудитории за счет повышения качественных характеристик учебных курсов [10-17]. В этой связи критериальная объективная оценка качества дистанционных учебных курсов становится просто обязательной. Данная работа имеет своей целью в первую очередь повышение качества образования.

Интеллектуальные технологии оценки качества дистанционных учебных курсов в высшем образовании – это новая, перспективная область развития практической педагогики. Продвижение в этом направлении открывает новые возможности научного и практического поиска, превращает процесс формирования учебной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий в конструирование, превращение,

слияние, синтез, симбиоз форм, методов и инструментов из различных областей. Вопросы применения интеллектуальных технологий для оценки качества дистанционных учебных курсов в высшем образовании носят глубокий междисциплинарный характер и являются безусловно важными для успешного развития всей образовательной системы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреев А.А., Лупанов К.Ю., Солдаткин В.И. Электронные учебные средства и оценка качества сетевого обучения [Электронный ресурс] // X Всероссийская научно-методическая конференция. URL: [http://tm.ifmo.ru/tm2003/db/doc/get\\_thes.php?id=34](http://tm.ifmo.ru/tm2003/db/doc/get_thes.php?id=34) (дата обращения: 10.09.2016).

2. Глазова В.Ф. Профессионально-ориентированное обучение дисциплине «Современные информационные технологии» // Современное состояние и перспективы развития психологии и педагогики. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Сукиасян А.А.. 2014. С. 36-38.

3. Подходы к оценке качества курсов и программ дистанционного обучения [Электронный ресурс] // URL: [http://dl.nw.ru/process/quality\\_dist\\_course/index.shtml](http://dl.nw.ru/process/quality_dist_course/index.shtml) (дата обращения: 10.09.2016).

4. Клейносова Н.П., Кадырова Э.А. Опыт создания внутривузовской системы экспертизы качества и регистрации дистанционных учебных курсов // Учен. записки Инст-та социальн. и гуманитарн. знаний. Вып. 1 (13); Мат-лы VII Международ. научн.-практ. конф. «Электронная Казань – 2015». – Казань: Изд-во «Юниверсум», 2015. – С.266-2714.

5. Мещерякова О.И. Технологии MOOCs и их использование при организации смешанного обучения / О.И. Мещерякова // Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 3. С. 18-29.

6. Глазова В.Ф. Особенности процесса информатизации в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2013. № 1 (12). С. 28-30.

7. Актуальные проблемы современного педагогического образования / Сборник научно-методических статей победителей городского конкурса “Образование без границ”, посвященного 65-летию высшего образования в г.о. Тольятти / Под общей редакцией Г.В. Ахметжановой. 2016.

8. Стефаненко П.Ф. Критерии качества дистанционного обучения в зависимости от вида дидактической системы и их информационно-коммуникационная составляющая // Наукові праці ДонНТУ. Серія: педагогіка, психологія і соціологія. 2012. № 11. [Электронный ресурс] URL: [http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Npdntu\\_pps/2012\\_11/stefan.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npdntu_pps/2012_11/stefan.pdf) (дата обращения: 01.06.2016).

9. Всемирный саммит по информационному обществу [Электронный ресурс] // URL: <http://window.edu.ru/resource/596/50596/files/book193.pdf> (дата обращения: 17.08.2016).

10. Муковоз А.П. Возможности использования программно-инструментальных платформ для дистанционного обучения учителей начальной школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 30-32.

11. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призме личностного развития обучающихся // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 55-58.

12. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Роль дистанционного образования в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 10-12.

13. Морозова И.Г. Повышение инфокоммуникационной компетенции преподавателей в проектах дистанционного обучения иностранных студентов // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 79-80.

14. Вострокнутов Е.В., Волков С.Н., Адамский С.С., Мокиевская Н.Е., Зайцев В.А. Реализация образовательных дистанционных мультимедийных интернет-проектов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 66-70.

15. Иванова Т.Н., Жукова И.В. Тенденции и перспективы дистанционного образования // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 121-124.

16. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Актуальные вопросы оценки качества дистанционных учебных курсов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 79-83.

17. Кулагина Ю.А. Результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 87-93.



УДК 378.065

**КОНЦЕПЦИЯ ПРОВЕДЕНИЯ СОВМЕСТНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СЕМИНАРОВ  
ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНИКОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПО ВОПРОСАМ ВНЕДРЕНИЯ CLIL МЕТОДОЛОГИИ  
В СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2017

**Буренкова Диана Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Теория и практика перевода»*Тольяттинский государственный университет**(445667, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: dianaumniza2016@gmail.com)*

**Аннотация.** В настоящее время существует достаточно большое количество статей о теории CLIL и использовании этой методологии в образовательном процессе. Ее применение позволяет одинаково хорошо развивать как языковые навыки и умения, так и общее знание содержания дисциплины или курса, и понимание о мире в целом. Также положительным фактором является и повышение мотивационной составляющей изучения непрофилирующего предмета. В соответствии с условиями, которые формируются в результате широкого распространения CLIL методологии в современной образовательной среде, возникает необходимость ознакомления профессорско-преподавательского состава с её основными инструментами, а также организации совместного сотрудничества преподавателей предметников и преподавателей английского языка посредством обучающих семинаров. В предлагаемой статье приводится авторское мнение о процессе организации совместных обучающих семинаров для преподавателей предметников и преподавателей английского языка по вопросам оптимизации внедрения CLIL методологии в современную систему образования. Показана необходимость проведения таких тренингов, их структура и контент. В качестве примера рассмотрен обучающий семинар Кейт Кэлли, в Зальцбурге, Австрия в ноябре 2015 года. Предложены основные темы для обсуждения, которые могут стать основой для построения структуры совместных семинаров – тренингов. Рассмотрены некоторые аспекты передоложенных тем. Сделаны заключения о личностном потенциале преподавателя CLIL в современных условиях, а также приведены результаты проведенного SWOT – анализа, отражающего возможности и риски совместных обучающих семинаров для преподавателей по вопросам оптимизации внедрения CLIL для конкретного вуза. Выводы основаны на анализе материалов зарубежных и российских коллег, а также опыте, полученным автором во время зарубежных стажировок.

**Ключевые слова:** CLIL методология, профессорско-преподавательский состав, языковые навыки, содержание дисциплины или курса, непрофилирующий предмет, обучающий семинар Кейт Кэлли, преподаватели предметники и преподаватели английского языка, зарубежная стажировка, SWOT-анализ

**THE CONCEPT OF MUTUAL WORKSHOPS ARRANGING HOW TO IMPLEMENT  
CLIL METHODOLOGY IN THE EDUCATIONAL SYSTEM FOR LANGUAGE  
TEACHERS AND SUBJECT TEACHERS**

© 2017

**Burenkova Diana Yur'evna**, Associate Professor of the Theory and Practice of Translation Department  
*Togliatti State University**(445667, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14, e, e-mail: diana.burenkova.mail.ru)*

**Abstract.** Today there are a lot of articles about CLIL theory and using this methodology in educational process. Its application allows to develop equally well as language skills as common knowledge of subject or course curriculum content and understanding of the world as a whole. Raising of motivation to learn the minor is also a great positive factor. According to the conditions which are formed as a result of CLIL methodology wide spreading in the modern educational environment there is a necessity of faculty familiarization with its main tools and organizing the mutual collaboration between language teachers (LTs) and subject teachers (STs) by means of workshops. The author opinion about the organization of mutual workshops how to implement CLIL methodology in the modern educational system more effectively for both language teachers (LTs) and subject teachers (STs) is shown in this article. The necessity of such trainings, their structure and content are also represented here. COOP E-CLIL workshop by Keith Kelly in Salzburg, Austria (10-12.11.2014) is examined and given as an example. The main topics for discussion which could be a basis for building up the structure of such workshops or trainings are suggested. Some aspects of proposed themes are considered and made conclusions about the CLIL teacher personal potential in modern conditions. The results of SWOT-analysis reflecting the opportunities and threats of mutual workshops for teachers of the particular university are represented here. All conclusions are based on the analysis of Russian and foreign colleagues' materials and also author's personal experience gained during her foreign internships.

**Keywords:** CLIL methodology, faculty, language skills, subject or course curriculum content, a minor, COOP E-CLIL workshop by Keith Kelly, subject teachers (STs) and language teachers (LTs), a foreign internship, SWOT-analysis.

Постановка проблемы данного исследования может быть представлена следующим образом: как правильно и эффективно организовать совместную работу преподавателей предметников и преподавателей английского языка посредством обучающих семинаров по вопросам внедрения CLIL методологии в современную систему образования [1-2]. В настоящее время существует достаточно большое количество статей о теории CLIL и использовании этой методологии в образовательном процессе. В частности, в работах С.А. Гудковой, О.М. Коченковой, А.Е. Крашенинниковой, Л.Л. Салеховой [8-11] обсуждаются вопросы эффективности применения CLIL в учебных процессах высшей школы.

Однако, как правильно и эффективно организовать совместную работу участников этого процесса, чтобы получить положительный результат?

Чтобы ответить на этот вопрос, возникает необходимость более тщательного ознакомления профессорско-

преподавательского состава с основными инструментами организации современного процесса обучения посредством проведения для них совместных обучающих семинаров.

Цель проведения обучающего семинара – через внедрение CLIL методологии в современную систему образования подготовить преподавательский состав к тем условиям и требованиям, которые диктует глобализация обучения.

Для достижения поставленной цели необходимо рассмотреть ряд задач.

Первое – составление оптимального плана урока или целого курса. Второй важный момент – определение целевой аудитории и их уровня английского языка. При этом следует учитывать сложность контента изучаемой дисциплины или курса (знания, умения и навыки, которые уже имеются у обучающихся по предмету) и требования, то есть, определить, чему обучать, учитывая

контент и языковые требования? Какой при этом необходимо использовать материал?

Чтобы решить все эти задачи, а также правильно организовать и управлять обучающим процессом на основе CLIL методологии, необходимо систематически проводить совместное обучение или семинары для обеих категорий преподавателей.

Для начала, в качестве примера, хотелось бы описать обучающий семинар по CLIL сотрудничеству для преподавателей-предметников и преподавателей иностранного языка, который организовала и провела Кейт Кэлли в Зальцбурге, Австрия в ноябре 2015 года [13-19].

В семинаре приняло участие 100 преподавателей из высших учебных заведений. Тема семинара была посвящена вопросу: «Лучший способ сотрудничества преподавателя-предметника и преподавателя иностранного языка».

На первом этапе преподаватели работали отдельно в своих группах (преподаватели-предметники, преподаватели языка). Они обсудили собственное видение роли преподавателя в процессе CLIL обучения. По окончании групповой работы было организовано общее обсуждение. Это позволило сформировать список основных идей и предложений по вопросу о том, что преподаватель языка должен делать, чтобы обеспечить поддержку CLIL.

Участники проявили огромный энтузиазм, результатом которого явилось плодотворное сотрудничество обеих сторон с возможностью реализации их собственного видения и собственных идей.

Очевидным фактом, по окончании семинара было то, что сотрудничество двух категорий преподавателей, несомненно, стало эффективным и плодотворным опытом для всех. Однако такая практика не может преобладать и быть внедренной в процесс обучения настолько, и в такой степени, в какой это необходимо для организации эффективной работы. Самым главным препятствием для осуществления такого сотрудничества является нехватка специально запланированного и организованного времени, предусмотренного учебным планом.

Одной из главных составляющих обучающего семинара является его контент. Принимая во внимание всё выше сказанное, а также основываясь на работах Кейт Кэлли и других зарубежных и российских коллег [8-16], можно рассмотреть и предложить основные темы для обсуждения, которые станут основой для построения его структуры и организации сотрудничества на базе российских университетов.

1. Презентация основных понятий, идей и целей CLIL методологии. Как это работает? Для чего это нужно?

2. Анализ структуры учебного плана заведений высшего профессионального образования. Каковы условия и есть ли возможности для внедрения CLIL методологии.

3. Каковы правовые аспекты внедрения CLIL методологии в современной системе российского образования

4. Практические советы по внедрению CLIL: предметное содержание и язык - основные точки соприкосновения, развитие навыков мышления, умение видеть «форму» в содержании, сотрудничество и командная работа (преподавание), наблюдение и обратная связь.

5. Трудности, связанные с появлением дополнительной неоплачиваемой работы, нехваткой времени, необходимостью покинуть зону комфорта, возникающей дополнительной ответственностью.

6. Функции и роль органов управления высшего учебного заведения в процессе внедрения CLIL методологии.

7. Методы поддержки учителей-предметников, которые хотят организовать процесс обучения с использованием CLIL: Чего хотят сами преподаватели? Как они представляют себе этот процесс? Ряд требований, предъявляемых преподавателям для осуществления этого процесса (необходимая лексико-грамматическая под-

готовка, разработка и адаптация сопроводительных материалов, организация контроля и обратной связи и т.п.).

8. Как CLIL помогает обучающимся стать более успешными в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Для наглядности рассмотрим практические советы по внедрению CLIL, которые являются наиболее важными аспектами передоложенных тем.

*Чему обучать? Какой материал использовать?*

Для того, чтобы ответить на эти вопросы необходимо учитывать контент и языковые требования.

В случае, если студенты имеют достаточно высокий уровень владения английским языком, то наибольший акцент необходимо сделать на изучении самого контента (научная и техническая лексика), английский, при этом, использовать в качестве инструмента изучения. В этой ситуации, целесообразно использовать материалы, рассчитанные на обучающихся, для которых, английский язык является родным. Когда уровень английского языка достаточно низкий, то следует использовать подход, больше направленный на изучение самого языка, но не забывать про освоение предметно-ориентированной лексики. Неадаптированные материалы будут слишком сложными, поэтому целесообразно адаптировать их (лексику, грамматику) под тот уровень, который необходим студентам, чтобы, в первую очередь, развивать их языковые навыки и умения. В последующем это поможет им свободно пользоваться любыми иностранными первоисточниками для получения актуальной и современной информации.

*Другой важный фактор – познавательная нагрузка.*

Это значит, что не нужно пытаться охватить слишком большой объём информации или стремиться к её максимальной сложности. Можно рассмотреть достаточно простой для понимания контент того или иного предмета, с которым обучающиеся уже были ознакомлены на родном языке, и сделать повторение пройденной темы на английском языке с небольшим расширением или углублением изученного.

Например, чтобы познакомить выпускников школы с английской лексикой, которая понадобится им при изучении предметов по их специальности в университете, педагог может взять обучающие материалы, разработанные для носителей языка, но базового уровня сложности. Это могут быть учебники для начальных или средних классов, в которых просто и доступно даны основные понятия, и уровень содержания не будет слишком сложным для изучения. Задача преподавателя – продумать основные формы и виды работы.

*Как находить необходимые материалы.*

Большое количество материалов сейчас можно найти в интернете и адаптировать их. Тексты, таких сайтов как Links section и Simple English можно легально адаптировать и использовать их на занятиях.

Если учитель-предметник и преподаватель английского языка работают вместе, то это должна быть обязательно командная работа. В этом случае вы сможете детально знакомиться с планами занятий или лекций друг друга. У преподавателя предметника будет лексический материал, для которого потребуется соответствующий английский перевод (узкоспециализированная лексика, термины). У преподавателя по языку могут возникнуть идеи, как этот материал, в свою очередь, может быть полезен в изучении английского языка.

*Как использовать (применять материалы)*

Когда вы находите текст для чтения или аудирования, то следующий вопрос - как использовать его. Такой вид работы более понятен и привычен для преподавателя английского языка, нежели для преподавателя-предметника. Первое, о чём стоит подумать – словарь технической или узкоспециализированной лексики, который вам необходимо выделить и сформировать для того, чтобы изучить определённый курс или дисциплину. Здесь целесообразно провести подготовительный этап, то есть,

использовать такие типы заданий, как: соотнести слова с определениями/с картинками, заполнить пропуски. Как альтернативу, можно предложить догадаться о значении слов по прочитанному контексту или сделать акцент на полном понимании текста, на осмыслении прочитанного с помощью вопросов на понимание содержания. Такого типа задания представлены на следующих сайтах: information gaps, jigsaw reading tasks, jumble tasks и много раз-ных идей в секции Try на TeachingEnglish.

Эта деятельность будет способствовать закреплению ранее изученной лексики и развитию как языковых навыков и умений, так и более глубокому пониманию и осмыслению содержания курса или дисциплины. При этом эффективными являются следующие виды работ: групповые обсуждения, индивидуальные презентации, разработка постеров и написание докладов по теме (как дома, так и на аудиторных занятиях).

Все эти вопросы необходимо решать и обсуждать во время семинаров-тренингов. Тогда это сотрудничество будет иметь прекрасные результаты, которые скажутся и на процессе обучения в целом. При этом очевидно и понятно, что ключевую роль в этом процессе играет преподаватель, который должен быть достаточно динамичным, квалифицированным, активным, всесторонне развитым, чтобы правильно выбирать и адаптировать удобный учебный материал, а также грамотно руководить и организовывать образовательный процесс.

В заключении хотелось бы отметить, что автором статьи был сделан экспресс анализ по форме SWOT-анализа [3-6], позволивший выявить сильные и слабые стороны внедрения CLIL подхода в учебный процесс на кафедре теории и практики перевода вуза (табл.1).

Таблица 1 Результаты анализа возможностей и рисков совместных обучающих семинаров по вопросам оптимизации внедрения CLIL методологии в современную систему образования

Факторы	Настоящее	Будущее
Позитивные	<p><b>Сильные стороны Strengths</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- совместное обсуждение видения роли преподавателя в процессе CLIL обучения</li> <li>- разработка плана совместных действий</li> <li>- возможность разработать, сформулировать и обсудить список основных идей и предложений</li> <li>- возможность реализации собственного видения и собственных идей преподавателей</li> <li>- усиление мотивации и заинтересованности</li> <li>- развитие толерантности</li> <li>- формирование более объективного мнения и понимания своей собственной роли в этом процессе</li> </ul>	<p><b>Возможности Opportunities</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- определение четких границ своих функций и обязанностей</li> <li>- сохранение времени на подготовку и организацию учебного процесса</li> <li>- привлечение профессорско-преподавательского состава из зарубежных стран</li> <li>- расширение международного научного сотрудничества</li> <li>- подготовка высококвалифицированных специалистов, способных в дальнейшем качественно улучшить и упростить процесс обучения с использованием CLIL</li> <li>- международный обмен опытом в профессиональной сфере деятельности</li> </ul>
Негативные	<p><b>Слабые стороны Weakness</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- нехватка специально запланированного и организованного времени, предусмотренного учебным планом</li> <li>- отсутствие необходимых профессиональных знаний у преподавателей иностранного языка и необходимого уровня владения иноязычным языком у преподавателей-предметников</li> <li>- отсутствие необходимого учебно-методического обеспечения</li> <li>- нежелание профессорско-преподавательского состава осваивать новые подходы, методы и технологии и т.п.</li> </ul>	<p><b>Риски Threats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- сложности при организации и проведении обучения с использованием CLIL</li> <li>- первичное увеличение нагрузки преподавателей</li> <li>- появление дополнительной неоплачиваемой работы</li> <li>- нехватка времени</li> <li>- необходимость покинуть зону комфорта</li> <li>- возникающая дополнительная ответственность</li> </ul>

Таким образом, с одной стороны, проведение обучающих семинаров будет бесспорно иметь положительные результаты, которые помогут более эффективно организовать процесс обучения за счёт тесной интеграции преподавателей-предметников и преподавателей иностранного языка, а с другой стороны, существующие риски требуют тщательного планирования и организации таких мероприятий в учебной среде вуза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Maljers A., Marsh D., Coyle D., Hartiala A.K., Marsland B., Pérez-Vidal C., Wolff D. (2002) The CLIL Compendium. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.clilcompendium.com>
2. Coyle D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://bloccs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>
3. Гудкова С.А. Буренкова Д.Ю. Методология CLIL:

преимущества и недостатки практического использования в вузе.//Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: IV Междунар. науч. заоч. конф., Тольятти: ТГУ, 2014. С. 167-173.

4. Гудкова С.А. Буренкова Д.Ю. Перспективы практической реализации CLIL-технологии в учебной среде вуза. / Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №2. С. 34-37

5. Гудкова С.А. Буренкова Д.Ю. Инструменты практической реализации CLIL технологии в вузе. / Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №4 (23). С. 50-56

6. Гудкова С.А. Буренкова Д.Ю. Методология внедрения CLIL технологии в систему высшего образования. [Монография] / Тольятти: Издательство ООО "Кассандра", 2016

7. Коченкова О.М. Возможности профилизации преподавания иностранных языков с помощью применения элементов методики CLIL [Электронный ресурс]: источник доступа <http://kochenkova.ru/publ/>

8. Крашенинникова А.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL [Электронный ресурс]: источник доступа: [http://www.rusnauka.com/3\\_ANR\\_2013/Pedagogica/5\\_126661.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm)

9. Салехова Л.Л., Григорьева К.С. Content and Language Integrated Learning как основа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технических вузов // Иностранный язык для профессиональных целей: традиции и инновации: Сборник статей II заочного Республиканского Симпозиума. – Казань: КФУ. 2013.-С.89-94

10. CLIL History: The causes of the Second World War [Электронный ресурс]: источник доступа: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war>

11. CLIL PSHE Heathy living [Электронный ресурс]: источник доступа: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war>

12. CLIL Citizenship: Recycling [Электронный ресурс]: источник доступа: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war>

13. Cmap concept map-making tool [Электронный ресурс]: источник доступа: <http://cmap.ihmc.us/>

14. Mindmapping too [Электронный ресурс] : источник доступа: <https://www.text2mindmap.com/>

15. Concept map maker [Электронный ресурс]: источник доступа: [http://www.softschools.com/teacher\\_resources/concept\\_map\\_maker/](http://www.softschools.com/teacher_resources/concept_map_maker/)

16. VUE concept map maker [Электронный ресурс] : источник доступа: <http://vue.tufts.edu/download/>  
<http://www.teachingenglish.org.uk/article/keith-kelly-ingredients-successful-clil>

17. Putting CLIL into Practice [Электронный ресурс]: источник доступа: <https://www.factworld.info/en/Putting-CLIL-into-Practice>

18. Keith Kelly - Ingredients for successful CLIL [Электронный ресурс]: источник доступа: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war>

19. Keith Kelly - Collaboration between language teachers and subject teachers [Электронный ресурс]: [tps://www.teachingenglish.org.uk/article/keith-kelly-coop-e-clil-collaboration-between-language-teachers-subject-teachers](https://www.teachingenglish.org.uk/article/keith-kelly-coop-e-clil-collaboration-between-language-teachers-subject-teachers)

20. Grieson Margaret, Superfret Wendy. The CLIL Resource Pack: Photocopiable / Delta Publishing, 2012. - 148 с. ISBN-10: 1905085656, ISBN-13: 978-1905085651, Edition: 2nd Revised edition



УДК 37.28

## ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ, ЛЕЖАЩИХ В ОСНОВЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ, В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ГЕОМЕТРИИ

© 2017

**Элипханов Абдул-Вахид Имеляевич**, старший преподаватель кафедры математического анализа  
*Чеченский государственный педагогический университет*  
(364037, РФ, Грозный, ул. Киевская, д. 33. e-mail: vakkid85@mail.ru)

**Гаджимурадов Мадрид Абдулаевич**, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры  
алгебры и геометрии

*Дагестанский государственный педагогический университет*  
(367003, РФ, Махачкала, ул. М.Ярагского, д.59, e-mail: algebr2014@yandex.ru)

**Абасов Шахбуба Магомедризаевич**, учитель математики  
Луткунская СОШ

(368740, РФ, Республика Дагестан, Ахтынский район, Луткун, E-mail: algebr2014@yandex.ru)

**Аннотация.** В работе актуализировано внедрение новых педагогических технологий, способствующих формированию и развитию основного умения в учебной деятельности – умению самостоятельно учиться. Использование новых образовательных технологий способствует достижению планируемых результатов, реализуя системно-деятельностный подход в соответствии с требованиями нового образовательного стандарта. В соответствии с требованиями федерального государственного стандарта второго поколения общего образования, изучение математики в основной школе направлено на развитие мышления, на активизацию мыслительной деятельности учащихся. В частности, среди всех математических дисциплин в этом плане геометрия занимает особое место. Обучение геометрии предполагает не только овладение математическими понятиями, но и умением рассуждать, доказывать свои выводы. Как известно, доказательство утверждений вызывает большие затруднения у учащихся. Они, как правило, заучивают доказательства, воспроизводят книжные рассуждения. Если изменить буквы или расположение фигуры, то многие учащиеся не могут повторить доказательство. Потому возникает проблема анализировать процесс доказательства, выделять составляющие компоненты этого умения и формировать их. Объединение в единый процесс усвоения знаний и формирования приемов умственной деятельности является одной из основных задач общеобразовательной школы. В статье рассматривается зависимость между формированием универсальных учебных действий и развитием критического мышления учащихся.

**Ключевые слова:** федеральный государственный образовательный стандарт, системно-деятельностный подход в обучении, критическое мышление, педагогические технологии, универсальные учебные действия, умения, навыки.

## DEVELOPMENT OF ABILITIES UNDERLYING CRITICAL THINKING IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF SYSTEMIC-ACTIVITY APPROACH TO TEACHING GEOMETRY

© 2017

**Elipkhanov Abdul-Vahid Imelyaevich**, senior lecturer of chair of mathematical analysis  
*Chechen state pedagogical University*

(364037, Russia, Grozny, St. Kiev, 33. e-mail: vakkid85@mail.ru)

**Gadzhimuradov Madrid Abdulaevich**, candidate of physico-mathematical Sciences, Professor of chair of algebra  
and geometry,

*Dagestan State Pedagogical University*

(367003, Russia, Makhachkala, St. M. Yaragского, 59, e-mail: algebr2014@yandex.ru)

**Abasov Shahbaba Mehmedinovich**, math teacher  
*Lutkovska secondary school*

(368740, Russia, Republic of Dagestan, Akhtynsky district, Lutkun, E-mail: algebr2014@yandex.ru)

**Abstract.** The work updated the introduction of new pedagogical technologies, contributing to the formation and development of the basic skills training activities-ability to learn independently. The use of new educational technologies contributes to the achievement of the planned results, implementing a system-activity approach in accordance with the requirements of the new educational standard. In accordance with the requirements of Federal state standard of the second generation education, teaching mathematics in the primary school aims at the development of thinking, on the activation of students' cognitive activity. In particular, among all the mathematical disciplines in this respect, the geometry holds a special place. Learning geometry involves not only the mastery of mathematical concepts, but also the ability to reason, to prove their conclusions. As you know, proof of claims, causes great difficulties for the students. They usually memorize the proof, reproduce book reasoning. If you change the letters or the location of the shapes, many students cannot repeat the proof. Therefore the problem arises to analyze the process of proof, to distinguish the components of this skill and to shape them. The combinations and formation of mental activity receptions is one of the main tasks of comprehensive schools. The article examines the relationship between the formation of universal educational activities and students' critical thinking development.

**Keywords:** Federal State Educational Standard, system and activity approach in learning, critical thinking, educational technologies, universal educational actions, competence, skills.

**Введение.** Реализация системно-деятельностного подхода в процессе обучения математике на всех этапах общеобразовательной школы требует пересмотра подходов не только содержания образования, но и педагогических технологий образовательного процесса [2]. В связи с этим, актуальным становится внедрение в учебный процесс таких технологий, которые способствовали бы формированию основного умения в учебной деятельности – умения учиться.

Основной концепции деятельного подхода к обучению является положение о том, что усвоение содер-

жания и развитие ученика происходит в процессе его собственной деятельности [3]. Как показывают исследования специалистов, можно научить учеников самостоятельно учиться, для чего необходимо вовлекать их в специально организованную учебно-познавательную деятельность, выработать у них мотивы познавательного процесса.

**Основная часть.** Сегодня увеличение объема знаний и информации в структуре мышления происходит ускоренными темпами. А процесс мышления в плане овладения логическими законами протекает стихийно,

продуктивность мыслительной деятельности учащихся отстает от их возможностей, т.е. не в полной мере отвечает новым задачам образования [5]. В соответствии с требованиями стандартов второго поколения общего образования, изучение математики в основной школе направлено на достижение определенных целей, среди которых одной из основных является развитие логического мышления, способности к умственному эксперименту.

Для решения этих важных задач в директивных документах, сопровождающих стандарты, рекомендованы различные педагогические технологии: технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова; технология развития критического мышления через чтение и письмо; технология проектного обучения, кейс-технология и др. [1-12]. Использование новых образовательных технологий способствует достижению тех результатов, которые указаны в стандарте [13-15], т.е. происходит формирование универсальных учебных действий (УУД) учащихся, поскольку в основе каждой из этих технологий лежит системно-деятельностный подход, являющийся основой разработки новых стандартов. В Стандарте выделяются следующие основные виды УУД: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Кроме учебных, также указаны логические действия. Перечислим некоторые из них:

- самостоятельное выделение и формирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации;
- структурирование знаний;
- выбор наиболее эффективных способов решения задачи;
- подведение под понятие;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- построение логической цепи рассуждений;
- выдвижение гипотез и их обоснование;
- установление причинно-следственных связей.

Имеется специальная Программа развития универсальных учебных действий для основного общего образования, способствующая созданию благоприятных условий для личностного и познавательного развития учащихся. В деятельностном подходе обосновывается положение, в соответствии с которым в единый процесс объединяется и усвоение знаний и формирование приемов умственной деятельности. По мнению многих педагогов и психологов, обучение приемам должно осуществляться одновременно с формированием знаний. Особое значение при обучении математике имеет развитие у них способности логического и критического мышления. О взаимозависимости между формированием универсальных учебных действий и развитием критического мышления свидетельствует множество общих умений, лежащих в их основе.

Согласно концепции критического мышления, принадлежащей американскому педагогу Р. Эннису, критически мыслящий человек должен:

- заботиться о четкости и аргументированности своих суждений, стремиться расширять свой кругозор и быть хорошо информированным;
- уметь обосновать свою позицию и оценивать альтернативные позиции, концентрироваться на главной проблеме и предложить обоснованные доводы;
- уметь слышать и уважать мнение собеседников, понимать чужие суждения и избегать резких критических замечаний.

В основе многих современных концепций интеллектуальных умений критического мышления лежат идеи американского психолога Э. Глейзера. Среди умений, относящихся к критическому мышлению, он выделил следующие:

- уметь распознавать проблему и стремиться к её решению;

- находить и систематизировать необходимую информацию;
- знать аргументированную и обоснованную оценку доказательств;
- выявлять наличие или отсутствие логических связей между суждениями;
- подготовить аргументированные выводы и заключения;
- составить правильные суждения о явлениях повседневной жизни.

Составленные Э. Глейзером интеллектуальные умения получили развитие и в работах исследователей Р. Энниса, Р. Пола, А. Фишера и др. Следует отметить, что вопрос о том, какие умения относятся к критическому мышлению, остается открытым, каждый автор предлагает свой перечень. В то время, как Р. Эннис выделил 12 основных умений, в концепции Р. Пола их число более 30. Приведем список наиболее существенных мыслительных умений, которые отражены во многих современных концепциях критического мышления [5]:

- умение определить надежность источников информации;
- умение выявить основную информацию для дальнейшей ее обработки;
- изложить ясно и аргументированно собственную позицию;
- умение оценить и анализировать различные высказывания, гипотезы;
- рассматривать и исследовать проблему с различных позиций;
- умение принимать и обосновывать свое решение.

Использовать указанные умения в повседневной жизни учащиеся могут только при наличии определенного багажа знаний и опыта. По мнению Р. Энниса, критическое мышление носит междисциплинарный характер, т.е. учащиеся овладевают указанными выше умениями вне конкретной дисциплины и их можно применять в различных областях.

Как показывает проведенный выше сравнительный анализ универсальных учебных, универсальных логических действий и основных интеллектуальных умений, лежащих в основе критического мышления, их формирование связано с одними и теми же приемами умственной деятельности. Таким образом, развитие критического мышления одновременно способствует в ходе реализации деятельностного подхода к обучению, формированию основных универсальных учебных действий, поскольку в их основе лежат одни и те же мыслительные операции.

Критичность мышления непосредственно связана с умением доказывать, скрупулезно проводить логические рассуждения, достаточные для вынесения какого-либо умозаключения, обосновать каждый шаг решения задачи [4]. При обучении математике эти умения часто проявляются в связи проверкой полученных результатов, при формировании умозаключений, полученных с использованием различных приемов мышления.

Математические дисциплины, больше чем любые другие дисциплины способствуют развитию мыслительных действий [16, 17]. И среди всех математических дисциплин в этом плане геометрия занимает особое место. Обучение геометрии предполагает не только овладение математическими понятиями, но и умением рассуждать, доказывать свои выводы. Как известно, доказательство утверждений вызывает большие затруднения у учащихся. Они, как правило, заучивают доказательство, воспроизводят книжные рассуждения. Если изменить буквы или расположение фигуры, то многие учащиеся не могут повторить доказательство. Потому возникает проблема анализировать процесс доказательства, выделять составляющие компоненты этого умения и формировать их. Многие математики и методисты высказывают идею регулирования мыслительной деятельности в процессе доказательства теоремы посредством

определенной системы правил и указаний. Как утверждает Ланда Л.Н., трудности учащихся при проведении доказательства могут быть связаны не только с отсутствием знаний, но и с неумением применять эти знания, неумением анализировать утверждения. Автор предлагает вооружать учащихся «методом рассуждения» при проведении доказательств теорем. Для формирования этого метода рекомендуется пользоваться специальным правилом, раскрывающим последовательность анализа теоремы. Правило состоит из перечня определенных рекомендаций. Но в работах автора, посвященных проблеме доказательства, действия, составляющие содержание умения доказывать, или не выделены или не являются специальным предметом исследования.

Под доказательством теоремы понимается обоснование положений данной теоремы с помощью аксиом или доказанных ранее теорем. Чтобы понять, что представляет собой умение доказывать, необходимо выяснить, какие действия ученики должны выполнить, чтобы указанное обоснование произошло. Доказательство многих теорем сводится к обоснованию наличия в условиях теорем какого-то геометрического понятия. Доказательство таких теорем означает подвести заданные в ее условии элементы под искомое понятие. Подведение под один из признаков понятия требует предварительно установить, какой признак используется в данном случае. Без знания признаков понятия действие подведения, т.е. доказательство утверждения не может выполняться. Знание действия подведения и признаков соответствующих объектов является необходимым условием успешного проведения доказательства таких теорем.

Однако знание этих условий не достаточно. Признаки искомого объекта, как правило, содержатся в условии теоремы в опосредованном виде, т.е. они задаются через системы других понятий. Поэтому, даже владея действием подведения под понятие, ученик может не знать, как за системой одних понятий найти другие. Например, при доказательстве равенства двух треугольников, сначала выясняется, что за данными элементами в условии теоремы скрываются признаки равенства треугольников.

**Выводы.** Следовательно, сначала надо вывести следствия, вытекающие из условия и сопоставить их с признаками равенства треугольников, т.е. уточнить какой из этих признаков используется в данном случае. Таким образом, проведенный анализ позволяет выделить следующие компоненты, входящие в умение доказывать:

1. Действие выяснения - обладают ли данные в условии элементы признаками соответствующего понятия, т.е. действие подведения под понятие.
2. Знание признаков искомого объектов или понятий.
3. Действие вывода из условия следствий, содержащих признаки соответствующего понятия.

Указанные действия следуют из логического анализа умения доказывать. Овладение умением доказывать предполагает усвоение этих действий. Действие подведения под понятие ранее использовалось в различных исследованиях как средство формирования понятий. Однако проблема формирования умения доказательства не выступала в этих работах в качестве специального предмета исследования.

Знание учащимися существенных признаков геометрических фигур и умение подводить под понятие формирует у них умение доказывать. Когда встречаются с такими задачами на доказательство, ученики, владеющие умением доказывать, знают, что доказывать – значит установить, обладают ли данные объекты признаками искомого понятий.

Для формирования у учащихся указанных выше действий умения доказывать, предварительно необходимо сформировать у них начальные знания и умения: начальные геометрические понятия (прямая, отрезок, угол, треугольник, смежные и вертикальные углы, медиана и высота треугольника), операции сложения и вычитания

отрезков и углов, признаки параллельности и перпендикулярности прямых, признаки равенства треугольников.

После овладения начальными знаниями и умениями, основными моментами, обеспечивающими управление процессом формирования понятий, являются следующие действия:

1. Действие подведения данного понятия под искомое понятие.
2. Раскрытие порядка выполнения данного действия.
3. Отработка каждого этапа действия.
4. Подбор необходимого учебного материала, в котором могут быть применены признаки формируемого понятия.

**Заключение.** Основным средством формирования понятия является действие подведения различных фигур под понятие геометрического равенства. Чтобы определить равенство треугольников, заданных в условии, надо обнаружить в них наличие хотя бы одного из признаков равенства, для чего необходимо проверить каждый признак с точки зрения его применения.

Следует отметить, что перечисленные выше компоненты умения доказывать применяются в определенной последовательности. Возможность переноса умения доказывать утверждения одного вида на теоремы и утверждения другого вида объясняется общностью логической структуры признаков понятий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Издательство Воронежского университета. 1977-304 с.
2. Болотов В., Спиро Д. Критическое мышление – ключ к преобразованиям Российской школы // Директор школы. 1995 - №1-С.67-73
3. Выгодский Л.С. Педагогическая психология. Под ред. В.В. Давыдова М.: Педагогика, 1991 – 480 с.
4. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. – СПб: Альянс «Дельта», 2003.
5. Темпл Ч. Критическое мышление и критическая грамотность. // Перемена. 2005 - №2. С.15-20.
6. Сундеева Л.А. Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в начальной школе на основе технологии развития критического мышления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 121-123.
7. Сичко И.А. Использование проектной деятельности в процессе формирования экологической культуры младших школьников // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 39-42.
8. Белякова Т.Е., Куракина Е.С. Особенности работы обучающихся над учебными проектами в условиях виртуализации образовательного пространства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 70-73.
9. Репинецкая Ю.С. Применение кейс-технологий в полной средней школе в контексте ФГОС // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 127-129.
10. Цыплакова С.А., Барина А.Н., Гришанова М.Н., Царева И.А. Формирование проектной компетенции бакалавров профессионального образования в рамках образовательно-проектировочной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 286-288.
11. Дружинина М.А. Формирование социальных умений у детей дошкольного возраста посредством кейс-технологии «ролевое проектирование» // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 57-60.
12. Бекоева М.И., Амбалова С.А. Использование кейс-технологий в образовательном процессе вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 22-26.
13. Пенькова Л.А., Каракозова Н.Ю. Современные образовательные технологии в повышении качества ре-



лизации ФГОС ДО // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 24-26.

14. Копалева Е.В. Образовательные технологии, способствующие развитию научно- познавательных интересов старшеклассников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 75-78.

15. Лебедева Л.М. Повышение результативности профессиональной деятельности педагогов на основе использования современных образовательных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 65-67.

16. Садовников Н.В. Основные компоненты содержания школьного курса математики как основа разработки методики обучения математике в средней школе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 132-135.

17. Кондаурова И.К. Программа магистратуры «Профессионально ориентированное обучение математике» как средство развития предметно-методической компетентности преподавателей математики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 72-74.

УДК 372.862

## РАЗВИТИЕ АВТОМОБИЛЬНОГО СПОРТА В ГОРОДЕ ТОЛЬЯТТИ: 1966-2016 ГГ.

© 2017

**Доронкин Владимир Геннадьевич**, старший преподаватель кафедры  
«Проектирование и эксплуатация автомобилей»

**Лямин Аркадий Сергеевич**, аспирант кафедры «История и философия»

*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 16в, e-mail: r8bs8n@mail.ru)

**Аннотация.** В статье делается обзор развития автомобильного спорта в одном из индустриальных центров Российской Федерации – городе Тольятти Самарской области. Процесс становления данного технического вида спорта неразрывно связан с деятельностью и поддержкой Волжского автомобильного завода. На результатах анализа истории АвтоВАЗа – тольяттинского промышленного автогиганта и крупнейшего производителя легковых автомобилей в России и Восточной Европе, в период с конца 1960-х до 2016 гг., рассмотрено развитие профессионального автомобильного спорта как одного из элементов процесса автомобилизации нашей страны. Отдельно изучены процесс основания и работа лаборатории спортивно-гоночных автомобилей (ЛСГА) на АвтоВАЗе. Также в статье впервые на основе описания хронологии развития автоспорта в г. Тольятти показана взаимосвязь процесса автомобилизации и подготовки технических специалистов. Основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов о сущности и тенденциях развития автомобилизации и подготовки специалистов автомобильной отрасли. Наряду с этим был сделан вывод о необходимости государственной и муниципальной помощи для проведения соревнований по этому виду спорта.

**Ключевые слова:** автомобилизация; автомобильный спорт; Тольятти; АвтоВАЗ; Волжский автомобильный завод; инженерное образование; автокросс; лаборатория спортивно-гоночных автомобилей; ЛСГА; подготовка технических специалистов; авторалли.

## DEVELOPMENT OF AUTOMOBILE SPORTS IN TOGLIATTI CITY: 1966-2016

© 2017

**Doronkin Vladimir Gennadievich**, senior teacher of the chair «The designing and operation of the car»

**Lyamin Arkadiy Sergeevich**, post-graduate student of the chair «History and philosophy»

*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 16v, e-mail: r8bs8n@mail.ru)

**Abstract.** The article reviews the development of motor sport in one of the industrial centers of the Russian Federation - the city of Togliatti, Samara Region. The process of the formation of this technical sport is inextricably linked with the activities and support of the Volga automobile factory. On the results of the analysis of the history of AvtoVAZ - Togliatti industrial auto giant and the largest car manufacturer in Russia and Eastern Europe, from the late 1960s to 2016, the development of professional motor sport as one of the elements of the process of automobilization of our country was considered. The process of foundation and work of the laboratory of sports-racing cars (LSGA) at AvtoVAZ was separately studied. Also in the article for the first time on the basis of the chronology of the development of motorsport in Togliatti is shown the interrelation of the process of automobilization and training of technical specialists. The main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activity when considering questions about the nature and trends of development of motorization and training of specialists in the automotive industry. Along with this, a conclusion was made about the need for state and municipal assistance for conducting competitions in this sport.

**Keywords:** motorization; motor sport; Togliatti; AvtoVAZ; the Volga automobile factory; engineering education; cross; laboratory of sports and racing cars; LSGA; training of technical specialists; rally.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время возможности личностной и профессиональной реализации в изменяющихся условиях зависят от многих факторов, нередко возникают определенные затруднения, требующие поиски путей их преодоления. Важный элемент процесса автомобилизации – человек, требует современных подходов к профессиональному образованию. Рассмотрим, может ли этому помочь такое явление общественной жизни, как автоспорт – что требуется, чтобы автоспорт способствовал личностной и профессиональной самореализации технических специалистов автомобильной отрасли.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Автомобильный спорт следует рассматривать как одно из появлений процесса автомобилизации. При попытке моделирования автомобилизации сталкиваешься с необходимостью формализовать многие явления [1], как социального, так и технического характера. Кроме этого, процессы автомобилизации проявляются как на общегосударственном, так и на региональном уровнях [2].

Нельзя обойти такое явление как спортивный тюнинг, на который именно автомобили ВАЗ, за счет своей массовости, обратили всеобщее внимание [3]. В настоящее время тюнинг вообще, и в частности подготовка к спортивным соревнованиям, рассматриваются как перспективы повышения энергоэффективности автомобиля

[4, 5]. Подготовка автомобилей к соревнованиям несет и педагогическую нагрузку, в частности обучение технических специалистов автомобильной отрасли [6], причем не только уровня высшего образования, но и техникумов и слесарей [7, 8].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Автомобилизация, как явление социально-экономической жизни, имеет много проявлений. Одно из них – автомобильный спорт. Маркетологи автомобильной промышленности многие десятилетия поминают затасканное выражение одного из воротил Детройта: «Выигрывай на гонках в воскресенье – продавай в понедельник!». Так ли всё просто и цинично, неужели автоспорт только рекламный трюк и ничего более? Может, это интересное и многогранное явление общественной жизни? Может, автомобильный спорт заслуживает поддержки на всех государственных уровнях? Рассмотрим эти вопросы на примере полувековой истории автоспорта в городе Тольятти. Вполне естественно, что автомобильный спорт в Тольятти неразрывно связан с развитием Волжского автомобильного завода.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* С 1966 года на строительство ВАЗа в Тольятти начинают приезжать специалисты со всех уголков Советского Союза, в том числе уже опытные гонщики, принимавшие участие в различных соревнованиях.

В 1967 году, дождавшись вызова, в г. Тольятти из г. Горького уехала целая команда водителей-испытателей КЭО ГАЗ (конструкторско-экспериментальный отдел

Горьковского автомобильного завода): Э. Пистуневич, М. Максимова, В. Медянец, В. Фатеев, Г. Иванов, И. Пугачёв, Н. Сорокин, В. Зимняков, Я. Лукьянов и другие [9, с. 129]. Многие из них уже принимали участие в различных соревнованиях по автоспорту. Например, горьковчанин Николай Сорокин, работавший в управлении главного конструктора (УГК) ВАЗа, был призером чемпионата СССР по линейным гонкам в 1950 году [10].

Однако, по воспоминаниям конструктора Волжского автозавода Владимира Федоровича Барановского, основателем автоспорта на предприятии и в городе по праву можно считать инженера-конструктора, начальника конструкторского бюро перспективного проектирования (в будущем – общей компоновки) автомобилей УГК Льва Петровича Шувалова. Именно Шувалову с присущим ему энтузиазмом и настойчивостью удалось убедить руководство в важности развития автоспорта на заводе [9, с. 118].

Энтузиазм молодежи, поддерживаемый генеральным директором В. Н. Поляковым и парткомом завода, стремление испытать создаваемую технику и свое мужество позволили во многих структурных подразделениях иметь секции автоспорта [11].

До того момента, как в состязаниях начали принимать участие «Жигули», в распоряжении гонщиков Волжского автозавода находились автомобили различных советских автопроизводителей: гоночная версия автомобилей «Москвич-412» и «Запорожец» (для участия в авторалли), гоночные автомобили «Эстония-15» и «Эстония-16» (для участия в шоссейно-кольцевых гонках). Причем стоит отметить тот факт, что для подготовки к международным соревнованиям по шоссейно-кольцевым гонкам в г. Минске, которые состоялись в мае 1971 г., два автомобиля «Эстония-16М» секции автоспорта ДОСААФ ВАЗа были оборудованы двигателем, сцеплением и некоторыми другими узлами от автомобиля ВАЗ-2101. В заездах участвовали два гонщика с Волжского автозавода – мастер спорта Лев Шувалов и перворазрядник Виктор Савостин. По итогам соревнований вазовские пилоты не смогли попасть на пьедестал, но выступление на гоночных автомобилях с двигателями от ВАЗ-2101 в целом было признано удачным [9, с. 118, 174].

История автомобильного спорта на ВАЗе началась в апреле 1970 года, когда команда автогонщиков Волжского автозавода впервые приняла участие в традиционных авторалли «Зори Кубани-70». Экипаж в составе Якова Лукьянова (водитель) и Льва Шувалова (штурман) стали абсолютными чемпионами Северного Кавказа по авторалли. Выступления состоялись на восстановленных автомобилях «Москвич-412», переданных в управление главного конструктора (УГК) ВАЗа по указанию В.Н. Полякова из спорттехклуба ДОСААФ [12, с. 209]. А уже в январе 1971 г. команда автогонщиков ВАЗа впервые выступила в зимнем первенстве СССР по авторалли, которое проходило в г. Риге [12, с. 256].

Дебют гонщиков автозавода уже на автомобилях «Жигули» состоялся в феврале 1971 года на командном Чемпионате СССР по авторалли «Прибалтика-71» [12, с. 259]. После этого тольяттинские гонщики выходят на международную арену автоспорта. В октябре 1971 года командой водителей-испытателей «ВАЗ-Автоэкспорт» на автомобилях ВАЗ-2101 в соревнованиях ралли «Тур Европы – 71» был завоеван главный командный приз – «Серебряный кубок». А два экипажа команды (К. Гирдаускас – У. Мадревиц и Я. Лукьянов – А. Карамышев) стали призерами в личном зачете. В феврале 1972 года в шведском городе Карлштадте проходили традиционные авторалли «Швеция-73», где в клубном зачете первенство завоевали пять автомобилей «Жигули» марки ВАЗ-2101 [12, с. 293]. Также стоит отметить, что команда раллистов Волжского автозавода была включена в состав сборной СССР на традиционных международных автогонках «Тур Европы – 73», где Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

также была одержана победа [12, с. 372].

Не стоит забывать о достижениях вазовских пилотов и на отечественных треках в командных и личных зачетах. В феврале 1973 года на зимнем командном первенстве СССР по авторалли в г. Вильнюсе команда Волжского автозавода в составе 3-х экипажей водителей-испытателей (Козырчиков А.Н. – Кривоусов Г. М.; Пистуневич Э.Н. – Аникин С.Г.; Шустов Р.В. – Селга Л.) в зачете автозаводов заняла первое место и третье место в абсолютном зачете. В июле того же 1973 года на чемпионате РСФСР по шоссейно-кольцевым гонкам в г. Ленинграде первую золотую медаль чемпиона Российской Федерации завоевал на автомобиле ВАЗ-2103 водитель-испытатель ВАЗа, мастер спорта Эдуард Пистуневич [12, с. 352].

29 апреля 1977 года с целью упорядочения организации автоспорта на Волжском автомобильном заводе и повышения результативности выступления сборной команды ВАЗа на международных и внутрисюзовных соревнованиях генеральным директором Волжского автозавода Анатолием Анатольевичем Житковым был подписан приказ-постановление №124/46 о создании на предприятии специальной лаборатории по спортивно-гоночным автомобилям (ЛСГА). Главным инициатором создания ЛСГА был заместитель генерального директора автозавода по транспорту Владимир Иванович Беляков. Лаборатория была создана в составе транспортного управления (ТУ) Волжского автозавода со штатом ИТР (инженерно-технические работники) и водителей-испытателей. Появление в структуре ВАЗа новой лаборатории вывело заводской автоспорт на качественно новый этап развития.

Согласно тому же приказу-постановлению на предприятии был создан совет по автоспорту, который возглавил всё тот же Владимир Иванович Беляков. В состав совета также вошли – главный конструктор Г. К. Мирзоев, начальник производственного управления «АвтоВАЗтехобслуживание» Р. Д. Кислюк, заместитель секретаря парткома ВАЗа К. Г. Сахаров и другие. Всего в составе находилось 14 человек. Обязанностью совета являлось руководство деятельностью всех автосекций завода, составление ежегодных планов проведения соревнований по автоспорту, утверждение состава сборной команды ВАЗа по автоспорту [13, с. 97; 14, л. 169-170].

Наивысшее развитие ЛСГА получила в 1985-86 гг., когда на балансе лаборатории имелось 84 транспортные единицы. Из них 49 автомобилей для спортивных состязаний (в том числе 2 автомобиля «Формула» и 13 автомобилей «Багги»). Кроме того, имелось 13 транспортных средств, используемых в качестве техник-тягачей, а также 22 грузовых автомобиля [11].

После создания ЛСГА в июне 1978 года была создана лаборатория специальных испытаний и технической рекламы также при транспортном управлении (ТУ) ВАЗа на базе секции «Автородео-ВАЗ». Создателем лаборатории и руководителем группы «Автородео-ВАЗ» являлся техник-механик ТУ автозавода Луковников Вячеслав Кузьмич [13, с. 147, 642; 11].

Главными задачами этой лаборатории были специальные испытания автомобилей Волжского автозавода в экстремальных условиях, а также реклама и популяризация автомобилей ВАЗ перед населением.

Первое выступление группы специспытаний и технической рекламы «Автородео-ВАЗ» состоялось в октябре 1979 года в рамках культурной программы на днях ВАЗа на ВДНХ СССР в г. Москве. А в 1982 г. группа выступила на выставке научно-технического творчества молодежи (НТТМ-82) также на ВДНХ СССР. Некоторые участники, выступая на этой выставке, стали её лауреатами и были награждены медалями. Среди них: В. К. Луковников был награжден серебряной медалью, а Н. Г. Кот, Г. И. Клевакин, А. В. Витовтов, Н. Г. Лобода – бронзовыми медалями [13, с. 197; 11]. Для воспитания



молодого поколения спортсменов на предприятии была создана своя секция картинга. Руководителем секции на протяжении нескольких десятилетий был многократный чемпион и призер чемпионатов СССР и России по картингу, мастер спорта международного класса Анатолий Александрович Синегубов [15].

Начиная с 1980-х годов, пройдя несколько этапов своего развития – от труда энтузиастов до появления специальной профильной лаборатории, автоспорт на Волжском автозаводе продолжает развиваться за счет модернизации и смены модельного ряда командных автомобилей.

В 1980 году с вазовского конвейера начинают сходиться автомобили ВАЗ-2105 с новым кузовом и обновленным двигателем. Более современные «пятерки» довольно быстро сумели вытеснить автомобили семейства ВАЗ-2101 не только из обычной эксплуатации, но и из большого спорта. Специально подготовленные ВАЗ-2105 очень успешно выступали как в отечественных соревнованиях самого различного ранга, так и в международных [16, с. 34, 38].

Полноприводный автомобиль повышенной проходимости ВАЗ-2121 «Нива» также принимал участие в соревнованиях по автоспорту различного ранга. Дебютировали «Нивы» в чемпионате страны по автокроссу в сентябре 1978 года. Далее в 1980 и 1981 гг. автомобиль становится серебряным призёром чемпионата СССР по автокроссу, а в 1983 году – золотым. В это же время состоялся уверенный выход «Нивы» на мировую спортивную арену. В 1981 году автомобиль участвовал в престижном ралли-рейде «Париж-Дакар», где гонщики стали бронзовыми призерами этого труднейшего соревнования. Впереди были новые награды и победы: золотые медали в ралли-рейдах «Париж-Тунис» и «Алжир» (1981 год), первенство в ралли «Алжир» и «Ралли фараонов» (1982 год). В 1985 году вазовский внедорожник одержал верх в ралли «Камерун», ралли «Алжир», а также в австралийском ралли-рейде «Маквей-1000» [17].

Новой ветхой вазовского автоспорта второй половины 1980-х – 1990-х годов стал выпуск автомобилей семейства «Лада Самара» – ВАЗ-2108, ВАЗ-2109. Значительная часть доводочных работ по автомобилям данного семейства проводилась совместно с фирмой Porsche, благодаря чему машина приобрела настоящий спортивный характер, пришедший по вкусу даже самым активным водителям. Да и в различных видах соревнований специальные гоночные модификации ВАЗ-2108 добились весьма впечатляющих успехов, очень быстро и практически полностью вытеснив со спортивных трасс заднеприводные модели. Специально разработанный спортпрототип LADA Samara T3 показывал хорошие результаты в самых сложных в мире супермарафонах «Париж – Дакар» и «Париж – Москва – Пекин». А специально подготовленные автомобили «Лада Самара» на базе ВАЗ-2108 стали первым в истории вазовского спорта моноклассом, получившим название «Кубок LADA».

В 1990-х гг. спортивные состязания на гоночных трассах были отмечены участием спортивных автомобилей на базе микролитражки ВАЗ-1111 «Ока». Электрокар ВАЗ-1111Э, разработанный и успешно прошедший испытания на VAZe, удачно выступал в ралли электрокар в Краснодаре (1993 год), Монте-Карло (1995 год), Италии (1996 год) и Дании (1997 год).

На рубеже двух веков на арене автомобильного спорта появляется новое детище АвтоВАЗа – автомобили семейства ВАЗ-2110. Отлично «десятки» зарекомендовали себя в различных соревнованиях. Еще в 1998 году на раллийные трассы вышла оригинальная модель LADA 110 2.0 Rally, сумевшая составить реальную конкуренцию машинам самых знаменитых мировых брендов. В дальнейшем гамма спортивных версий этого семейства стала весьма широкой – от LADA 112 Стандарт, предназначенной для тех гонщиков, которые делали свои са-

мые первые шаги в автоспорте, до LADA 112 VK Super 2000 и LADA 110 WTCC [16, с. 44, 52, 62].

В 2000-е годы, после начала выпуска автомобилей семейств LADA Kalina, LADA Priora, LADA Granta [18, с. 603, 688; 16, с. 98], началась новая эпоха в истории автоспорта на Волжском автозаводе. Например, с 2006 года в чемпионате России по кольцевым гонкам стартовал новый монокласс – «Кубок LADA Kalina», для которого в управлении форсированных испытаний дирекции по техническому развитию ОАО «АВТОВАЗ» была специально разработана модель KalinaSport. Этот автомобиль оснащен встроенным каркасом безопасности, подвеской увеличенной жесткости, новым двигателем рабочим объемом 1,4 л с измененной размерностью цилиндрично-поршневой группы, усиленными приводами колес, а также доработанными коробкой передач и тормозной системой [16, с.84].

В мае 2008 года впервые за всю историю вазовского автоспорта российская команда на автомобилях LADA вышла на трассу престижного соревнования в мировом автоспорте – кузовного чемпионата WTCC (World Touring Car Championship). Дебют россиян в составе команды со звучным названием «Русские медведи» («Russian Bears») состоялся на испанской трассе в г. Валенсии.

К первому выходу в рамках мирового чемпионата «Русские медведи» подготовили две машины на базе LADA 21106. Управление спортивных автомобилей АВТОВАЗа оказало техническую поддержку. Также вазовские специалисты помогли в работе с документами, необходимыми для омологации (приведение технической характеристики в соответствие с требованиями стандартов) в Международной автомобильной федерации – FIA (Federation Internationale de l'Automobile). Пилотировали автомобили 43-летний россиянин Виктор Шаповалов и 31-летний Яапван Лаген из Нидерландов. А уже во второй половине 2009 года автомобили гоночной версии LADA Priora заменили LADA 21106 на трассах чемпионата FIA WTCC [19, с. 18-19].

Середина 2010-х гг. ознаменована успешными выступлениями команды Lada SportRosneft. Пилоты команды Ники Кэтсбург и Габриеле Тарквини на автомобилях LADA Vesta дочернего предприятия Волжского автозавода ООО «Лада Спорт» выиграла на шестом этапе чемпионата мира по шоссейно-кольцевым автогонкам (WTCC), который состоялся на подмосковном автодроме Moscow Raceway [20].

Следует отметить, что автомобильный спорт на VAZe продолжает планомерно развиваться. Доказательством этому является выпуск спортивных версий автомобилей LADA VestaSportConcept и LADA XRAY SportConcept, анонсированные на Московском международном автомобильном салоне (ММАС), являющимся главным национальным выставочным мероприятием автомобильной тематики [21].

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления.* В настоящее время, как и многие десятилетия, автомобильный спорт в Тольятти – важное явление общественной жизни города. Этому способствуют наличие в городской черте гоночных трасс и традиционные ежегодные соревнования по кроссу и кольцевым гонкам, собирающие десятки тысяч зрителей.

После анализа 50-летней истории автомобильного спорта в г. Тольятти, отвечая на поставленные в начале статьи вопросы, следует признать, что движущей силой автоспорта всё-таки является поддержка сбыта автомобилей. Но, проводя данное исследование, мы не могли не отметить, что на современном этапе развитии общества автомобильный спорт можно рассматривать как важный элемент управления процессом автомобилизации. Обоснование этого факта требует отдельной статьи, тем не менее, очевидна необходимость повышения доступности автоспорта, в частности, развитие лю-

бительских гонок на дорожных автомобилях. Для этого региональным властям целесообразно предоставлять для любительских соревнований площадки и незагруженные участки дорог, выделять и поддерживать трассы для автокросса. Разумеется, развитие инфраструктуры и обеспечение безопасности требует определённых затрат, однако это не только даст положительный эффект за счет сублимации гоночных позывов у молодых водителей, но будет способствовать повышению культуры вождения, а также общего технического уровня всех слоёв населения. Можно выразить надежду, чтобы развитие любительских гонок станет важным направлением молодежной политики, по крайней мере, в регионах – традиционных автомобильных центрах РФ.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Доронкин В.Г., Епишкин В.Е., Колачева Н.В. К вопросу моделирования процесса автомобилизации / В.Г. Доронкин, В.Е. Епишкин, Н.В. Колачева // Вестник НГИЭИ (технические науки) – 2016 г. № 8 (63). – С. 23-30.
2. Доронкин В.Г., Чертакова Е.М. Инновационное развитие регионального автопрома / Проблемы развития предприятий: теория и практика: материалы 15-й Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Самар. гос. экон. ун-та, 27-28 окт. 2016 г. : в 3 ч. - Ч. 2. - Самара : Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2016. – с. 44-46.
3. Доронкин В. Г. Модернизация как инновационный ресурс повышения эффективности автомобилей ВАЗ в период эксплуатации: Монография – Тольятти: Кассандра, 2016. – 60 с.
4. Доронкин В.Г. Тюнинг как инновационный способ повышения энергоэффективности автомобиля / Проблемы развития предприятий: теория и практика: материалы 15-й Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Самар. гос. экон. ун-та, 27-28 окт. 2016 г. : в 3 ч. - Ч. 2. - Самара : Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2016. – с. 85-87.
5. Доронкин В.Г., Кудинова Г.Э., Курилова А.А. К вопросу эффективности автомобильного тюнинга // Азимут научных исследований: экономика и управление – 2016г. Том 5 № 4 (17). – С. 140-143.
6. Ельцов В.В., Доронкин В.Г. О подготовке и сертификации профессионального инженера / В.В. Ельцов, В.Г. Доронкин // Вектор науки – 2016г. №2(25). - С. 35-42
7. Доронкин В.Г., Ельцов В.В., Чертакова Е.М. Подготовка и проведение соревнований WorldSkills как инновационный метод подготовки технических специалистов в системе СПО / Инженерное образование, № 19 / 2016. – С. 33-37
8. Доронкин В.Г. Актуальные вопросы профессиональной подготовки технических специалистов автомобильного сервиса. Перспективные направления развития автотранспортного комплекса: сборник статей III Международной научно-производственной конференции./ МНИЦ ПГСХА. – Пенза: РИО ПГСХА, 2010. – с. 23-26.
9. Высокой мысли пламень: [кн.1]: Управление главного конструктора АВТОВАЗ. Страницы истории (1966-1976) / сост. и ред.: Котляров В.А. – Тольятти: ДИС ОАО «АВТОВАЗ», 2000. – 357 с.
10. Бунас В. Мы гонялись не за пряники [Об истории и главных действующих лицах шоссейно-кольцевых трасс России рассказывает корреспондент пресс-центра АО «АВТОВАЗ» Владимир Бунас] // Архив пресс-релизов АО «АВТОВАЗ». – 1998 год. – URL: [http://www.vaz.ru/press/info/1998/press9\\_2.html](http://www.vaz.ru/press/info/1998/press9_2.html)
11. АвтоВАЗтранс. 20 лет лаборатории спортивно-гоночных автомобилей. Художественно-исторический буклет, Тольятти, Современник, 1997.
12. АВТОВАЗ. Хроника основных событий истории, 1966-2006: т.1: 1966-1975 / автор-сост.: Степанов А.Е. – Тольятти: ОАО «АВТОВАЗ», 2006. – 615 с.
13. АВТОВАЗ. Хроника основных событий истории, 1966-2006 гг.: т.2: 1976-1988 гг. / авт.-сост.: Степанов

- А.Е. – Тольятти: ОАО «АВТОВАЗ», 2006. – 823 с.
14. Тольяттинский городской архив. Ф. Р-352. Оп. 2. Д. 839. Л. 169-173.
15. Бабешкин А. При Анатолии Синегубове нас боялись все соперники // Волжская коммуна. Тольятти. – URL: <http://tlt.vkonline.ru/content/view/154938/prianatolii-sinegubove-nas-boyalis-vse-soperniki>
16. LADA 1966–2011. Информационно-публицистическое издание. Издание второе, дополненное. – Тольятти: ООО «Двор печатный АВТОВАЗ», 2011. – 119 с.
17. Нива. 30 лет на дорогах мира. – ДИС ОАО «АВТОВАЗ», 2007.
18. АВТОВАЗ. Хроника основных событий истории, 1966-2006 гг.: т.3: 1989-2006 гг. / авт.-сост.: Степанов А.Е. – Тольятти: ОАО «АВТОВАЗ», 2006. – 927 с.
19. Рекламная брошюра ОАО «АВТОВАЗ». LADA – лето-осень. 2008. – 2008. – 50 с.
20. Lada Sport оформила двойной дубль на московском этапе WTCC 12.06.2016. – URL: [http://news.sportbox.ru/Vidy\\_sporta/Avtosport/spbnews\\_NI619586\\_Lada\\_Sport\\_oformila\\_dvoynoj\\_dubl\\_na\\_moskovskom\\_etape\\_WTCC](http://news.sportbox.ru/Vidy_sporta/Avtosport/spbnews_NI619586_Lada_Sport_oformila_dvoynoj_dubl_na_moskovskom_etape_WTCC)
21. LADA на ММАС-2016: 6 новых концептов и новые модификации Vesta. – URL: <http://www.lada.ru/press-releases/111743.html>

*Статья подготовлена в рамках работы над исследовательским проектом «К 50-летию ВАЗа: Влияние автомобилизации на социально-экономическое развитие Поволжья», поддержанным грантом Российского гуманитарного научного фонда № 16-12-63003 по результатам регионального конкурса «Волжские земли в истории и культуре России – 2016, Самарская область».*

УДК 372.8:811.611

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРУЮЩЕГОСЯ ДВУЯЗЫЧИЯ

© 2017

**Епхиева Марина Константиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогики и психологии»

*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: [marina.ephiewa@yandex.ru](mailto:marina.ephiewa@yandex.ru))

**Аннотация.** На данной ступени образования окружающий мир, важнейшие понятия и представления, нравственные и этические нормы должны постигаться на материнском, родном, понятном ребенку языке, а затем на его основе должны постепенно осваиваться во всем многообразии и богатстве русский язык, русская и мировая культура. Наблюдаемое в последние годы в психолингвистической и лингвистической литературе усиление интереса к исследованию отношения культура - сознание связано, в первую очередь, с необходимостью теоретического и практического решения проблем межкультурного общения, которые ярко высвечиваются на фоне наблюдаемой сегодня во всем мире активизации межкультурных контактов. Исследование отношений между культурой и сознанием, в свою очередь, актуализировало проблему культура - познавательные процессы, а также более частную проблему язык - мышление, которая, как правило, всплывает при решении вопроса о национальном или универсальном характере мыслительных процессов и является одной из так называемых «вечных» проблем, обсуждение которой периодически оживляется, что и происходит в настоящее время. Сегодня перед педагогической общественностью ставится проблема целенаправленного формирования и совершенствования гармоничного национально-русского и русско-национального двуязычия как живого процесса взаимодействия и взаимообогащения контактирующих языков и культур, их естественного взаимопроникновения и взаимовлияния. При этом в плане структурирования и организации учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений, в деле разработки программ, учебников, учебно-методических пособий основным и наиболее действенным был и остается принцип опережающего изучения родного языка. Хорошее владение им является важнейшей предпосылкой успешного изучения любого другого языка, в первую очередь - русского.

**Ключевые слова:** морфологический строй, учащиеся-билингвы, диалог культур, взаимодействие и взаимовлияние языков, билингвизм, современная сопоставительная лингвистика, методически релевантное сходство и различие, сопоставительный анализ, словообразование.

## PSYCHO-PEDAGOGICAL AND DIDACTIC BASES OF EMERGING BILINGUALISM

© 2017

**Ephieva Marina Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
“Pedagogics and psychology”

*North Ossetian State University named K.L. Khetagurov*  
(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, Vatutin st., 46, e-mail: [marina.ephiewa@yandex.ru](mailto:marina.ephiewa@yandex.ru))

**Abstract.** At this step of education the world around, the major concepts and representations, ethical and ethical standards have to be comprehended in language maternal, native, clear to the child, and then on its basis Russian, the Russian and world culture have to accustom gradually to all variety and wealth. Strengthening of interest in a relation research observed in recent years in psycholinguistic and linguistic literature culture - consciousness is connected, first of all, with need of the theoretical and practical solution of problems of cross-cultural communication which are brightly highlighted against the background of the activization of cross-cultural contacts observed today around the world. The research of the relations between culture and consciousness, in turn, staticized a problem culture - informative processes, and also more private problem language - thinking which, as a rule, emerges at the solution of a question of the national or universal nature of thought processes and is one of so-called “eternal” problems which discussion periodically quickens, as takes place now. Today before the pedagogical public the problem of purposeful formation and improvement of the harmonious national-Russian and Russian-national bilingualism as live process of interaction and mutual enrichment of the contacting languages and cultures, their natural interpenetration and interference is put. At the same time in respect of structuring and the organization of teaching and educational process of educational institutions, in development of programs, textbooks, educational and methodical grants by the main and the most effective there is a principle of the advancing studying of the native language. Good possession it is the most important prerequisite of successful studying of any other language, first of all - Russian.

**Keywords:** morphological operation, Bilingual students, cultural dialogue, interaction and mutual influence of language, bilingualism, modern comparative linguistics, methodologically relevant similarities and differences, comparative analysis, word formation.

На современном этапе реформирования общества все более серьезное значение приобретают вопросы исторической преемственности поколений, сохранения, распространения и развития национальной и общечеловеческой культуры, всесторонней гармонизации межэтнических отношений. Особенно актуализируется в данной связи проблема дальнейшего развития и совершенствования паритетного национально-русского двуязычия, предполагающего равноправное функционирование языков, равные условия овладения ими и свободное пользование каждым из них во всех сферах коммуникации. В существующей ситуации особенно актуализируется, по мнению ученых, «как сама проблема выработки целостной концепции развития двуязычия, так и поиски оптимальных путей ее реализации в различных реально сложившихся условиях функционирования двуязычия в обществе и в национальных образовательных системах двуязычия» [1, с. 5-6].

Методика преподавания неродного (второго) языка имеет своей целью, как известно, формирование билингвизма. Следовательно, учащиеся национальной школы должны владеть родным языком в такой степени, чтобы свободно пользоваться им в различных жизненных ситуациях. Его хорошее знание является важнейшей предпосылкой успешного овладения любым другим изучаемым языком, в первую очередь, русским - официальным государственным языком Российской Федерации, языком межнационального общения, одним из важных средств приобщения к отечественной и мировой науке и культуре. Поэтому методика преподавания русского языка в национальной школе строится, как правило, с учетом особенностей родного языка учащихся и на его основе. Из всего многообразия ее аспектов наиболее важным являются, на наш взгляд, вопросы обучения словообразованию как конструктивной базе каждой лингвистической системы. Усвоение достаточ-



ного количества единиц, входящих в лексическое ядро каждого из изучаемых языков, обеспечивает правильное понимание речи, создает условия для свободного общения на них. Овладение же способами и средствами словообразования в значительной мере интенсифицирует процесс накопления активного словаря, способствует пополнению пассивного и потенциального лексического запаса школьников, облегчает понимание неизученных производных слов на основе знакомых корневых и аффиксальных морфем. Знание структуры лексических единиц, основных словообразовательных моделей и семантики деривативных элементов обеспечивает оптимальное развитие у учащихся умений анализа и синтеза, формирование навыков употребления производных лексем различной сложности в самостоятельных речевых произведениях. Все это, безусловно, существенно обогащает филологический опыт школьников, расширяет их речевые возможности, способствует повышению уровня языковой и коммуникативной компетенции в двух изучаемых языках.

Разрабатывая вопрос обучения школьников осетин словообразованию русского языка, мы опирались на фундаментальные труды ученых-методистов национальной школы: Т.А.Бертагаева [2], Б.В.Беляева [3], Г.Г.Буржунова[4], Э.С.Дзугева[5], А.Х.Галазова [6], К.З.Закирьянова[7], Р.Б.Сабаткоева, [8], Х.Х.Сукунова[9], Н.М.Шанского[10], М.Ш.Шекихачевой[11], Н.Б.Экбы[12], Райцева[13], А.В., Епхиевой М.К. [14], [15], [16], Мамиевой М.М. [17] и др.

Процесс формирования продуктивного билингвизма как филологического опыта базы развития языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения характеризуется взаимодействием в сознании учащихся по меньшей мере двух лингвистических систем и обуславливает настоятельную необходимость проведения сопоставительного анализа родного и русского языков на всех уровнях. В данной связи целесообразно обратиться к сути одной из главных задач современной сопоставительной лингвистики - к идее определения методической релевантности сходств и различий между сопоставляемыми языками. Для продуктивного решения этой лингводидактической задачи учеными введены в научный обиход следующие понятия: методически релевантное сходство; методически нерелевантное сходство; методически релевантное различие; методически нерелевантное различие [16]. Рассмотрим их суть и проиллюстрируем ее на примере изучения русскою и осетинского языков.

Под методически релевантным сходством подразумевается такое сходство между сопоставляемыми языками, которое стимулирует положительный перенос навыков родной речи на речь иноязычную. Так, осетин, изучающий русский язык, не испытывает затруднений при усвоении лексических значений таких слов, как *мастерская*, *перекресток*, *фрукт*, так как в его родном языке эти слова имеют по одному эквиваленту при полном семантическом соответствии - *армадз*, *алвандаг*, *дыргъ*.

Методически нерелевантное сходство, в отличие от предыдущего, не стимулирует положительного переноса навыков. Например, русское существительное *праздник* и соответствующее ему осетинское *ба-рагбон* являются полисемичными, однако это не стимулирует положительного переноса навыков при изучении осетинами русского языка. Дело в том, что за этим в сущности абстрактным сходством скрываются глубокие различия в объеме значений и сочетаемости, не совпадающих в двух лингвистических системах.

Методически релевантное различие представляет собой такое различие в структуре рассматриваемых языков, которое может явиться лингвистической причиной внешней интерференции. Так, осетинское полисемичное слово *фыцын* в одних значениях является эквивалентом русского глагола *варить*, в других - глаголов *жарить*, *печь*, *кипятить*. Как видим, указанная

осетинская лексема имеет более широкую сферу употребления и характеризуется более широким объемом значений, чем ее русские корреляты. Учащиеся, не зная, что одно и то же осетинское слово в разных значениях может соответствовать нескольким русским словам, во всех случаях заменяют его только одним известным им эквивалентом, допуская таким образом ошибки в словоупотреблении.

Методически нерелевантное различие, соответственное, межъязыковой интерференции вызвать не может. К таким различиям относится, например, полное отсутствие соответствий в семантической структуре тех или иных слов сопоставляемых лингвистических систем. Это так называемые слова-реалии, обозначающие понятия, свойственные только данному народу и не существующие в практике иноязычного социального коллектива: русск. *тундра*, осет. *ныхас* (собрание взрослых мужчин селения) и др. Таким образом, деление межъязыковых сходств и различий на методически релевантные и нерелевантные представляется целесообразным и педагогически мотивированным, так как имеет непосредственное практическое значение. Русский и осетинский языки, контактирующие в учебном процессе осетинской школы, являясь по своему происхождению индоевропейскими, принадлежат разным языковым группам: славянской (русский язык) и иранской (осетинский язык). Кроме того, они разные и по особенностям морфологического строя, русский язык по своему характеру является флективным, осетинский же характеризуется преобладанием агглютинации. Все это обуславливает наличие как сходных черт, так и существенных различий, проявляющихся на всех уровнях. Следовательно, проведение соответствующего сопоставительного анализа представляется не только весьма актуальной, но и довольно сложной задачей.

Вышеуказанные языки обладают, как известно, рядом общих признаков, в той или иной мере характерных для всех языков мира. При этом система каждого из них отличается специфической неповторимостью, самобытностью, совокупностью признаков, присущих только данному языку. Задача их сопоставительного анализа в дидактических целях состоит в том, чтобы как можно полнее и глубже выявить общее и отличительное в этих языках, а затем из полученного материала отобрать то, что может содействовать оптимизации обучения русскому языку в условиях национального общеобразовательного учреждения.

Словообразование, являясь сквозной темой школьных программ по русскому языку, изучается на всех этапах образовательного процесса и служит прочной базой для формирования разнообразных лингвистических умений, в первую очередь - лексических. Хорошее знание структуры слов и способов их производства существенно облегчает овладение лексическим составом любого языка, развитие навыков правильного словоупотребления, построения предложений и т. д. [18, с. 191]. Не случайно в качестве одного из важных принципов системы комплексного отбора иноязычной лексики для изучения в средней школе выступает именно учет словообразовательной ценности ее единиц, т.е. способности к образованию других слов.

Разработка методической системы обучения школьников осетин словообразовательным возможностям русского языка требует строгого учета так называемой иерархии уже сформированного и формирующегося у них опыта по овладению соответствующим инвентарем двух лингвистических систем.

Словарь учащихся-билингвов состоит, как известно, из активного и пассивного запаса лексики обоих языков. Переход из пассива в актив в рамках родного языка происходит относительно легко, даже в определенной мере стихийно. При усвоении лексики второго языка - русского - у школьников также формируется активный и пассивный словарь, но границы между этими его пла-

стами гораздо менее подвижны, чем в родном языке. Понимание слов изучаемого неродного языка в устной или письменной речи требует умения ассоциировать их звуковую, графическую оболочку с лексическим значением. Этому и способствует в немалой степени знание деривативных формантов и способов словопроизводства, являясь в то же время важным средством расширения рецептивных возможностей.

В числе целей обучения родным языкам в школьных условиях - формирование наряду с активным и пассивным еще и потенциального словаря [19, с. 20-26]. Если активный и пассивный минимумы четко определены, ограничены, «замкнуты» и их тщательная отработка равно обязательна, то потенциальный словарь носит так называемый «открытый», индивидуальный характер. «Он возникает на основе самостоятельной семантизации учащимися неизученной лексики в момент чтения. Само собой разумеется, что его объем и развивающиеся на основе этого объема лексические навыки находятся в прямой зависимости от степени овладения каждым учащимся активным и пассивным минимумами. Потенциальный словарь складывается на основе слов, состоящих из знакомых словообразовательных элементов, и слов, значение которых выводимо по конверсии» [19, с. 96-97]. Это служит основанием для выводимости значения незнакомых производных лексических единиц, под которой понимается возможность раскрытия их смысла по семантике составляющих компонентов [20, с. 97]. Необходимыми условиями освоения и реализации данного феномена в учебно-познавательной деятельности являются знание морфологической структуры слова, значений деривативных аффиксов, способов словопроизводства, а также специально развиваемые словообразовательные умения и навыки. В качестве основных методических приемов, используемых при изучении словообразования и содействующих развитию умения самостоятельно применять полученные знания на новом языковом материале выделяются следующие а) морфемный анализ, словообразовательный анализ, в) сравнение, г) замена, д) выделение, е) группировка и обобщение, ж) сопоставление [21, с. 34].

Руководствуясь принципом поэтапности формирования и развития умений и навыков, положенного в основу предлагаемой системы упражнений, охарактеризуем следующие этапы овладения способами и средствами русского словообразования в учебном процессе национальной школы.

На первом этапе осуществляется, как известно, актуализация опорных знаний, предполагающая формирование у учащихся ориентировочной основы деятельности. Правильная ориентировка во многом способствует развитию у школьников полного представления о предмете изучения - словообразовательной системе языка, а затем на базе осознания предмета деятельности по овладению словообразовательной системой - формированию логики этой деятельности. Внимание школьников направляется при этом на важнейшие, наиболее характерные смысловозначительные черты словообразовательных систем осетинского и русского языков.

Второй этап представляет собой этап формирования словообразовательных умений и навыков, в процессе которого психологически и методически целесообразным считаем выполнение упражнений, построенных на сходных и контрастных явлениях словообразовательных систем русского и осетинского языков и направленных на использование транспозиции и предупреждение интерференции. Говоря о формируемых умениях и навыках образования и употребления в речи производных лексических единиц, необходимо иметь в виду, что собственно образование новых слов не находится на данном этапе в центре внимания, а лишь обслуживает речь. «Задачи усвоения структуры слова и словообразования, формирования соответствующих умений и навыков существенно актуализируются при изучении частей речи:

школьники ближе знакомятся с регулярными и продуктивными аффиксами, способами и моделями словопроизводства, характерными для единиц разных лексико-грамматических классов, овладевают умением понимания и конструирования производных лексем на основе знакомых составляющих компонентов» [22, с. 11].

Наличие у школьников формирующихся и в определенной мере сформированных умений и навыков словообразовательного анализа и синтеза должно обеспечить условия перехода к третьему этапу, на котором осуществляется их дальнейшее совершенствование. На этом этапе целесообразно создание на уроках учебных ситуаций, моделирующих общение на изучаемом языке. Это могут быть ситуативные упражнения, построенные в форме коммуникативной игры и требующие порождения речевых высказываний с выраженными мотивом и целью.

Репродуктивная познавательная деятельность учащихся, в основном характерная для двух этапов, сменяется творческой, исследовательской или поисковой. Она выражается не только в свободном употреблении в речи словообразовательных структур разной сложности, но и в проведении последующего словообразовательного анализа и теоретического обоснования практических навыков употребления производных лексических единиц.

Данный этап является наиболее существенным и продуктивным в плане пополнения и активизации словарного запаса школьников, совершенствования их речи на каждом изучаемом языке, обогащения филологического опыта в трех лингвистических системах.

Деление входящих в систему упражнений на этапы является в определенной мере условным, ибо трудно провести четкую грань между субстрентно языковой и речевой, репродуктивной и продуктивной деятельностью, характеризующимися тесной взаимосвязью и соотнесенностью. «Хорошее владение словообразовательными средствами языка способствует повышению степени узнаваемости производных единиц лексики в учебных текстах и речевом потоке, ибо слова, образованные суффиксальным, префиксальным, суффиксально-префиксальным способами, а также путем сложения, содержат в своей структуре четко выраженные составляющие компоненты, способные служить опорой при осознании смысловых значений самих лексем» [23, с. 86].

Результаты сопоставительно-типологического исследования должны служить основой разработки соответствующих разделов методики обучения, структуры учебников и учебных пособий по обоим языкам в условиях продуктивного двуязычия.

Путем многообразия языков непосредственно обогащается наше знание о мире и то, что с нами познается в этом мире; одновременно расширяется для нас и диапазон человеческого существования. Такой подход к изучению языков обуславливает ценностное отношение к каждому этносу и личности, создает необходимые предпосылки для свободного диалога культур.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сукунов Х.Х. К проблеме национально - регионального компонента в содержании образования. М., 1998. С.5-6.
2. Бертагаев Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 82-88.
3. Беляев Б.В. Психологические основы обучения русскому языку в национальных школах // Русский язык в национальной школе. 1962. №3. С.12-21.
4. Буржунов Г.Г. Социолингвистические аспекты обучения русскому языку // Русский язык в национальной школе. М. 1986. №11. С. 18.
5. Дзудев Э.С. Методика обучения русскому словообразованию в осетинской школе. Пособие для учителя. Орджоникидзе: Ир. 1983. 96с.
6. Галазов А.Х. Развитие осетинско - русского двуязычия // Взаимовлияние и взаимообогащение языков народов СССР. Орджоникидзе. 1988. С. 5-19.

7. Закирьянов К.З. Двухязычие и интерференция. Уфа, 1994. 80с.
8. Сабаткоев Р.Б. О культурно-языковой ситуации в Российской Федерации: проблемы и пути их решения // Национальные отношения и межнациональные конфликты. Владикавказ : СОГУ, 1997. С. 70-79.
9. Сукунов Х.Х. Вопросы дальнейшего развития национально- русского двухязычия в условиях реформы школы // Проблемы двухязычия в национальной школе. Ижевск: Удмуртия, 1989. С. 59-64.
10. Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика. М. 1985. 239с.
11. Модели и схемы словообразовательных типов русского языка // М.Ш. Шекичаева, Н.В. Бочоришвили, Р.Х. Варквасова и др. / под ред. М.Ш. Шекичаевой. М.: Высшая школа, 1993. 496 с.
12. Экба Н.Б. О языке обучения и развития двухязычия учащихся // Русский язык в национальной школе. 1990. №12. С. 3-7.
13. Райцев А.В., Епхиева М.К. Актуальные проблемы духовно- нравственного воспитания молодежи на гуманистических идеях осетинской народной педагогики // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2015. № 7-1. С. 20-24.
14. Епхиева М.К. О лингвометодических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе / Фундаментальные исследования. 2005 №3. С. 86.
15. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015 №1 (31). С. 240-243.
16. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122-125.
17. Епхиева М.К., Мамиева М.М. Язык как явление культуры, его место в формировании гуманистического типа личности // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 3-2 (71). С. 147-151.
18. Юсупов У. К. Лингводидактический аспект сопоставительного изучения языков // Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. М.. 1987. С. 193-200.
19. Мирцхулава Л. А. Межпредметные связи как средство оптимизации процесса формирования потенциального словарного запаса иностранного языка: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. Тбилиси, 1986. 25 с.
20. Рогов Г. В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
21. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. 227 с.
22. Джигоева А.Р., Епхиева М.К. К проблеме обучения русскому словообразованию в национальной школе // Учебно-методическое пособие для учителя. Министерство образования Российской Федерации. Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова. Владикавказ, 2003.
23. Епхиева М.К. О лингвометодических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе //Фундаментальные исследования. 2005 №3. С. 86.



УДК 371.4

## ТРАДИЦИИ ГОСТЕПРИИМСТВА И КУНАЧЕСТВА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДАГЕСТАНЦЕВ

© 2017

Исаева Энвира Шафидиновна, аспирант

*Дагестанский государственный педагогический университет  
(367003, Россия, Махачкала, ул. М.Ярагского, д. 57, e-mail: gahmed1@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены социально-педагогические аспекты куначества, важнейшего общественного института с социально-педагогической направленностью, продолжающего занимать значимое место в культуре и быту горцев Кавказа, а в частности, народов Дагестана. Выявлено значение традиций гостеприимства и куначества в современной системе воспитания дагестанцев. На основе республиканского проекта «Куначество», реализованного Министерством по национальной политике Республики Дагестан, проведено исследование, основная проблема которого: каково ценностное значение куначества, в чём заключается целесообразность сохранения данной традиции в современной её форме? В результате исследования были проанализированы особенности современной формы куначества как способа сохранения традиции, важной с точки зрения нравственного, духовного воспитания; выявлена и обоснована необходимость подобного общественного института, так как куначеские связи в настоящее время не только существуют, но по-прежнему хорошо развиваются. Выводы, полученные в результате проведённого исследования свидетельствуют, что социально-педагогические возможности куначества в современном дагестанском обществе по-прежнему высоки и значимы; и сам институт, играющий важную роль в системе воспитания дагестанской молодёжи, в формировании её нравственных качеств, по-прежнему востребован. Жители республики готовы содействовать сохранению дагестанских духовных ценностей через сохранение и возрождение важных для народа традиций, одной из которых является куначество.

**Ключевые слова:** куначество, кунак, культурное наследие, нравственные ценности, социально-педагогические аспекты, межнациональное общение, межконфессиональные отношения, возрождение традиций.

## TRADITIONS OF HOSPITALITY AND KUNACHESTVO IN THE SYSTEM OF MODERN EDUCATION OF DAGESTAN PEOPLE

© 2017

Isaeva Envira Shafidinovna, postgraduate

*Dagestan State Pedagogical University  
(367003, Republic of Dagestan, Makhachkala, M. Yaragskiy Str., 57. e-mail: gahmed1@mail.ru)*

**Abstract.** The given article deals with the socio-pedagogical aspects of kunachestvo (consecrated friendship), the most important institutional setting with social and pedagogical orientation, which still takes an important place in the culture and daily life of the highlanders of the Caucasus, and in particular, the peoples of Dagestan. The value of traditions of hospitality and kunachestvo in the modern system of education of Dagestan people is identified in the article. On the basis of the regional project «Kunachestvo» implemented by the Ministry of National Policy of the Republic of Dagestan a study is carried out. The main problem of this study is: what is the value of kunachestvo, what is the desirability of preserving this tradition in its modern form? As the result of the study the features of the modern form of kunachestvo as a way to preserve a tradition, which is important in the context of moral, mental education, have been analyzed; the necessity of such an institutional setting have been found out and substantiated, because kunak-relations not only exist nowadays, but are still in progress. On the basis of the study have been drawn conclusions, that the socio-pedagogical opportunities of kunachestvo are still high and important in the modern Dagestan society. And the institution itself, which plays an important role in the education of the Dagestan youth, in the formation of its morals, is still in demand. Residents of the republic are ready to contribute to the preservation of the Dagestan intellectual values through the preservation and revival of the traditions, which are important for the people, one of them is kunachestvo.

**Keywords:** kunachestvo (consecrated friendship), kunak, cultural heritage, moral values, socio-pedagogical aspects, international communication, interreligious relations, revival of traditions.

Нравственные ценности, относительно тесно связанные и переплетенные с другими сторонами культуры, являются важной основой для многих представлений, действий и взаимоотношений в социуме. Уважительное и заботливое отношение к старшим и детям, стремление морально и материально помочь нуждающимся, милосердие в самых разных его проявлениях, помощь и взаимопомощь по отношению к соседям и родственникам, понятие чести и долга, выполнение тех или иных обязательств, взятых на себя, ответственность за данное слово, трудолюбие и многое другое – все это следует считать основой нравственной культуры.

Процесс нравственного воспитания - процесс многогранный и, несомненно, связан с народной культурой и традициями, исходит из исторического опыта народа. Не является исключением и дагестанская этнопедагогика. Р.М. Магомедов, патриарх дагестанской историографии, пишет, что в воспитании все «стремились приучить детей к дисциплине, соблюдению обычаев, нравов, традиций как семейных, так и тухума, села и народа. Воспитание строилось с таким расчётом, чтобы каждый считал себя личностью гордой, свободным и инициативным в труде и поведении. В то же время ребёнок с детства воспитывался в духе уважительного отношения к людям, особенно старшего возраста, ко всем народам, к их языку, культуре и истории» [1, с.88]. Воспитание

совершенной личности горца и горянки требовало продуманного применения всей совокупности педагогических методов и средств воздействия на подрастающее поколение. Одной из важных задач являлось воспитание правильного восприятия общественно значимых ценностей. Поэтому уже в самом раннем возрасте закладывались основы направленного поведения.

Куначество, наиважнейший общественный институт с социально-педагогической направленностью, занимал и продолжает занимать значимое место в культуре и быту горцев Кавказа. Гостеприимству и куначеству, как важному нравственному качеству в системе воспитания горцев, наряду с воспитанием таких нравственных качеств как честность, правдивость, скромность, вежливость, уважение к родителям, старшему, традиционно отдавался приоритет в дагестанском обществе. Простота, достоинство, общительность, верность родственникам и кунакам считались ярко выраженными чертами характера дагестанцев. Издревле самой авторитетной и уважаемой считалась та семья, у которой было больше кунаков. Поэтому каждый горец старался иметь их как можно больше. Отношения куначества становились настолько близкими, что в случае смерти родителей кунаки усыновляли детей. У многих горцев кунак отца или брата становился кунаком всех детей и всего рода, что с обеих сторон охватывало очень большое чис-

ло людей. Это не могло не способствовать улаживанию конфликтов в отношениях между аулами и народами. Гостеприимство и куначество – это не просто обычаи, устанавливаемые людьми для своего удобства. Надо было иметь такую семью, куда можно было ввести незнакомого человека, крепкое хозяйство, определённый достаток. Поэтому очень сильны нравственные основы куначества, которые требовали формирования таких качеств, как порядочность, трудолюбие, мужество, миролюбие, гуманность. Эти черты характера воспитывались в детях с малых лет [2, с.193]. Процессы социально-значимые происходили на глазах детей, с участием родителей, и это автоматически приобщало молодёжь к народным традициям, к соблюдению норм и правил общества.

В горных аулах не функционировали общественные заведения, которые бы облегчали перемещение и передвижение людей. Институты гостеприимства и куначества были призваны восполнить этот пробел, и возникли они не по велению властных структур, а по желанию людей, психологически и нравственно подготовленных социальными и природно-климатическими особенностями региона. Горцы по велению сердца, руководствуясь разумом, создали условия, позволявшие не только выжить в суровых условиях, но и сформировать высоконравственные отношения. Хотя строить подобные отношения было не так просто. Ради укрепления и дальнейшего развития связей кунаки готовы были в любое время жертвовать жизнью или имуществом. Между кунаками устанавливались крепкие хозяйственно-экономические отношения. Они помогали друг другу во время сева, при уборке урожая, обменивались рабочим скотом и сельскохозяйственными орудиями и инвентарём. Ощутимой эта помощь бывала при стихийных бедствиях, на похоронах, свадьбах. Без нравственной основы такие отношения вряд ли сумели бы пройти испытания временем.

Дети становились не только свидетелями таких отношений, но и непосредственными их участниками. Поэтому этикет, комплекс правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям, обхождение с окружающими, формы обращения, приветствий, поведения в общественных местах, манеры поведения имели очень большое значение. Детям постепенно прививались элементарные навыки: навыки обращения к взрослым, поведения во время трапезы, при гостях, в гостях и тому подобное. Всё это еще в XIX в. было подмечено Н.И. Карлгофом, который писал: «Уважение к старшим, перед которыми молодые люди не садятся и с которыми без их вопроса не начинают разговаривать, обычаи гостеприимства и условные формы вежливости, смягчая их нравы, много способствовали сохранению у них общественного спокойствия» [3, с.532]. Дети были участниками всех важных событий в жизни семьи и общества. Им доверяли, проявляли уважение к желанию быть самостоятельными. Родители следили за соблюдением детьми правил поведения, которые при взаимоотношениях определяли уровень воспитанности и порядочность человека. Положительное влияние на воспитание у детей лучших нравственных качеств оказывал, несомненно, традиционный обычай гостеприимства, который свято соблюдался в горах и соблюдается в настоящее время. «Гость – посланник Аллаха» - говорили горцы и этим обусловлены были все традиции, связанные с гостеприимством и куначеством. Принять гостя и оказать ему услуги дагестанцы считали своим нравственным долгом. Приезд гостя считался приятным случаем для всех домашних проявить услужливость. Так относились к каждому вошедшему в дом, кто бы он ни был, к какой бы нации и вероисповеданию не принадлежал. Даже кровник становился для хозяина священной особью и вступал во все права гостя, то есть под особую защиту. Его кормили, поили и содержали как родственника, даже лучше. Старинная кумыкская пословица гласит: «Гостю еду можешь не дать, а встречай радушно» [1, с.15].

Особым почётом был окружён представитель другой народности. Во всех горских аулах кунаку и гостю отводилась лучшая комната, если такой комнаты в силу разных причин не было, хозяева дома уходили к родственникам, создавая гостю удобства. Гость в горах не бывает неожиданным. Горец всегда ждёт его. Гость ни в чём не должен нуждаться – таков неписанный закон горцев. Чем старше гость, тем он считается почётнее. «У горцев, как у всех восточных народов, гостеприимство было священной обязанностью каждого. Гость – лицо не только близкое, но и священное, неприкосновенное» [4, с.24-25]. Все эти требования и условности, особый этикет, соблюдались и в отношении кунака, с различием лишь в том, что кунак, всё же, ближе хозяину дома нежели просто гость, ибо кунака и хозяина связывают тесные отношения, предполагающие взаимные обязательства, основанные на глубоких дружественных отношениях и связях искусственного родства [5, с.78-85]. Горский этикет уделял большое внимание правилам приёма приезжего, а дети были непосредственными участниками этого приёма, они приобщались ко всем церемониям, связанным с встречей гостя или кунака. Наблюдая за всем происходящим, сами участвуя в этом, выполняя посильные поручения, дети осваивали новый опыт общения, усваивали правила поведения в присутствии гостей [6, с.285].

Из всего вышеизложенного следует: институт куначества и традиции гостеприимства играют очень важную роль в системе воспитания дагестанской молодёжи, в формировании её нравственных качеств. Выражая в этикетных правилах общественно значимые ценности, практика гостеприимства и куначества уже с раннего детства закладывает в ребёнке правильное восприятие общепринятых норм морали. Куначество предусматривает комплекс правил поведения, касающихся не только внешнего проявления отношения к людям, обхождения с окружающими, формы обращения, поведения в общественных местах, но самое важное, что куначество предполагает формирование высоконравственных отношений: готовность к сопереживанию, состраданию, сочувствию, взаимопомощь и взаимоподдержку и даже самопожертвование.

В настоящее время с повышением интереса к национальному самосознанию, национальной идентичности в современном дагестанском обществе наблюдается интерес к возрождению народных традиций, появляется понимание необходимости знаний о роли своего народа, этноса в мировом историческом процессе, который имеет общечеловеческое значение. Современное демократическое общество – это общество свободных, сознательных, всесторонне развитых людей, способности, знания, умения и навыки которых должны формироваться на основе национально-специфических и общечеловеческих морально-этических ценностей [7]. Значима роль педагогов, которым необходимо раскрывать потенциал национальных традиций и обычаев, работать над воспитанием интереса к родной культуре и над проблемой осознания себя как носителя этой культуры. Необходима также деятельность общественных и государственных организаций, вырабатывающих механизмы по сохранению и восновновлению духовного наследия. Г.Н. Волков отмечал: «Особенно остро встает вопрос глубокого и научного обоснования национально-региональных факторов в воспитании детей, ибо сохранение и возрождение культурного наследия начинается со своего края и играет важную роль в воспитании подрастающего поколения» [8].

В этом смысле эффективным социально-педагогическим мероприятием, направленным на сохранение культурного духовного наследия, явился республиканский проект «Куначество», реализованный Министерством по национальной политике Республики Дагестан. Материалы проекта стали основной базой для эмпирического исследования, основная проблема которого: каково ценностное значение куначества и в чём заклю-

чается целесообразность сохранения данной традиции в современной её форме? Цель исследования: выявление отношения дагестанцев, и, в частности, дагестанской молодёжи к такому факту традиционной культуры Дагестана как куначество; анализ социально-педагогических аспектов современного куначества. В исследовании использовались следующие методы: теоретический анализ социально-педагогической и этнографической литературы; анализ содержания республиканского проекта «Куначество», в том числе анализ проведённых мероприятий в рамках проекта, анализ социально-педагогических условий, в которых осуществлялся проект, а также сравнительный анализ. В процессе исследования осуществлялось анкетирование, интервьюирование; беседы с организаторами и участниками проекта; изучение отзывов как от самих участников проекта, так и от экспертов в области межнациональных отношений; использовались статистико-математические методы.

Направленный на возрождение куначества, на восстановление норм горского этикета и повышение культуры межнационального общения проект «Куначество» проводился с января по июль и с сентября по ноябрь 2015 года. В проекте приняли участие все 52 муниципальных образования Дагестана, куначескими стали 104 семьи. Главные участники проекта, дети, учащиеся 7-10 классов, в течение двух недель жили в «приемных» семьях, знакомилась с их обычаями, традициями и культурой. Для проживания в семьях кунаков в каждом муниципальном образовании были определены по две семьи – «отдающая», чей ребенок будет выезжать в другое муниципальное образование, и «принимающая», которая будет принимать ребенка для проживания в семье. По программе пребывания ребенок включался в образовательно-воспитательный процесс принимающего образовательного учреждения муниципального образования, знакомился с культурно-историческим наследием и погружался в культурно-этническую среду.

Поскольку организованное органом государственной власти куначество – явление достаточно искусственное, нас, прежде всего, интересовало, каким образом семьи узнали о проекте и почему решили принять в нем участие. Как показало анкетирование, 83,7 % опрошенных узнали о проекте от администрации муниципального образования, 18,6 % – из средств массовой информации. Несмотря на то, что источником информации о планируемом мероприятии стала администрация муниципалитета, семьи приняли решение об участии в проекте более по причинам личного характера, проявив тем самым личную заинтересованность, а по большому счёту, выразив этим свою гражданскую позицию: на вопрос «Что подтолкнуло вас к участию в проекте?» вариант «Желание иметь кунака» выбрали 41,8 % семей, «Интерес к образу жизни дагестанцев, представляющих другие народы, национальности, конфессии» привлек 58,1 % опрошенных, варианты «Желание ребенка» и «Участвовать в проекте рекомендовала администрация района» выбрали 13,9 % семей.

Одним из важных показателей формального подхода к реализации проекта является, на наш взгляд, ответ на вопрос об участии в открытых мероприятиях, проводимых согласно положению проекта «Куначество». Большая часть родителей и детей (90,6 %) участвовала в открытых мероприятиях, в том числе – 86 % – всей семьей. Это, безусловно, говорит о заинтересованности участников в том, чтобы их дети имели представление о куначестве, с малых лет приобщались к обычаям своего народа, свидетельствует о ценностном отношении к куначеству как важной традиции дагестанцев.

На вопрос «Как вы готовились к участию в проекте?» большинство респондентов ответили, что узнавали об особенностях жизни района, в который собирались отправить или из которого собирались принять ребенка (37,8 %), проводили беседы с детьми (30,9 %), находили информацию об истории возникновения и об особенно-

стях куначества в Дагестане (26,7 %), узнавали и рассказывали ребенку об особенностях религии (4,6 %). Проект так или иначе повлиял на отношение родителей к детям, заставил родителей уделить больше времени детям, их просвещению, взаимодействию с ними, в чём откровенно опрошенные признавались в анкетах. В этом, на наш взгляд, проявляется сознательное отношение и к самому мероприятию, и к традиции, которую, как заметили многие участники, необходимо возрождать. При этом, по результатам анкетирования, «не готовились к проекту специально» 25,5 % опрошенных. Объяснили они это в анкетах тем, что не считают нужным специально готовиться к тому, что для них является само собой разумеющимся.

В результате исследования было выявлено, что куначество до сих пор существует и куначеские связи хорошо развиваются. О сохранении куначества во многих муниципальных образованиях можно судить и из других ответов. Так, на вопрос «Есть ли кунаки у ваших односельчан (в вашем городе), что вы о них знаете?» большинство ответило, что кунаки в их селах (городах) дружат, встречаются, помогают друг другу (60,4 %). О том, что земляки поддерживают с кунаками многолетние дружеские отношения, общаются как близкие родственники, сказали 20,9 % участников.

Для понимания готовности дагестанского общества сохранять и развивать принципы традиционного социального воспитания значимым явился вопрос о чувствах, которые испытывали родители, отправляя ребёнка в семью кунаков или принимая кунака в свою семью. Из 20-ти «отдающих» семей представители 5-ти семей (25 %) ответили, что испытывали волнение, беспокойство, тревогу за ребёнка, за то, как он освоится в совершенно незнакомой семье (что не характерно для традиционного куначества), хотя добавляли, что эти чувства у них были лишь до того, как побывали в семье и познакомились с семьёй. 75 % опрошенных родителей ответили, что предварительно проводили беседу с ребёнком, объясняя значимость его участия в проекте. При этом воспитывающие беседы отличались духовно-нравственной, гражданской и патриотической направленностью. «Принимающие» семьи, отвечая на этот же вопрос, отметили, что испытывали чувства волнения, беспокойства и ответственности, но готовились «принять кунака как очень дорогого гостя». С педагогической точки зрения интерес вызывает отношение детей к появлению кунака. Все семьи отметили радушие, интерес, восторг и любопытство, с которыми члены семьи ожидали появления кунака.

Учитывая тот факт, что «Куначество» было реализовано в условиях многоязычия, мы не могли не обратить внимания на отношение участников проекта к использованию в семьях русского языка и языков, не являющихся для детей родными. На вопрос «Возникали ли у вас проблемы, связанные с пониманием друг друга?» абсолютное большинство респондентов (97,6 %) ответили отрицательно. Все 43 опрошенных семьи подчеркнули, что в процессе общения у них не возникало никаких языковых трудностей. При этом 86 % семей отметили, что чаще общались с участниками проекта на русском языке. 72 % респондентов использовали в общении только русский язык. Несколько опрошенных отметили, что «возможность говорить на русском языке явилась хорошей языковой практикой». Русский язык, в данном случае сыграл важную консолидирующую роль, так как именно им чаще всего и пользовались, хотя интерес вызывали и незнакомые дагестанские языки. Отвечая на вопрос о том, как ребенок воспринял новую языковую среду, почти все отметили интерес к незнакомому языку. Встречаются следующие ответы: «Воспринял новую языковую среду с интересом», «Появилось желание изучить другой дагестанский язык», «Выучил общеупотребительные слова». А желание выучить новый язык подчёркивает значимость для кунаков сложившихся от-



ношений, уважения культуры друг друга.

Понятно, что теперь куначество не может существовать в традиционной форме. Оно трансформировалось в соответствии с условиями, диктуемыми современным обществом: другое транспортное сообщение, другие формы коммуникационной связи. Представление об этом нам дают ответы на вопрос «Каким образом поддерживалась связь между семьями»: 55,8 % опрошенных связывались друг с другом по телефону, по системе связи skype; 44,1 % семей часто созванивались по телефону, ездили друг к другу в гости, вместе отмечали ставшие общими праздники. При помощи современных средств связи поддерживаются отношения между семьями и детьми после отъезда кунаков: они переписываются в мессенджере WhatsApp, общаются по skype, обмениваются фотографиями и видеороликами друг о друге, дети, да и взрослые, как сообщают респонденты, стали близкими, они не только созваниваются, но даже чаще чем со своими родственниками, живущими далеко, встречаются, навещая друг друга по праздникам и просто без всякого повода.

Ответы на вопрос о том, каковы были ожидания от проекта и оправдались ли они, помогли сделать в исследовании выводы о значимости проекта и сущности куначества как социально-педагогического института. 44,1 % опрошенных отметили, что проект служит укреплению связей между народами, возрождению и сохранению обычаев и традиций этносов Дагестана, межнациональных и межконфессиональных отношений. Для 25,5 % семей важным оказалось приобретение новых кунаков, «обмен семейными ценностями и традициями», обретение семьи, «с которой можно поддерживать отношения и за рамками проекта», «установление дружеских отношений на всю жизнь». 41,8% опрошиваемых подчеркнули, что у них установились крепкие связи с новыми кунаками; они строят совместные планы на летний отдых, вместе отмечают семейные праздники, ходят друг к другу на свадьбы и дни рождения; маленькие кунаки стали для них родными и близкими, настоящими членами семьи. 83,7 % респондентов отметили положительные изменения в эмоциональном и психологическом климате семьи: они стали чаще встречаться с родными, проводить вместе время, внимательнее относиться друг к другу, изучать культуру, историю и обычаи своего народа, других этносов республики, активнее выражать свое отношение к родственникам. Многие заметили позитивные изменения в характере детей, побывавших в куначеских семьях: по их словам, дети стали более ответственными, серьезными, самостоятельными, терпимыми, стали более сдержанными, сострадательными; научились ценить и любить людей, крепко подружились с членами «приемной семьи». 25,5 % семей ответили, что никаких особенных изменений в образе их жизни не произошло. Они отмечают при этом, что «просто появились новые друзья», «прибавилось ответственности за еще одного члена семьи», обращая при этом внимание на тот факт, что для них куначеские связи естественны. Многие семьи, независимо от разработанной министерством программы пребывания ребенка, имели свой план гостеприимства: хотели что-то показать, с кем-то познакомиться, научить чему-то особенному, традиционному: посетить конный клуб, тир, съездить за город, выйти на природу, посетить краеведческий музей, научить выжигать по дереву, познакомить с родственниками, с тухумом, с соседями, поехать на историческую родину, научить готовить национальные блюда, обучить национальным танцам. Данные ответы подтверждают готовность дагестанского общества сохранять и развивать принципы традиционного социального воспитания. Из всего вышесказанного следует: этикетные нормы куначества в данном проекте проявились естественным образом: они шли от семьи, от кунаков, «без директивы сверху». Живя в «приемной» семье, ребенок приобщался к нормам общества и вынужден был принимать их и

следовать им.

Выводы, полученные в результате проведенного исследования свидетельствуют, что социально-педагогические возможности куначества в современном дагестанском обществе по-прежнему высоки и значимы; и сам институт, играющий важную роль в системе воспитания дагестанской молодежи, в формировании её нравственных качеств, по-прежнему востребован. Жители республики готовы содействовать сохранению дагестанских духовных ценностей через сохранение и возрождение важных для народа традиций, одной из которых является куначество.

Исследование показало способность подрастающего поколения дагестанцев адаптироваться в новой для них культурной, языковой, конфессиональной среде, налаживать межкультурные и личные контакты с представителями других этносов. У современных дагестанцев, в том числе у молодежи, сохранились ценностные установки предыдущих поколений, хотя и наблюдается их трансформация. Взрослые (родители), участвуя в государственном проекте, проявили свою личную заинтересованность, продемонстрировав тем самым не только уважение к традициям предков, но и желание передать представление о куначестве, древнем обычае, своим детям, реально расширить круг друзей, родственников (кунаков), проявляя при этом интерес к образу жизни, традициям народов другой национальности, другой религиозной принадлежности, что, в итоге, свидетельствует о ценностном отношении к куначеству как важной традиции дагестанцев. Традиция куначества в современной его форме повлияла на поведение взрослых, заставив родителей больше уделять внимания и времени детям, их просвещению, взаимодействию с ними. Сами же дети не только проявили интерес и любопытство к куначеству; они искренне, с радушием, а порой и восторгом, принимали кунака-подростка, подтверждая тем самым, что куначество, как нравственная традиция народа, обращённая к духовному миру человека, осуществляет воспроизводство уже проверенных жизнью важных общественных отношений через формирование духовных качеств, требуемых этими отношениями. Социальное значение куначества, как средства стабилизации и воспроизводства общественных отношений в ряду сменяющихся друг друга поколений, было выявлено в результате анализа ответов респондентов, которые утверждали, что эта традиция служит укреплению связей между народами, возрождению и сохранению многих полезных обычаев и традиций этносов Дагестана, укреплению межнациональных и межконфессиональных отношений; расширению круга знакомств; обмену семейными ценностями и традициями.

Итак, становится ясно: жизненность и сила национальных традиций в педагогическом процессе, а в частности, традиции гостеприимства и куначества, заключаются в их последовательности, стабильности, когда у детей воспитывается чувство национальной гордости, формируются стойкие моральные нормы, навыки уважительного сосуществования в полиязычной, поликультурной, полирелигиозной рекреации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Магомедов Р.М. Обычаи и традиции народов Дагестана: учеб. пособие по курсу / Р.М. Магомедов. – Махачкала: Даг. кн. изд-во, 2010. – 216 с.
2. Магомедов А.М. Традиции кавказских горцев. Духовно-нравственное воспитание. Махачкала: Издательство «Юпитер», 1999 г.
3. Карлгоф Н.И. О политическом устройстве черкесских племен, населяющих Северо-Восточный берег Черного моря // Русский вестник. М., 1860. № 2
4. Лилов А. Очерки быта кавказских горцев // СМОМПК. Тифлис, 1892. Вып. 14.
5. Гимбатова М.Б. Традиции гостеприимства и куначества у ногайцев (северокавказские и тюркские параллели) // Научная мысль Кавказа. Ростов н/Д, 2007. № 1.

6. Гимбатова М.Б. Культура поведения и этикет ногайцев в семейном и общественном быту (XIX – начало XX века). Махачкала, 2007.

7. Мирзоев Ш.А., Гасанов А.М. Формирование морально-этического облика мужчины в народной педагогике Дагестана // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2008. № 3

8. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. М., издательский центр «Академия», 1999 г.

**РЕСУРС СИНЕСТЕЗИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ:  
СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ**

© 2017

**Калинина Лариса Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования  
*Самарский государственный социально-педагогический университет*  
(443099, Россия, Самара, улица Горького, 65/67, e-mail: klar1992@gmail.com)

**Аннотация.** Статья включает материал, на основе которого может быть разработана концепция синестезии как ресурса музыкального образования. Анализ публикаций по данной проблеме позволил сделать вывод, что ряд ее актуальных аспектов до сих пор не рассматривался с научной точки зрения. В первую очередь, речь идет о содержании понятия «синестезия», формулировки которого расходятся с современным контекстом. На фоне глубинных перемен в мировосприятии человека, проникновения в нашу жизнь и сферу искусства электронных устройств, требуют пересмотра вопросы формирования у школьников опыта восприятия произведений авторов-синестетов, совершенствования художественной коммуникации, постижения школьниками смысла музыкальных произведений, развития у них навыка варьирования «модального контекста» восприятия музыки, совершенствования тезауруса межхудожественных ассоциаций. Ориентиром для работы в данном направлении служит идея сотворчества подрастающего поколения россиян, направленного на создание средствами искусства образа прекрасного будущего. Так как в проблематике синестезии сегодня обнаруживаются значительные информационные лакуны, исследования данного феномена представляются нам актуальными и перспективными. Практика музыкального образования нуждается в рекомендациях по использованию синестезии как богатого ресурса, позволяющего оптимально продвигаться к целям, обозначенным ФГОС. Материалы статьи являются вкладом в изучение более масштабной проблемы подготовки научного фундамента для создания новых технологий музыкального образования.

**Ключевые слова:** синкретическое восприятие искусства, музыкальная синестезия, образовательные ресурсы, цветоакустический слух, периодическая система искусств, инновационные подходы в музыкальном образовании, полимодальные средства выразительности.

**SYNESTHESIA RESOURCE IN THE MUSICAL EDUCATION:  
MODERN ASPECTS OF THE PROBLEM**

© 2017

**Kalinina Larisa Yuryevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of The Department of Musical  
*Educations Samara State University of Social Sciences and Humanities*  
(443099, Russia, Samara, Street Gorkogo, 65/67, e-mail: klar1992@gmail.com)

**Abstract.** The article includes material on the basis of which can be developed the concept of Sinesthesia as a resource of music education. Analysis of publications on this issue led to the conclusion that a number of its relevant aspects have not yet been considered from a scientific point of view. First of all, we are talking about the content of «Sinesthesia» concepts which diverge from the wording of the contemporary context. Against the backdrop of the deep changes in the worldview of human penetration into our lives and the scope of art of electronic devices, require a revision of issues: the formation of student's experience of the perception of works-Sinesthetes authors improve the art of communication, comprehension of the students sense of music, developing their skill variation «modal context» perception of music and perfection Thesaurus art associations. The benchmark for the work in this direction is the idea of co-creation younger generation of Russians, aimed at creating an image by means of art a wonderful future. Since the problems of Sinesthesia today revealed significant information gaps, the study of this phenomenon seems to us relevant and promising. The practice of music education need guidance on the use of Sinesthesia as a rich resource that allows optimal move towards the aims stated by the Federal State Educational Standard. Article submissions are a contribution to the study of a larger problem of a scientific foundation for the creation of new music education technology.

**Keywords:** Sincretic Perception of Art, Musical Sinesthesia, Educational Resources, «sound-color hearing», The Periodic System of the Arts, An Innovative Approach to Music Education, Polymodal Means of Expression.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Одна из главных функций музыки - объединять людей на основе понятных для каждого интонаций, символизирующих базовые ценности: приоритет духовного над материальным, гуманизм, историческую преемственность [1]. Эстетически совершенные произведения способствуют формированию у школьников представления о прекрасном будущем, к которому нужно стремиться. При этом для современных детей музыка часто ассоциируется с тем или иным изображением. В этой связи актуальна проблема обращения к синестезии как психолого-педагогическому ресурсу музыкального образования.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Сегодня в научном тезаурусе по проблеме синестезии накоплено немало идей, которые, на наш взгляд, обладают перспективой развития в исследовательской и практической деятельности педагога-музыканта. Их авторы: Б.М. Галеев, Е.О. Зеленина, Э.В. Комина, В.М. Привалова, А.А. Томашева, Н.Ю. Шнякина, др.

Б.М. Галеевым [2] сформулировано определение синестезии, осуществлены эксперименты по поиску ее конкретных видов, их систематизации. Однако, как

признал сам ученый, в этой области есть много «белых пятен». Главная загадка в том, является ли синестезия особым видом восприятия, или это лишь метафора, которая нужна музыкантам, художникам, поэтам для обозначения яркости и многогранности образов своих сочинений.

В публикации Е.О. Зелениной находим тезис об уместности трактовки синестезии как *сопредставления* [3]. Но данное утверждение противоречиво, так как представление - это наглядный образ предмета, воспроизведенный по памяти, а синестетические ощущения возникают в момент *непосредственного восприятия*.

Работы В.М. Приваловой весомы в контексте понимания *ритмичности*, которая, выражаясь в различных орнаментальных формах, интегрирует восприятие ребенка, меняет его эмоциональное состояние [4]. Орнаменты встречаются и в изобразительном искусстве, и в музыке; это знаки, наполненные смыслом. Сближая понятия «символ» и «смысл», В.М. Привалова ориентирует нас на понимание синестезии с учетом ее потенциала в объективизации скрытых смыслов явлений и артефактов [5].

Современные ученые оперируют и терминами, сопряженными с определенным видом искусства. У Э.В. Коминой это «вербальная синестезия» [6], у А.А. Томашевой - «музыкальная синестезия» [7], у



Н.Ю. Шнякиной - «зрительно-обонятельная синестезия» [8]. Для формирования обобщенной концепции синестезии как ресурса музыкального образования, мы считаем целесообразным выявить общее и различное в значениях данных терминов.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Конкретные цели статьи:

- уточнить содержание понятия «синестезия» в соответствии с результатами современных исследований;

- через призму нового знания о синестезии в общих чертах обозначить ее потенциал как ресурса музыкального образования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Для достижения поставленных целей, во-первых, обратимся к понятию синестезии. В сфере искусства оно используется для того, чтобы объяснить появление зрительных образов как результата восприятия музыки; слуховых ощущений, связанных с цветом, композицией произведения изобразительного искусства и т.п. На рубеже XIX и XX вв. некоторые авторы стремились сделать синестезию основой своего творчества. Широко известны синестетические опыты В.В. Кандинского [9], М.К. Чюрлениса [10]. Возникновение кино, музыкального сопровождения фильма как ранней формы киномузыки, с одной стороны, предполагало наличие у зрителя способности к визуально-слуховому восприятию [11], а с другой - стимулировало интерес к синестезии [12, с. 611-612].

Практика синестетического творчества подвергалась анализу со стороны самих создателей произведений. Так, В.В. Кандинский пишет: «одно искусство должно учиться у другого, как пользоваться *своими* средствами; оно должно учиться для того, чтобы затем по тому же *принципу* применять *свои собственные* средства, то есть применять их в соответствии с принципом, свойственным лишь ему одному» [13]. Композитор А.Н. Скрябин объяснял взаимосвязь слуховых и зрительных ощущений глобально: «Я (как явление) родился и начинаю повторять бессознательно ту же ритмическую фигуру, которую повторяли все мои предки. Я создаю мир, как они его создали, не ведая о своем творчестве и думая, что я воспринимаю что-нибудь *вне* меня существующее. Для каждого мир был таким, каким он (каждый) его желал (бессознательно) [...] Океан фантазии творит - это значит, что он окрашивает свои капли в различные цвета, притом ему достаточно лишь одну из них окрасить в какой бы то ни было цвет, остальное необходимо получают другие соответственные окраски, ибо цвета никакого нет, как только относительно других цветов. Это дает некоторое понятие по аналогии об индивидуальном творчестве и о его воздействии на вселенную» [14].

Сложный период революций и войн не способствовал развитию теории синестезии - явления, требующего «отвлеченности» от быта, направленности на сложный внутренний мир людей, которые мыслят художественными образами. Лишь в 1960-е годы интерес отечественных исследователей к проблеме снова активизировался. Б.М. Галеевым, обратившимся к методам естественных наук для поиска подтверждений реальности «цветного слуха», создается коллекция «полихудожественных метафор». Сотрудники возглавляемого им специального конструкторского бюро «Прометей» (после 1995 г. - научно-исследовательского института) осуществили цикл художественных опытов, в результате которых были разработаны:

- автоматическая установка «малиновый звон» в Спасской башне Казанского кремля;

- подсветка одного из зданий в Казани цветными лучами, динамика которых зависит от погоды;

- комплекс аппаратуры для управления светомузыкальными фонтанами;

- «функциональная светомузыка» для использования в интерьерном оформлении архитектуры, в комнатах

психологической разгрузки, в классах интенсивного обучения [15].

По итогам экспериментальных исследований Б.М. Галеев сделал вывод, что проявления синестезии - *цветомузыкального слуха, межчувственной ассоциации, концентрированной и симультанной (единовременной) актуализации чувственного в широком спектре его проявлений, «умножения» сенсорности при посредничестве эмоций* - не поддаются классифицированию.

Сегодня синестезию приходится рассматривать с учетом особенностей художественной коммуникации XXI века, когда зритель/слушатель, даже приходя в концертный или театральный зал, музей, часто бывает не готовым к восприятию произведения; приносит с собой и постоянно использует электронные устройства [16; 17]. Новое впечатление может быть зафиксировано им в видеозаписи, на фото, которые отправляются на всеобщее обсуждение в интернет; момент интимности, доверительности, независимости эстетической оценки при этом отсутствует. То есть, синестезия в контексте культуры XXI столетия приобрела акцентированные черты опосредованности.

Для педагогов-музыкантов, интересующихся проблемой синестезии, важно иметь в виду понимание предмета нашего исследования с позиций филологии. Музыка и литература близки как два временных вида искусства; музыкально-литературные образы традиционно присутствуют в содержании музыкального образования. Неудивительно, что А.К. Свистова увидела в метафорах литературного текста источник сопоставления разномодальных впечатлений [18]. *Синестезия*, с ее точки зрения, - это *употребление слова, значение которого связано с одним органом чувств, в значении, относящемся к другому органу чувств*. У А.Х. Сатретдиновой синестезия представлена в качестве основного стилиобразующего элемента поэтических текстов Серебряного века [19], межсенсорной ассоциации, ресурса-источника образования метафор. То, что «синестетические образы возникают под действием субъективных переживаний поэта, но в то же время характеризуются объективным значением» [19, с. 393], на наш взгляд, убедительно. А вот каким образом данная объективность связана со словами, которыми владеет поэт, и будет ли школьником, чьим родным языком не является русский, воспринимать синестетическую окраску конкретного стихотворения так же, как «носитель языка»?

Частично ответ мы находим у Л.Ю. Парамоновой. По ее мнению, в русском и французском символизме присутствует «Цветозвук», объединяя поэзию разных народов на уровне непосредственного эмоционального восприятия [20]. С помощью гласных звуков в стихотворении выражаются эмоции [21]. Например, у А. Рембо они вполне конкретны:

У

трепетная рябь зеленых вод широких,  
Спокойные луга, покой морщин глубоких  
На трудовом челе алхимиков седых,

О

звонкий рев трубы, пронзительный и странный,  
Полеты ангелов в тиши небес пространной... [22]

К проблеме использования когнитивного потенциала синестезии обращается М.Л. Зайцева. Сегодня, когда понятия «человек», «разум», «личность» во многом переосмысливаются, нам важно не утратить наиболее ценное, в том числе знания, память о культуре разных поколений. Синестезия, как системное свойство эстетического восприятия и художественного мышления, предполагает ученый, может выступить в роли средства гармонизации когнитивных процессов, сближая интеллект и интуицию. «Не только ощущение и восприятие влияют на развитие и существование личности, имеет место и обратный процесс. В первую очередь он касается процесса восприятия. Накопление человеком информации

ведет и к развитию синкретического мышления [...]. Синкретическое мышление и синестезийное восприятие очень близки. Полная синестезия - познание смысла от частного к общему, полная синкретия - познание смысла от общего к частному. Это дедукция и индукция. И то и другое [...] позволяет лучше познавать. Развитие синкретического мышления подтверждает тезис о том, что синестезийное восприятие - не исключение, а расширяющаяся и все более проявляющаяся закономерность» [23].

Сопоставим также понятия «вербальной», «музыкальной», «зрительно-обонятельной» синестезии по принципу сходства и различия.

В «вербальной синестезии» Э.В. Комина выделяет определяющую роль особенностей материала - *слова*, которое является знаком семиотической системы языка, и, одновременно, представляет собой эмоциональную реакцию на внешнее воздействие, содержит экспрессивный пласт. Поэтому возможно создание *эстетического вербального пространства* на основе развития звукообразных средств и стилистических приемов. Но «как внешний процесс, как реакция, слово есть прежде всего звук, даже если речь идет о слове написанном. Когда мы читаем, мы озвучиваем слова и слышим их внутренне, чтение всегда сопровождается скрытой артикуляцией - именно поэтому реципиент улавливает малейшие оттенки звучания, звукообразную игру при чтении [...] Звучание слова, его эстетические свойства сближают язык с музыкой» [24].

«Музыкальная синестезия», по А.А. Томашевой, - это способность человека при восприятии музыки погружаться в особое эмоциональное состояние при происходящих в организме вегетативных сдвигах [25]. Анализ данных экспериментального исследования позволил ученому сделать вывод о существовании зависимости между эмоциональным содержанием звучащей музыки и выбором детьми цветовой палитры для создания зрительных образов (рисунков). Однако выявить конкретные механизмы данной взаимосвязи, на наш взгляд, еще предстоит. Например, не ясно, была ли возможность у испытуемых выбирать цвета по примеру детей, находящихся рядом, или они располагались в ходе тестирования вне пределов визуальной доступности друг друга.

«Зрительно-обонятельная синестезия», как пишет Н.Ю. Шнякина [26], при анализе языковых контекстов заключается в словесном обозначении запаха, которое вызывает у читателя ощущение «цвета» в зависимости от визуальных характеристик изображаемого объекта (неба, моря, леса, луны и др.).

Единое для всех охарактеризованных видов синестезии - это экспрессия, эмоциональная наполненность ощущений. Различия заключаются в «комплексах» модальностей, от которых зависит, как именно воплощен ресурс синестезии. Например, вербальная синестезия наилучшим образом конкретизирует смысл воспринимаемого; значит, поэтический текст в песне, мультимедийной презентации и т.д. сделает восприятие ученика направленным на относительно узкую область той или иной проблемы. Музыкальная может стимулировать вегетативный сдвиг, проявиться физиологически (группа детей успокаивается, возбуждается, испытывает комфорт или дискомфорт). Зрительно-обонятельная - самая неконкретная, так как мы не можем произвольно вспомнить запах [27, с. 53]; для ее активизации нужно реальное одорическое (odor – лат. запах) воздействие [28].

И все же для конкретного ребенка стимул или набор стимулов, вызывающих синестетические переживания, уникален; при этом отсутствуют контрасты в особенностях личности синестетов и людей, не обладающих синестетическими особенностями восприятия [29].

Чтобы получить более объективное представление о разработанности проблемы синестезии, обратимся к публикациям зарубежных исследователей. Б. Джан

(B. Gian), Дж. Лутц (J. Lutz), Е. Микаэла (E. Michaela), Н. Сагин (N. Sagin) представляют феномен синестезии в его прикладных аспектах.

Н. Сагин (Университет Беркли) обращается к проблемам:

- выяснения роли внимания в синестезии;
- разворачивания синестезии во времени.

В результате экспериментов ученый определил, что синестезия во многом совпадает с обычным визуальным опытом и в значительной степени зависит от перцептивных механизмов и концентрации внимания [30].

Б. Джан, Е. Микаэла и Дж. Лутц (Оксфордский университет) опираются на понимание синестезии как неинтенционального и автоматического восприятия стимула в двух и более сенсорных методах, или «кросс-модальной связи» [31]. Применяя электрическую томографию мозга, они зафиксировали возникновение возбуждений в момент предъявления стимула. При этом выяснилось, что мозг обрабатывает синестетическую информацию быстро и, возможно, автоматически.

На основании изложенного, в контексте проблематики нашей статьи охарактеризуем *синестезию* как *способность учащегося воспринимать и создавать художественный образ произведения искусства спонтанно, интегрируя на эмоциональном подъеме музыкальные, визуальные, литературно-поэтические, мультимедийные средства выразительности в процессе орнаментальных, многократно повторяющихся переходов из одной модальности в другую*.

Как ресурс музыкального образования, синестезия может служить основой:

- формирования у школьников опыта восприятия произведений авторов, избравших синестезию в качестве основы творчества (М.К. Чюрленис, В.В. Кандинский, А.Н. Скрябин, А. Рембо и др.);
- совершенствования художественной коммуникации (между музыкальным произведением и детской аудиторией), ориентирующей на понимание роли в ней электронных устройств, которая не должна нивелировать непосредственное впечатление и независимость эстетической оценки;
- постижения школьниками смыслов музыкальных произведений в процессе естественного, оптимального взаимодействия интеллекта и интуиции;
- развития у детей навыка варьирования «модального контекста» восприятия музыки (музыкально-поэтическая, музыкально-зрительная, музыкально-обонятельная синестезия);
- совершенствования индивидуального тезауруса межхудожественных ассоциаций;
- единения подрастающего поколения россиян в творчестве, направленном на создание образа прекрасного будущего.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.*

В наши дни синестезия представляет собой актуальную, мало разработанную область научных исследований и инновационной практики музыкального образования. Механизм действия синестезии как ресурса музыкального образования заключается в том, что ученик, воспринимая или исполняя музыку, многократно символически переходит границу между видами искусства. В результате развивается эстетическая культура школьников, открываются возможности оптимального достижения целей музыкального образования.

В наших следующих публикациях мы обратимся к конкретным направлениям реализации ресурса синестезии в процессе обучения детей музыке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html> (Дата обращения 20.02.2017)

2. Галеев Б.М. Светомузыка сегодня: развитие идей Скрябина (на примере казанской школы нового искусства) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.colormusic.ru> (Последнее обращение 12.08.2016)
3. Зеленина Е.О. Синестезия как проблема музыкальной педагогики: сущность явления и механизмы функционирования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. Выпуск № 58. С. 387-390.
4. Привалова В.М. Восприятие, оценка и понимание орнамента различными возрастными группами учащихся: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2006. 121 с.
5. Привалова В. М. Орнамент как знаково-символический язык ритуалов культуры: монография. Самара: Изд-во СамНЦ РАН, 2015. 236 с.
6. Комина Э.В. Вербальная синестезия // Вестник Московского университета. 2006. № 2. С. 85-86.
7. Томашева А.А. Состояние музыкальной синестезии // Омский научный вестник. № 4 (58). Июль - август 2007. С. 219-221.
8. Шнякина Н.Ю. Зрительно-обонятельная синестезия в немецком языке // Современные проблемы науки и образования: Электронный научный журнал. 2015. № 2 (часть вторая) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://scienceeducation.ru/ru/issue/view?id=129#theme147> (Дата обращения: 12.08.2016)
9. Василий Кандинский. Живопись 1914-1921 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.wassilykandinsky.ru/painting1914-1921.php> (Дата обращения 25.02.2017)
10. Бальчонене Г.И. М.К. Чюрленис (К 100-летию со дня рождения). М.: Знание, 1975. 32 с.
11. Галеев Б.М. Светомузыка сегодня: развитие идей Скрябина (на примере казанской школы нового искусства) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://prometheus.kai.ru/idei\\_r.htm](http://prometheus.kai.ru/idei_r.htm) (Дата обращения 25.02.2017)
12. Синестезия / Современный словарь-справочник по искусству. М.: АСТ; Олимп, 1999. С. 611-612.
13. Кандинский В.В. О духовном в искусстве [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.graphic.org.ru/kandinskij.html#2> (Дата обращения 25.02.2017)
14. Бандура А.И. Александр Николаевич Скрябин - мистика творчества и магия светозвука [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.theosophy.ru/lib/skr.htm> (Дата обращения 25.02.2017)
15. СНИИ «Прометей», Казань [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://synesthesia.prometheus.kai.ru/karta2.htm> (Дата обращения 04.01.2017)
16. Черникова В.Е. Художественная коммуникация как объект философского исследования: На материале зарубежных теорий XX в.: дис. ... д-ра филос. наук. Харьков. 1998. 360 с.
17. Петровская Г.В.. Произведения изобразительного искусства в процессе художественной коммуникации: дис. ... канд. иск. СПб., 2013. 283 с.
18. Свистова А.К. Синестезия как один из способов развития полисемии слова // Вестник Воронежского государственного университета. 2011. № 1. С. 70-72.
19. Сатретдинова А.Х. Синестезия как основной стилиобразующий элемент поэтического текста Серебряного века // Известия ШГУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 27. С. 392-395.
20. Парамонова Л.Ю. Цветозвук как символ в русском и французском символизме // Уральский филологический вестник. 2012. № 4. С. 202-213.
21. Морозова Е.И., Окружная М.И. Цвет в поэзии Артюра Рембо: монография. Челябинск. Изд-во Челябинского пед. университета, 2010. 149 с.
22. Французский символизм [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kk.convdocs.org/docs/index-319010.html> (lfnf j,hfotybz 27/02/2017)
23. Зайцева М.Л. Синестезийное восприятие произведений искусства: обогащение и гармонизация когнитивных процессов // Вестник Волгоградского государственного университета. 2012. № 2 (17). С. 129-136.
24. Комина Э.В. Вербальная синестезия // Вестник Московского университета. 2006. № 2. С. 85-86.
25. Томашева А.А. Состояние музыкальной синестезии // Омский научный вестник. № 4 (58). Июль - август 2007. С. 219-221.
26. Шнякина Н.Ю. Зрительно-обонятельная синестезия в немецком языке // Современные проблемы науки и образования: Электронный научный журнал. 2015. № 2 (часть вторая) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://scienceeducation.ru/ru/issue/view?id=129#theme147> (Дата обращения: 12.08.2016)
27. Набоков В.В. Машенька // Отчаяние: Романы, повесть, рассказы. Самара: Кн. изд-во, 1991. С. 3-85
28. В Эрмитаже заблагоухает и зазвучит картина Караваджо «Лютнист» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.b-port.com/smi/8/785/15040.html> (Дата обращения 26.02.2017)
29. Заиченко А.А., Картавенко М.В. Синестезия - феноменология, виды, классификация // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2011. № 3 (5). С. 15-26.
30. Sagin N. Cognitive and neural bases of synesthesia. Thesis. Degree: Ph.D. University of California, Berkeley, 2004. P.: 221.
31. Gian B., Michaela E., Lutz J. Time course of neural activity correlated with colored-hearing synesthesia // Cerebral cortex. Volume: 18. Number: 2. Oxford University Press, 2008. P.: 379.



УДК 378

## НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

**Асташина Нина Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Сервис»  
*Нижегородский государственный инженерно-экономический университет*  
(606260, Россия, Нижегородская область, п. Воротынец, ул. Мира, д.7, E-mail: [astashinan@mail.ru](mailto:astashinan@mail.ru))  
**Камерилова Галина Савельевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
физиологии и безопасности жизнедеятельности человека  
*Нижегородский педагогический университет им. К. Минина*  
(603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, д.1; E-mail: [kamerilova-galina@rambler.ru](mailto:kamerilova-galina@rambler.ru))

**Аннотация.** Федеральный государственный стандарт высшего образования определяет научно-исследовательскую деятельность как одно из главных приоритетов подготовки выпускников, выделяет её в качестве особого вида профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата и магистратуры. Высокая оценка потенциала научно-исследовательской деятельности определяется ее важной ролью в формировании личностно-профессиональных качеств будущих специалистов. В статье раскрываются инновационные тенденции в организации научно-исследовательской экологической деятельности в вузе, связанные с ведущими идеями постиндустриального развития, постнеклассической науки, компетентностно-ориентированного образования. Характерные для современного этапа идеи коэволюции и устойчивого развития актуализируют творческую самостоятельность, информационно-коммуникационную мобильность, исследовательскую инициативность личности выпускника вуза, готовой и способной к созидательной деятельности. Предлагается рассмотрение научно-исследовательской деятельности обучающихся в рамках образовательной среды, реализующей идеи устойчивого развития. Отмечается, что среда современной научно-исследовательской деятельности в пределах образовательной среды вуза, функционирует как системная целостность, обеспечивая успешность научного поиска в его разноплановости, многообразии форм и методов исследования, существенным влиянием на другие сферы вузовского образования, интериоризацией конкретно-исторического обще- и экокультурного контекста. Рассматриваются принципы развития исследовательской деятельности и включения ее компонентов в учебный процесс. Отмечается, что благодаря использованию инновационных педагогических технологий лекционно-семинарская и практическая учебная деятельность в вузе приобретает поисково-творческий характер, включает компоненты исследовательской деятельности. Позитивные изменения в организации исследовательской деятельности способствуют формированию конкурентоспособной личности выпускников, успешности в их будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** высшее образование, компетентностный подход, научно-исследовательская деятельность, постнеклассическая наука, системно-средовый подход, устойчивое развитие, использование инновационных педагогических технологий.

## ECOLOGICAL RESEARCH ACTIVITIES IN THE LIGHT OF THE REQUIREMENTS OF MODERN UNIVERSITY EDUCATION

© 2017

**Astashina Nina Igorevna**, Ph.D., assistant professor of the "Service"  
*Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics*  
(606260, Russia, Nizhny Novgorod region, n Vorotynets, Mira Street, 7, E-mail: [astashinan@mail.ru](mailto:astashinan@mail.ru))  
**Kamerilova Galina Savelyevna**, doctor of pedagogical sciences, professor of physiology and human safety  
*Nizhny Novgorod Pedagogical University*  
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanova Street, 1; E-mail: [kamerilova-galina@rambler.ru](mailto:kamerilova-galina@rambler.ru))

**Abstract.** Federal State Higher Education Standard defines R & D as one of the main priorities of training of graduates, identifies it as a special type of professional activity, which prepare graduates who have mastered the program of undergraduate and graduate programs. Appreciation potential of the research activities is determined by its important role in the formation of personal and professional qualities of future specialists. The article reveals the innovative trends in the organization of research of environmental activities in the university associated with the leading ideas of the post-industrial, post-nonclassical science, competence-oriented education. Characteristic for the present stage of the idea of co-evolution and sustainable development actualize creative independence, information and communication mobility research initiative of the individual high school graduate, ready and capable of creative activity. Consideration of proposed research activities of students in the educational environment, implementing the idea of sustainable development. Notes that among the modern scientific and research activities within the educational environment of the university functions as system integrity, ensuring the success of scientific research in its diverse, diversity of forms and methods of the study, a significant impact on other areas of higher education, internalization of concrete historical and eco-cultural society context. The principles of the development of research activities and the inclusion of its components in the learning process. It is noted that due to the use of innovative educational technologies lectures, seminars and practical training activities in the university acquires search and creative nature, includes components research. Positive changes in the organization of research activities contribute to the formation of the competitive person graduates success in their future careers.

**Keywords:** higher education, competence-based approach, research activities, post-nonclassical science, system-environmental approach, sustainable development, the use of innovative educational technologies.

*Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами.* Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, реализуя компетентностный подход, определяет в качестве главных приоритетов подготовки выпускников научно-исследовательскую деятельность. Научно-исследовательская деятельность выделяется в стандартах в качестве особого вида профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата и магистратуры. Она включена в перечень профессиональных

задач и профессиональных компетенций, планируемых сформировать у обучающихся в результате освоения образовательной программы.

Высокая оценка потенциала научно-исследовательской деятельности определяется ее важной ролью в формировании личностно-профессиональных качеств будущих специалистов - элиты формирующегося информационного общества, общества «знаний».

Новые смыслы и ценности высшего образования определяются культурой постиндустриального развития, связанного с экологической и информационной

культурой; идеями постнеклассической науки; инновациями в системе университетского образования.

Культурные смыслы современной эпохи задают условия функционирования образовательной среды - среды развивающего образования, среды открытой, динамичной, информационной, коммуникативной, толерантной, где возможно освоение базовых профессионально-экологических ценностей и установок, субъектной позиции, жизненных природосообразных и культуросообразных принципов [1]. Характерные для современного этапа идеи коэволюции и устойчивого развития, сопряжены с пониманием единства и бесконечного разнообразия мира; осознанием роли человека в нем, как активной личности, готовой и способной к созидательной деятельности (Н.М.Мамедов, А.Д.Урсул). В этой связи актуализируется творческая самостоятельность, информационно-коммуникационная мобильность, исследовательская инициативность. В системе качественно разнообразных видов деятельности в высшем образовании научно-исследовательская работа имеет особое значение, поскольку становится основой современного обучения: «образование как исследование».

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В психолого-педагогической литературе широко обсуждается категория научно-исследовательской деятельности студентов, ее соотношение с учебно-исследовательской и проектной деятельностью [2]. Сопоставительный анализ подходов позволил установить инвариантные черты научно-исследовательской деятельности, которая отражая главные аспекты деятельностного подхода (А.Н.Леонтьев), предполагает процесс выработки нового знания, результат которого заранее неизвестен. Активный поиск нового знания осуществляется в логике научного исследования, означающего последовательность этапов: проблематизация, целеполагание, выдвижение гипотезы и постановка задач, изучение теории вопроса, выбор научного методического инструментария, проведение исследования и получение нового знания, анализ и обобщение результатов, их представление, обсуждение и оценка.[3,4]

Экологическое знание в постнеклассической научной картине мира претерпевает существенные изменения, связанные с гуманизацией, интеграцией, проблематизацией (Н.М.Мамедов, В.П.Зинченко, А.Д.Урсул). Складывается представление о том, что наука существует не только для того, чтобы объективно отражать действительность, как считалось долгое время, но и для того, чтобы результаты этого отражения могли быть использованы людьми [5,с.143]. Тем более это касается экологической науки, исследующей противоречия во взаимоотношениях общества и природной среды. Рассматривая идеи гуманизации, В.П. Зинченко подчеркивает актуальность проблемы формирования экологического, гуманитарного сознания, с помощью которого возможно преодоление технократических ориентаций. Эволюцию и изменение сознания связывают с выживаемостью человека, с предотвращением нарастающей экологической катастрофы [6].

Интеграция экологического знания исходит из основного тезиса о единстве и многообразии мира науки, где взаимодействуют различные виды, формы и уровни знаний. Использование общенаучного системно-синергетического подхода обеспечивает целостное видение социоприродных взаимоотношений в их направленности на гармоничное взаимодействие в контексте вероятностных, нелинейных, ситуативных векторов развития. А понимание неразрывной связи человека и окружающей его среды определяет принципиально новую «человековключаящую» модель познания. Весь мир и объект познания воспринимаются изнутри погруженным в него сознанием исследователя [7]. Интеграция экологического знания осуществляется на основе обобщающих идей

(устойчивое развитие), генерализации знаний, принципе типологичности, включающего различные классификации (Н.Ф.реймерс). В результате общих интеграционных процессов происходит усиление корреляции между развитием экологической науки и современным образованием. Интеграция в науке рассматривается в тесной связи с реальными потребностями и интенсивными изменениями в социально-культурной и производственно-экономической сферах.

В качестве «ядер интеграции» выступают экологические проблемы разного уровня и характера: глобальные изменения и региональные взаимосвязи, локальные вопросы как отражение общих экологических тенденций. Проблематизация связана с категорией научной проблемы как наличия объективно существующего противоречия, которое может быть разрешено средствами науки, в логике научного исследования. Способом существования знания на этом уровне является научно-состоятельное предположение (гипотеза), истинность которого доказывается в ходе научной работы.

В философии науки обращается внимание на активизацию ситуационных исследований (case studies) (М.Малкея, Р.Телнер, Т.Пинч), связанных с отдельными событиями, важными и значимыми для человека. С точки зрения современных представлений каждое событие обладает научной ценностью, в котором в диалоге сосуществуют идеи предшествующей науки и культурные ценности современности, тогда как в логике классических представлений на смену старым идеям приходят новые. Если для классической научной школы в качестве критерия выделяется воспроизводимость процесса исследования, то для кейс стадис как универсального, но уникального события характерна невозможность и легкообозримая предметность. [5].

В сфере современного высшего образования происходит переосмысление роли и места исследовательской деятельности обучающихся [8,9]. Научно-исследовательская деятельность студентов (НИРС) рассматривается как емкое и многогранное понятие, включающее: а) формирование личностных качеств и исследовательских умений от курса к курсу; б) систему методов, форм и средств формирования исследовательских качеств; в) систему и структуру субъективно-объективных связей в процессе формирования исследовательских качеств; г) эффективность процесса НИРС (массовость охвата, степень влияние на развитие творчества, вклад в науку результатов индивидуального и коллективного творчества (Г.И.Хмара, Л.С.Тетерская). Отметим многообразие подходов к выделению форм и видов НИРС. Так, Л.В.Чупрова выделяет: а) обогащение традиционных академических форм организации учебного процесса выполнением задач исследовательского типа; б) развитие внеучебных форм вовлечения студентов в научную деятельность (написание научных докладов, статей, проведение олимпиад и научных конференций; разработка проектов для получения ГРАНТов; факультативы; научное сотрудничество); в) внедрение менее распространенных специфических для высшего образования коллективных форм научно-практической деятельности студентов (научные исследовательские кружки, коллективы молодых исследователей)[10]. В исследованиях В.И.Богословского определены основные направления организации научных исследований в вузе:

- стремление объединить усилия в решении возникающих проблем;
- выделение приоритетных научных поисков;
- создание условий для комплексного подхода к решению разного рода задач;
- гласность информации;
- многовариантность социально-экономических и финансовых механизмов в обеспечении науки;
- широкое использование инновационных механизмов[11].

*Формирование целей статьи.* Научно-исследовательская экологическая деятельность обучающихся рассматривается нами в рамках образовательной среды вуза, которая реализует идеи: целостности, предполагающей интеграцию целевых ориентиров, содержания, видов и формы поисково-исследовательской деятельности; открытости, связанной с использованием информационных ресурсов, массового обсуждения и презентации результатов; динамичности разнообразных видов исследовательской деятельности и ее тематики, методов исследования, представления научно-исследовательских продуктов; иерархической сопряженности уровней бакалавриата, магистратуры, аспирантуры; взаимосвязи традиционных и инновационных форм научной работы в рамках учебной и дополнительной экологической деятельности; эмерджентности, обеспечивающий успешность формирования научной профессионально-экологической компетентности в единстве внутренней мотивации, постановки и процесса решения значимой научной экологической проблемы, защиты своих позиций.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов.* Отметим, что среда современной научно-исследовательской деятельности в пределах образовательной среды вуза, функционирует как системная целостность, обеспечивая успешность научного поиска в его разноплановости, многообразии форм и методов исследования, существенным влиянием на другие сферы вузовского образования, интериоризацией конкретно-исторического обще- и экокультурного контекста.

Система принципиальных положений организации научно-исследовательской экологической и эколого-образовательной деятельности обучающихся включает:

- системно-средовый принцип, ориентирующий на системную организацию научных исследований студентов в культурно-ориентированной образовательной среде вуза в единстве их разнообразия, с учетом внешних и внутренних взаимосвязей, открытости;

- ориентация на коэволюционные экогуманистические ценности устойчивого развития цивилизации, формирующие ценностно-целевую платформу личностно-профессионального развития и устойчивую внутреннюю мотивацию;

- интеграция, проявляющаяся через внутреннюю и внешнюю формы, морфоструктурные и функциональные типы, и предполагающая объединение научного экологического содержания, различных видов и способов деятельности, создание временных студенческих коллективов для выполнения конкретного научно-экологического проекта;

- полифункциональность, диктуемая необходимостью охвата всех аспектов НИРС: смысловой значимости и целевой ориентации, структурно-содержательной экологической и эколого-образовательной направленности, ресурсной обеспеченности (информационные, материальные, финансовые, кадровые), организации эффективного функционирования (планово-программный, технологический инструментарий); научное прогнозирование, служащее для определения стратегических приоритетов и оперативного вектора в определении проблематики научных исследований, востребованных в режиме актуального времени и перспективе, способствующих устойчивому функционированию научно-исследовательской среды;

- внедрение инновационных механизмов (новое экологическое знание, технологии и способы его получения, маркетинг), практическое значение которых означает реализацию коммерческой (предпринимательской) деятельности по удовлетворению спроса на экологические и эколого-образовательные услуги и продукцию.

В нашем представлении современный системно-средовый конструкт научно-исследовательской деятельности объединяет индивидуальные научные работы (курсовые, выпускные квалификационные работы, ма-

гистерские диссертации) с коллективным творчеством, способствует развитию информационной культуры и продуктивного диалогу в научных дискуссиях, обеспечивает изменение деятельности от частной, конкретной к комплексной; от разрозненных усилий к их интеграции; от закрытости научных достижений к информационному обмену с помощью современных средств коммуникации; оценке и эффективному использовании результатов исследовательской деятельности с учетом личностно-профессиональных потребностей и возможностей обучающихся [12, 13].

Показательным примером является выполнение исследовательской работы по Красной книге, основная цель которой состоит в выявлении и учете видов, которые могут исчезнуть, и для сохранения которых нужны специальные меры защиты. [14] Мотивационным в этом случае является осознание того, что сохранение биологического разнообразия является важнейшим условием сохранения жизни на Земле. Существующая угроза его утраты актуализирует необходимость постоянного мониторинга редких видов и разработки новых приемов и методов его сохранения. Созданные Красные книги России и отдельных регионов нуждаются в систематическом обновлении. С этой целью организуется исследовательская работа по исследованию краснокнижных видов, встречающихся в Нижегородской области. На этапе определения предмета исследования происходит детальное изучение содержания региональной Красной книги и выбор редкого вида растений или животных, который заинтересовал больше других. Объединившись по сходным интересам (предмету), участники подробно изучают имеющиеся в научной литературе материалы и осваивают методики выполнения исследовательской деятельности. В научной экспедиции с помощью полевых методов происходит групповая работа по сбору материала, который впоследствии анализируется, обобщается, готовится к представлению. Научные отчеты предоставляются в Комиссию по ведению Красной книги Нижегородской области. [15]

С результатами работы обучающиеся выступают на научных конференциях и конкурсах научных работ, создают компьютерные презентации и видеofilмы («Красная книга Воротынского района: совы»). [16]

Научно-исследовательская деятельность студентов осуществляется как в традиционных, так и в инновационных формах:

1) в рамках учебного процесса:

- выполнение заданий исследовательского характера при выполнении лабораторно-практических работ, подготовке научных рефератов, участии в специализированных семинарах, написании курсовых и выпускных квалификационных работ, магистерских и кандидатских диссертаций;

2) во внеучебное время:

- научные группы, кружки, опытная работа;
- исследовательские проекты, выполняемые в рамках внебюджетной деятельности;
- временные межвузовские и международные творческие коллективы.

Особо подчеркнем общую тенденцию усиления творческой самостоятельности обучающихся в целом, наполнение их деятельности новыми содержательными смыслами и креативными изменениями, связанными с личностными предпочтениями, внешними заказами от природоохранных организаций, грантов, возросшими информационными возможностями, владением электронными поисковыми системами и ресурсами Интернет. Расширяется спектр научных проблем: наряду с классическими экологическими проблемами сохранения биоразнообразия и природопользования [17, 18, 19], вопросами экологического мониторинга, обращения с отходами, актуализируются проблемы экологического дизайна урбанизированной среды, экологического менеджмента и аудита.



Благодаря использованию инновационных педагогических технологий (проблемной, проектной, case-study) лекционно-семинарская и практическая учебная деятельность приобретает поисково-творческий характер, включая компоненты исследовательской деятельности (проблемная ситуация, постановка проблемы и цели, формулирование гипотезы, планирование работы, выбор методов, поиск решения проблемы, представление результатов, их обсуждение и оценка) находят широкое применение, но и в учебном процессе.

Так, в изучении реально-значимых проблемы экологии и природопользования находит применение технология ситуационного анализа, отвечающая требованиям компетентностного подхода [20]. Она обращает внимание на идеи ситуативности, обеспечивая формирование опыта принятия решения не в модельных, а конкретных реальных экологических ситуациях. Это позволяет осуществлять непосредственную связь с практикой, формируя умения творческого применения знаний при решении экологических проблем, что активизирует субъективный опыт выпускника.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Существенные позитивные изменения в организации исследовательской деятельности способствуют формированию конкурентоспособной личности выпускников, успешности в их будущей профессиональной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Камерилова Г.С. Культурно-экологическая образовательная среда вуза в системе личностно-профессионального становления выпускника // *Современные проблемы науки и образования*. 2012. №4; URL: <http://www/science-education.ru/1046776>

2. Балашов В.В., Лагунов Г.В., Малогина И.В., Масленников В.В., Момот А.И., Першуткин Б.В., Поршнева А.Г., Рулев В.М., Румянцев В.С., Стриханов М.Н. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России. Монография. В 3 ч. / ГУУ. М., 2002.

3. Колодезникова С.И. организационно-методические условия совершенствования научно-исследовательской работы студентов // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика и психология. 2011 г. №2. с 153-161

4. Апанасенок А.В., Шульгина Н.П., Боженкова Р.К. Научно-исследовательская работа студентов в современном университете: актуальные вызовы // *Известия Юго-Западного государственного университета*. Серия: лингвистика и педагогика. 2016 г. №2(19). с 123-130

5. Философия и методология науки/Под ред. В.И. Купцова. М.: Аспект-Пресс. 1996. с. 551.

6. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. Самара, 1998. 216 с.

7. Огурцов А.П. Постмодернизм в контексте новых вызовов науки и образования. // *Вестник Самарской гуманитарной академии*. Выпуск «Философия. Филология». 2006. №1(4). С.3-27.

8. Игнатов С.Б. Экологическая компетентность в контексте образования для устойчивого развития // *Образование и наука*. 2011 г. №1(80). с.22-32

9. Камерилова Г.С. Концептуальные подходы к организации системы научной и поисково-исследовательской деятельности студентов в компетентностно-ориентированном высшем образовании/Г.С. Камерилова, Е.Н. Петрова // *Современные эколого-образовательные стратегии: коллективная монография* /Под ред. Г.С. Камериловой, Н.Д. Андреевой. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина. 2013. с.278-291.

10. Чупрова Л. В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза // *Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф.* (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 380-383.

11. Богословский В.И. Актуализирующаяся система научно-исследовательской деятельности как условие повышения эффективности подготовки кадров высшей квалификации. – *Подготовка специалиста в области образования: Научно-организационные проблемы подготовки кадров высшей квалификации: Коллективная монография*. Спб., изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. Вып. IX. 204с.

12. Камерилова Г.С., Картавых М.А. Модель культурно-экологической образовательной среды вуза // *Геологические проблемы современности. Доклады V конф.*, Владимир, 2012. С. 345-347

13. Демидова Н.Н., Камерилова Г.С., Матвеева А.В. Система формирования экологической компетентности на основе изучения живой природы урбанизированной среды мегаполиса: теоретико-методологические основы и методическая модель // *Вестник Мининского университета*. 2014 г. №2 с.14-16

14. Асташина Н.И. Развитие исследовательской деятельности учащихся на ключевых орнитологических территориях в дополнительном экологическом образовании. Дис... кан. пед. наук. Н. Новгород. 2011.

15. Бакка С.В., Киселева Н.Ю. Ведение Красной книги Нижегородской области: успехи, проблемы, перспективы // *Вестник Мининского университета*. 2015 г. № 3 с.25

16. Асташина Н.И., Асташин Е.А. Перспективы использования конференций в образовательном процессе с позиций компетентностного подхода // *Современные проблемы науки и образования*. 2015 г. с.131

17. Мокиевская Н.Е., Вьюнова Н.А., Козлова М.В. Проблемы формирования экологической культуры школьников // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 100-104.

18. Юрина В.С., Кудинова Г.Э., Кудинова Н.А. Инновации в управлении природоохранной деятельностью. Экологический аудит территорий и экологическое нормирование // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2013. № 3. С. 35-36.

19. Калиновская Т.Г., Косолапова С.А., Прошкин А.В. Научно исследовательская работа студентов как фактор развития творческой активности // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2010 г. №1. с 75-78

20. Демидова Н.Н. Кейс-стади: «Изучение случая» – технология инактивированного познания/ Н.Н. Демидова, Г.С. Камерилова // *Вестник Мининского университета*. 2016 г. №2. С.20

УДК 377.169.3

**ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ В СИСТЕМЕ НПО / СПО**

© 2017

**Каплина Светлана Евгеньевна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»  
*Забайкальский государственный университет*  
(672039, Россия, Чита, ул. Александровская, 30, e-mail: kse2000@list.ru)

**Аннотация.** Актуализировано представление об использовании ЭОР в системе НПО / СПО как средства, определяющего образовательный результат. Показано, что значительная часть потребностей НПО / СПО в ЭОР нового поколения может быть обеспечена в процессе реализации различных проектов по развитию электронных образовательных интернет-ресурсов нового поколения, включая культурно-познавательные сервисы, систем дистанционного общего и профессионального обучения (e-learning), в том числе для использования людьми с ограниченными возможностями. Исследованы различные концепции использования ЭОР в таких странах, как США, Великобритания, Австралия, Новая Зеландия, Франция, Канада и Россия. Выявлены основные лицензированные ЭОР, представленные для использования целевой аудиторией НПО / СПО России. Установлено, что на Российском рынке ЭОР ведущим разработчиком ЭОР для учреждений НПО и СПО выступает издательский центр «Академия». В статье описана и проанализирована структура ЭОР на примере УМК «Материаловедение» для специальности «Технология машиностроения» (СПО) вышеуказанного издательского центра. Сделан вывод о том, что ЭОР «Академии» легко встраиваются в образовательный процесс, имеют широкие возможности для освоения обучающимися, содействуют формированию компетенций в соответствии с Федеральными государственными стандартами и могут быть использованы в качестве шаблона аналогично зарубежным ЭОР.

**Ключевые слова:** электронные образовательные ресурсы, система НПО / СПО, интернет-ресурсы, концепции использования ЭОР, лицензированные ЭОР, издательский центр «Академия».

**THE ELECTRONIC RESOURCES DEFINING EDUCATIONAL RESULT IN THE SYSTEM OF PRIMARY AND SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION**

© 2017

**Kaplina Svetlana Evgenievna**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the chair «Foreign languages and intercultural communication»  
*Transbaikal State University*

(672039, Russia, Chita, street Alexandro-zavodskaya, 30, e-mail: kse2000@list.ru)

**Abstract.** The idea of electronic educational resources (EER) use in the system of primary (PPE) and secondary (SPE) professional education as the means determining educational result is actualized. It is shown that a considerable part of needs of PPE / SPE in EER of new generation can be provided in implementation process of various projects on the development of electronic educational Internet resources of new generation, including cultural and informative services, systems of distance general and professional training (e-learning), which can be also used by physically disabled people. Various concepts of EER use in such countries as the USA, Great Britain, Australia, New Zealand, France, Canada and Russia are described. The main licensed EER developed for the use by target audience of PPE / SPE of Russia are revealed. It is established that the leading developer of EER for organizations of PPE and SPE at the Russian market of EER is the publishing center "Academy". In the article the structure of EER on the example of methodological study complex "Materials study" for specialty "Technology of Mechanical Engineering" (SPE) of the above-stated publishing center is described and analysed. The conclusion is drawn that EER, developed by the "Academy" can easily be used in educational process, have ample opportunities to be developed by the students, promote forming of competences according to Federal state standards and can be used as a template of similar foreign EER.

**Keywords:** electronic educational resources (EER), system of PPE / SPE, Internet resources, concepts of EER use, licensed EER, publishing center "Academy".

Требования, предъявляемые к современной системе образования, обусловлены различными факторами. Одним из ведущих при этом является информатизация образования в России и, в частности, подготовка обучающихся на основе использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Целевой аудиторией по использованию ЭОР могут выступать: учреждения ВО, НПО и СПО, организации, заинтересованные в квалифицированном обучении и переподготовке своих сотрудников, обучающиеся, преподаватели и непосредственно сами авторы и разработчики ЭОР [1]. Значительная часть их потребностей в ЭОР нового поколения и других учебных и методических материалах может быть обеспечена в процессе реализации различных проектов по развитию электронных образовательных интернет-ресурсов нового поколения, включая культурно-познавательные сервисы, систем дистанционного общего и профессионального обучения (e-learning), в том числе для использования людьми с ограниченными возможностями [2].

Важным условием достижения современных образовательных результатов с использованием ЭОР в системе образования является использование в учебном процессе различных конструктивных творческих сред и тренажеров, которые позволяют поддерживать различные формы организации образовательного процесса (аудиторную, проектную, дистанционную, самообразо-

вание); обеспечивают возможность изучения предмета на основе деятельностного подхода за счет внедрения элементов эксперимента и исследования в учебный процесс; способствуют быстрому и эффективному освоению школьного курса, повышают запоминаемость материала; степень эмоциональной вовлеченности учеников, обеспечивают возможность постановки творческих задач и организации проектной работы [3].

Так, например, анализ материалов международной конференции по вопросам использования ЭОР в системе профессионального образования в Канаде [4] свидетельствует о том, что работники приобретают 70% навыков, необходимых им для рабочего места через неформальное обучение. Работодатели все чаще принимают решения в пользу электронного обучения для удовлетворения этой потребности непосредственно на рабочем месте. В другом исследовании [5] 29 стран с развитой экономикой (Австрия, Германия, Канада, Новая Зеландия и др.) обнаружили два самых важных стимула для интеграции электронного обучения в сферу профессиональной деятельности: сокращение расходов на подготовку будущих специалистов и повышение гибкости получения образования за счет различных форм ЭОР. Это мотивирует канадских работодателей намеренно увеличить использование электронного обучения с 17% до 24%. Их американские коллеги также предусматривают рост

использования ЭОР для обучения на рабочем месте – с 19,8 % до 24%. Подсчитано, что 50 % - 70% американских фирм используют Интернет для получения образования или повышения квалификации, корпоративные расходы на онлайн-обучение в этой стране достигают \$ 11,4 млрд. [6].

Исследования, проведенные в Канаде [7] а) указывают, что наиболее важными причинами, указанными работодателями для использования ЭОР в обучении и развитии являются: улучшение качества срочного обучения на рабочем месте (60%), рентабельность (45%), больший контроль над обучением сотрудников (35%), и удовлетворение потребностей организации в обучении сотрудников (33%).

Для удобства получения профессионального образования обучающимися, за рубежом широко применяется система домашнего он-лайн обучения. Особенно это подходит для категории граждан с ограниченными возможностями. Программы домашнего он-лайн обучения доступны в широком диапазоне отраслей и профессий, от автомеханика до бухгалтерского учета.

Преподаватели также используют ЭОР в своей работе. Например, когнитивные навыки обучающихся оцениваются с использованием электронных тестов. Компьютер с соответствующим программным обеспечением может использоваться для проектирования, разработки, управления, оценки, а также и экспертизы проделанной работы. Электронные записи позволяют преподавателям регулярно отслеживать прогресс обучающихся, закономерности и тенденции, которые привели бы к улучшению преподавания. ЭОР широко используются за рубежом для оказания помощи обучающимся в создании электронного портфеля.

Во многих странах, включая США, Великобританию, Австралию, Новую Зеландию, Францию и Канаду, принята такая форма использования ЭОР, как оценка и признание результатов предшествующего обучения посредством ЭОР [8]. Эта концепция за рубежом выросла из необходимости осуществления непрерывного обучения, позволяя лицам получить признание за те навыки и знания, которые они приобрели ранее, а теперь их подтвердили благодаря тем или иным ЭОР. Кроме того, эта концепция предполагает тесное сотрудничество с социальными партнерами в целях разработки единой стратегии оценки, которая способствовала бы мобильности и формированию необходимых компетенций.

В России на сегодняшний день все ЭОР можно разделить на лицензионные и самостоятельно сделанные [9]. Лицензионные ЭОР:

1. Это коммерческие продукты - могут быть куплены на диске или в сети Интернет, например: обучающие игры, викторины, тренажеры, образовательные комплексы, конструкторские творческие среды. На сайте фирмы IC (<http://obr.ic.ru/>) мы видим большое количество предлагаемых ресурсов для обучающихся разной возрастной категории. Они предлагаются пользователю на основе лицензионного соглашения, основным пунктом которого является условие 1 диск – 1 компьютер, т.е. педагог не имеет право тиражировать образовательный ресурс. Платность коммерческих ЭОР не гарантирует высокого качества. При подборе таких ресурсов можно поискать в сети Интернет отзывы пользователей (<http://didaktor.ru/category/kollekcii/>)

2. Кроме коммерческих существуют и бесплатные лицензионные ресурсы, например в хранилищах электронных образовательных ресурсов. К ним относятся Единая коллекция образовательных ресурсов (<http://school-collection.edu.ru/>). При работе с этим ресурсом необходимо учитывать, что пользователь Коллекции может загружать («скачивать») материалы Коллекции только для личного использования в образовательных целях. Пользователь может включать отдельные материалы Коллекции в свои разработки для проведения уроков с обязательным указанием их авторов и источ-

ника заимствования при условии осуществления исключительно некоммерческого использования, в том числе для участия в различных образовательных конкурсах. Пользователь вправе также осуществлять цитирование текстовых материалов Коллекции в объеме не более 300 (трехсот) знаков без учета знаков препинания.

Проект Федерального центра информационно-образовательных ресурсов [10] направлен на распространение электронных образовательных ресурсов и сервисов для всех уровней и ступеней образования. Сайт ФЦИОР обеспечивает каталогизацию электронных образовательных ресурсов различного типа за счет использования единой информационной модели метаданных.

Ресурсы, представленные на сайте – это открытые образовательные модульные мультимедиа системы (ОМС), объединяющие электронные учебные модули трех типов: информационные, практические и контрольные. Электронные учебные модули создаются по тематическим элементам учебных предметов и дисциплин. Каждый учебный модуль автономен и представляет собой законченный интерактивный мультимедиа продукт, нацеленный на решение определенной учебной задачи. Для воспроизведения учебного модуля на компьютере требуется предварительно установить специальный программный продукт – ОМС-плеер.

На данный момент каталог электронных образовательных ресурсов Федерального центра информационно-образовательных ресурсов включает:

- Основное общее образование 10 040 модулей
- Среднее (полное) общее образование 5 938 модулей
- Начальное профессиональное образование 5 461 модуль
- Среднее профессиональное образование 6 870 модулей
- Дополнительное образование 32 модуля.

На Российском рынке ЭОР для учреждений НПО и СПО разрабатывает и реализует издательский центр «Академия». Это современные программные продукты, предназначенные для образовательных учреждений НПО и СПО и соответствующие требованиям ФГОС. Они включены в учебно-методические комплекты (УМК) по дисциплинам и профессиональным модулям ОПОП, в федеральный перечень рекомендованной учебной литературы.

В настоящее время издательством разработаны более 10 ЭОР для начального и 9 ЭОР для среднего профессионального образования как для обеспечения учебных дисциплин, так и профессиональных модулей; 1 ЭОР по общепрофессиональной дисциплине для НПО и СПО. Все ЭОР проходят апробацию на базе учреждений профессионального образования. Рассмотрим структуру ЭОР на примере УМК «Материаловедение» для специальности «Технология машиностроения» (СПО) [11].

На титульной странице ЭОР указаны его название, уровень профессионального образования и специальность, для которой предназначен данный ЭОР. Вкладка «Содержание» отображает основные разделы и темы ЭОР. Структура «Содержания» отвечает требованиям ФГОС и рабочей программы дисциплины. Можно увидеть, что раздел «Неметаллические конструкционные материалы» состоит из теоретического блока «Классификация материалов с особыми физическими свойствами», практической и контрольной работ.

При выборе необходимого содержательного элемента в правой области экрана ЭОР появляется первая страница, по которой кнопкой «Перейти» осуществляется переход к полноразмерному отображению соответствующей контентной части ЭОР.

Вкладка «Ресурсы» предоставляет возможность линейного и нелинейного освоения ЭОР, что расширяет возможности ресурса для проектирования индивидуальной образовательной траектории. Ресурсы аккумулируют основные учебные объекты, практические и контрольные работы. Медиаобъекты распределены в зави-



симости от типа интерактива по группам «Слайд-шоу», «Анимации», «Интерактивные схемы», «Интерактивные вкладки». При выборе соответствующей группы меди-объектов, например, «Интерактивные вкладки» открывается список всех интерактивных вкладок ЭОР.

Статистика прохождения отдельных тем ЭОР фиксируется во вкладке «Журнал». С помощью данного компонента реализуются функции педагогического контроля и оценки успешности процесса обучения, самоконтроля результатов учебной деятельности. Информация в Журнале отображается в формате: элемент – дата – время работы – количество попыток – получено подсказок – процент изучения – результат (сдан/не сдан, изучен/изучен не полностью). Удаление учебной статистики при необходимости производится с помощью размещенного в этой же вкладке специального инструмента.

Посредством компонента «Ссылки» осуществляется взаимодействие ЭОР с внешними сетевыми образовательными ресурсами, что способствует дополнению и углублению основного учебного материала курса. В «Ссылках» отображается название общедоступного сетевого ресурса, его краткая характеристика и непосредственный URL. Например, при переходе на ресурс с названием «МГТУ» открывается страница источника, содержащая программу и методические указания к курсу «Материаловедение и технология конструкционных материалов».

Компонент ЭОР «Словарь» содержит основные термины и определения учебного курса в алфавитном порядке. Пиктограмма данного компонента всегда находится в левой нижней части экрана ЭОР, что позволяет перейти к Словарю из любой темы курса.

Вкладка «Избранное» содержит информацию о пользовательских закладках и представлена списком гиперссылок на соответствующие страницы ЭОР. Создание пользовательских закладок осуществляется в ходе работы с ЭОР посредством пиктограммы «Добавить в «Избранное»».

Объем теоретического материала оптимизирован, содержит основные тезисы и не перегружен избыточной информацией. Например, в разделе «Классификация материалов для штампов и пресс-форм» отображаются базовые сведения о материалах для холодной и горячей штамповки.

Компонент «Слайд-шоу» представлен иллюстративным материалом с пояснениями. Переход между отдельными слайдами осуществляется с помощью элементов навигации (стрелок). Время просмотра слайд-шоу в ЭОР не регламентировано, что дает возможность преподавателю комментировать иллюстративный учебный материал.

Компонент «Анимации» позволяет демонстрировать изучаемые процессы и явления в динамике, что повышает эффективность восприятия и усвоения изучаемых знаний. Например, анимация «Получение полупроводника из монокристалла» активируется при нажатии кнопки «Посмотреть» и представляет указанный процесс в развитии.

Вкладка «Практические работы» отображает список всех практико-ориентированных заданий и упражнений ЭОР из разных тематических разделов. В содержании практических работ представлены задания на установление соответствия (соотнесение объектов с их описаниями и характеристиками), распределение объектов (перенос объектов в обозначенные заданием области), ввод ответа с клавиатуры. Правильность выполнения практических заданий отображается всплывающими надписями «Верно!»/ «Неверно!», по итогам работы с заданиями появляется информационное окно с данными о количествах правильных ответов, полученных подсказок, затраченном интервале времени и общем итоге выполнения (сдан/не сдан). После закрытия информационного окна эта статистика доступна в Журнале.

Проверка результатов усвоения учебного матери-

ала ЭОР осуществляется посредством выполнения контрольных заданий, представленных во вкладке «Контрольные работы».

Таблица 1 - Перечень УМК с ЭОР

№	Уровень образования	ЭОР в структуре УМК	Печатные издания в структуре УМК
1	НПО СПО для профессий и специальностей технического профиля	Электронное приложение «Химия»	Габриелин О.С., Остроумов И.Г. «Химия для профессий и специальностей технического профиля». Учебник Габриелин О.С. и др. «Химия. Практикум» Габриелин О.С. и др. «Химия. Пособие для подготовки к ЕГЭ» Габриелин О.С., Лысова Г.Г. «Химия. Книга для преподавателя»
2	СПО для всех специальностей технического профиля	Электронное приложение «Электротехника и электроника»	Номов М.В., Номова М.Л. «Электротехника и электроника». Учебник Латышев Ю.Г. и др. «Контрольные материалы по электротехнике и электронике» Полещук В.И. «Задачник по электротехнике и электронике» Лобин С.А. «Электротехника. Лабораторный практикум» Бутырин П.А. и др. «Электротехника и электроника. Альбом плакатов» Бутырин П.А. и др. «Электротехника и электроника. Плакаты»
3	СПО для всех специальностей технического профиля	Электронное приложение «Инженерная графика»	Луцкеску Ф.И. и др. «Инженерная графика». Учебник Мирнов В.Г., Папфилова Е.С. «Сборник упражнений для чтения чертежей по инженерной графике» Чекуряев А.А., Осипов В.К. «Справочник по черчению» Аверин В.Н. «Компьютерная инженерная графика» Бродский А.М., Фазлулин Э.М., Хадидов В.А. «Практикум по инженерной графике»
4	СПО для специальности 150901 «Технология машиностроения»	Электронное приложение «Технологическая оснастка»	Ермолаев В.В. «Технологическая оснастка». Учебник Ермолаев В.В. «Технологическая оснастка. Практикум» Ермолаев В.В. «Технологическая оснастка. Лабораторно-практические работы и курсовое проектирование»
5	СПО для специальности 150901 «Технология машиностроения»	Электронное приложение «Метрология, стандартизация и сертификация в машиностроении»	Зайцев С.А. и др. «Метрология, стандартизация и сертификация в машиностроении». Учебник Ильяшкова А.И., Марсов Н.Ю., Гулом Л.В. «Метрология, стандартизация и сертификация в машиностроении. Практикум»
6	СПО для специальности 150901 «Технология машиностроения»	Электронное приложение «Технология машиностроения. Основные методы раз- работки процессов в машиностроении»	Новиков В.Ю., Ильиных А.И. «Технология машиностроения В 2 ч. Ч.2». Учебник Ильиных А.И., Новиков В.Ю. «Технология машиностроения. Практикум и курсовое проектирование» Ильиных А.И., Марсов Н.Ю. «Основные термины, понятия и определения в технологии машиностроения. Справочник»
7	СПО для специальности 150901 «Технология машиностроения»	Электронное приложение «Технология машиностроения. Принципы проектирования технологических процессов изготовления машин»	Новиков В.Ю., Ильиных А.И. «Технология машиностроения В 2 ч. Ч.1». Учебник Ильиных А.И., Новиков В.Ю. «Технология машиностроения. Практикум и курсовое проектирование» Ильиных А.И., Марсов Н.Ю. «Основные термины, понятия и определения в технологии машиностроения. Справочник»
8	СПО для специальности 150901 «Технология машиностроения»	Электронное приложение «Материаловедение»	Мордюков О.С. «Материаловедение». Учебник Соколова Е.А. «Материаловедение. Лабораторный практикум»
9	СПО для специальности 100401 «Туризм»	Электронное приложение «География туризма»	Арбузов А.Ф. «География туризма. Практикум» Арбузов А.Ф. «География туризма. Практикум»
10	НПО для специальности 150901 «Технология машиностроения»	Электронное приложение «Технологическое оборудование машиностроительного производства»	Черпаков Б.И., Веренин Л.И. «Технологическое оборудование машиностроительного производства». Учебник
11	НПО для профессий, связанных с металлообработкой	Электронное приложение «Допуски и технические измерения»	Зайцев С.А., Куранов А.Д., Толстов А.Н. «Допуски, посадки и технические измерения в машиностроении». Учебник Багдасарова Т.А. «Допуски, посадки и технические измерения. Контрольные материалы» Багдасарова Т.А. «Допуски и технические измерения. Лабораторно-практические работы» Багдасарова Т.А. «Допуски и технические измерения. Рабочая тетрадь»
12	НПО для профессии 190631.01 «Автомеханик»	Электронное приложение «Устройство автомобилей»	Глазов Г.И., Петренко А.М. «Устройство автомобилей». Учебник Пехальский И.А., Пехальский А.П. «Устройство автомобилей. Плакаты» Митронин В.П., Агабаев А.А. «Контрольные материалы по предмету «Устройство автомобилей»
13	НПО для профессии 190631.01 «Автомеханик»	Электронное приложение «Техническое обслуживание и ремонт автомобилей. В двух частях»	Кузнецов А.С. «Техническое обслуживание и ремонт автомобилей. В 2 ч.». Учебник Финюганова Т.Г., Митронин В.П. «Эксплуатация, техническое обслуживание и ремонт автомобилей. Контрольные материалы»
14	НПО для профессии 270802.10 «Мастер отделочных строительных работ»	Электронное приложение «Технология штукатурных работ»	Чернус Г.Г. «Технология штукатурных работ». Учебник
15	НПО для профессии 260807.01 «Повар, кондитер»	Электронное приложение «Приготовление хлебобулочных, мучных и кондитерских изделий»	Бутеязис Н.Г. «Технология приготовления мучных кондитерских изделий». Учебник Дубровская Н.И. «Технология приготовления мучных кондитерских изделий. Рабочая тетрадь: в 2 ч.»
16	НПО по профессии 100701.01 «Продавец, контролер-кассир»	Электронное приложение «Основы деловой культуры»	Шеламова Г.М. «Основы деловой культуры». Учебник
17	НПО по профессии 100116.01 «Парикмахер»	Электронное приложение «Основы культуры профессионального общения»	Шеламова Г.М. «Основы культуры профессионального общения». Учебник
18	НПО по профессии 100116.01 «Парикмахер»	Электронное приложение «Основы физиологии кожи и волос»	Соколова Е.А. «Основы физиологии кожи и волос». Учебник Шербатова Л.П. «Основы физиологии кожи и волос. Рабочая тетрадь»
19	НПО по профессии 034700.01 «Секретарь»	Электронное приложение «Основы этики и психологии профессиональной деятельности»	Шеламова Г.М. «Основы этики и психологии профессиональной деятельности». Учебник

Контрольные работы построены в форме тестов с одним или несколькими вариантами ответов, заданий на

установление соответствия. Правильность выполнения отображается по окончании выполнения заданий в формате: всего вопросов – правильных ответов – затрачено времени – результат (сдан/не сдан). Эта информация появляется в информационном окне и после его закрытия доступна в Журнале.

Визуализации знаний способствует работа с интерактивными элементами. Компоненты ЭОР «Интерактивные схемы» и «Интерактивные вкладки» демонстрируют изучаемые объекты, процессы наглядно и компактно в виде интерактивных схем и таблиц. При активизации элементов схем или вкладок можно ознакомиться с более подробным описанием и характеристикой изучаемых объектов. Так, интерактивная схема «Виды термической обработки металлов и сплавов» отображает и характеризует виды указанного процесса. Интерактивная вкладка «Классификация материалов для режущих инструментов» содержит таблицы, характеризующие виды обозначенных материалов.

Таким образом, как мы видим, ЭОР «Академии» легко встраиваются в образовательный процесс, имеют широкие возможности для освоения обучающимися, способствуют формированию компетенций в соответствии с Федеральными государственными стандартами и могут быть использованы в качестве шаблона аналогично зарубежным ЭОР.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баранова И.В., Корнилов В.М. Электронные образовательные ресурсы в современном образовании // Режим доступа: <http://www.strogin.ru/methods/eor/eor.html>
2. Описание потребностей основного общего образования в электронных образовательных ресурсах // Режим доступа: <http://eor-np.ru/node/2699>
3. Середина М. Н. Интеграция электронного образовательного ресурса в учебный процесс // Режим доступа: <http://www.kriipo.ru/etc.htm?id=815>
4. Debbie Murray, Michael Bloom Conference Board of Canada. Solutions for employers. Effective strategies for using learning technologies in the workplace. Knowledge Review Report, 2000. – 46p.
5. OECD. (1999). Education policy analysis: 1999 Edition. Paris // Access: <https://www.oecd.org/edu/school/educationpolicyanalysis-2003edition.htm>
6. Zirkle, C. Distance education and career/technical education: A good match? National Research Center/ National Dissemination Center. College of Education, The Ohio State University. – 2000.
7. Brain Gain Conference Board of Canada. Brain Gain. The Economic Benefits of Recognizing Learning and Learning Credentials in Canada. – 2001. – 54p.
8. Conference Board of Canada. Exploring the Learning Recognition gap in Canada. Recognizing learning: the economic costs of not recognizing learning and learning credentials in Canada, Phase 1 Report, January 7, 2001.
9. Электронные образовательные ресурсы нового поколения для начального общего образования: типология, потребности и разработки // Режим доступа: <http://eor-np.ru/node/1641>
10. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов // Режим доступа: <http://fcior.edu.ru/>
11. Волков В.В., Тумаева О.В. Использование электронных образовательных ресурсов «Академии» в учебном процессе колледжа // Режим доступа: [http://www.academia-moscow.ru/eor/methodical\\_support/eor\\_publications/](http://www.academia-moscow.ru/eor/methodical_support/eor_publications/)

УДК 378.016: 51

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРОГРАММЫ  
МАГИСТРАТУРЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ»

© 2017

**Кондаурова Инесса Константиновна**, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания  
*Саратовский национальный исследовательский государственный университет*  
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье описан опыт организации научно-исследовательской работы студентов в программе магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «Профессионально ориентированное обучение математике»). Общая трудоемкость научно-исследовательской работы магистранта составляет 30 зачетных единиц, 1080 часов. Цель научно-исследовательской работы – формирование практической готовности будущего магистра к осуществлению научно-исследовательской деятельности в области профессионально ориентированного математического образования (анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач; проведение и анализ результатов научного исследования с использованием современных научных методов и технологий). В статье показано место научно-исследовательской работы в структуре программы магистратуры, охарактеризованы компетенции обучающегося, формируемые в результате прохождения научно-исследовательской работы, предложены программы оценивания учебной деятельности студентов, обозначена форма промежуточной аттестации. Структура и содержание научно-исследовательской работы представлены ее основными разделами (этапами), трудоемкостью (в часах) и формами текущего контроля (заданиями для проведения текущей аттестации). В статье представлены перечень и краткая характеристика выполняемых студентами заданий, указана необходимая для составления отчета документация. В статье приведен перечень учебно-методического и информационного обеспечения научно-исследовательской работы, представленный основной и дополнительной литературой, а также программным обеспечением и Интернет-ресурсами.

**Ключевые слова:** программа магистратуры, профессионально ориентированное обучение математике, подготовка педагога-математика, научно-исследовательская работа.

THE ORGANIZATION OF THE SCIENTIFIC-RESEARCH WORK OF STUDENTS OF THE MASTER  
PROGRAM «PROFESSION-ORIENTED TEACHING OF MATHEMATICS»

© 2017

**Kondaurova Inessa Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
Head of the Department of mathematics and methods of teaching  
*Saratov National Research State University*  
(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya str., 83, e-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru)

**Abstract.** The experience of the organization of the scientific-research work of students in the graduate program in training 44.04.01 «Pedagogical education» (profile «Profession-oriented teaching of mathematics») is described in the article. The total complexity of the scientific-research work of a student is 30 credits, 1080 hours. The aim of the scientific-research work is the formation of practical readiness of the future master to the implementation of research activities in the field of profession-oriented mathematical education (analysis, systematization and generalization of scientific research results by combining research methods to solve specific research problems; the conduct and analysis of the results of scientific research using modern scientific methods and technologies). Place of scientific-research work in the structure of graduate programs is shown in the article. The competence of the learner, formed as a result of the scientific-research work is described. Programs of evaluation of learning activities of the students are suggested. Form of interim certification is marked. The structure and content of the scientific-research work are presented with the main sections (stages), the complexity (in hours) and the forms of the current control (the tasks for the current certification). A list and brief description of the tasks performed by the students are presented in the article. Documentation required for reporting is specified. List of educational-methodical and information support of scientific-research work, presented the main and additional literature and software and web resources are cited in the article.

**Keywords:** graduate programs, profession-oriented teaching of mathematics, training teachers of mathematics, scientific-research work.

Профессиональная деятельность преподавателя невозможна без различных по своему масштабу, объекту и предмету исследований [1-4]. Профессиональная позиция «преподаватель-исследователь» – норма в образовательных организациях высшего образования. Поэтому одна из задач вуза – помочь будущему педагогу-математику в становлении его как преподавателя-исследователя [5; 6]. Важную роль в становлении личности будущего преподавателя-исследователя играет научно-исследовательская работа [7-11]. Она представляет собой систему мероприятий, проводимых со студентами с первого до последнего курса. Научно-исследовательская работа относится к вариативной части программы магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «Профессионально ориентированное обучение математике») (1-4 семестры) [1]. Общая трудоемкость научно-исследовательской работы составляет 30 зачетных единиц, 1080 часов.

Для успешного выполнения научно-исследовательской работы необходимы знания, умения и компетенции, приобретенные студентами при изучении дисциплин: «Педагогическое проектирование в области профес-

сиональной деятельности», «Теория и методика обучения математике в системе профессионального образования», «Избранные главы высшей математики и их использование в образовательном процессе», «Диагностика, контроль и оценка качества математической подготовки студентов»; дисциплин по выбору: «Методическая деятельность преподавателя», «Воспитательная деятельность преподавателя», «Обучение математике студентов инженерно-технических, естественнонаучных и математических направлений подготовки», «Обучение математике студентов сельскохозяйственных и медицинских направлений подготовки», «Обучение математике студентов гуманитарных направлений подготовки» и др. Выполнение научно-исследовательской работы является основанием для эффективного прохождения преддипломной практики и качественного выполнения магистерской работы.

Цель научно-исследовательской работы в магистерской программе «Профессионально ориентированное обучение математике» – формирование практической готовности будущего магистра к осуществлению научно-исследовательской деятельности в области профес-



сионально ориентированного математического образования (анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач; проведение и анализ результатов научного исследования с использованием современных научных методов и технологий).

В результате прохождения научно-исследовательской работы обучающийся должен:

– знать: способы освоения и применения новых исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере профессионально ориентированного математического образования; формы и методы осуществления профессионального самообразования; этапы проведения научного исследования;

– уметь: осваивать новые методы исследования и применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере профессионально ориентированного математического образования; осуществлять профессиональное самообразование; проводить, анализировать и представлять результаты научного исследования в сфере профессионально ориентированного математического образования в виде законченных научно-исследовательских разработок (отчет по научно-исследовательской работе, презентация отчета, тезисы доклада, научная статья и т.п.);

– владеть: способностью к самостоятельному освоению и применению новых исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере профессионально ориентированного математического образования; навыками профессионального самообразования; практическим опытом проведения, анализа и представления результатов научного исследования в сфере профессионально ориентированного математического образования в виде законченных научно-исследовательских разработок.

Основные разделы (этапы) научно-исследовательской работы с указанием формы текущего контроля.

1. Знакомство обучающихся с руководителем магистерской программой, научными руководителями; целями, содержанием и сроками проведения научно-исследовательской работы; требованиями к оформлению отчетной документации.

2. Планирование научно-исследовательской работы магистранта (задание 1).

3. Обоснование актуальности темы и разработка методологического аппарата исследования (цели и задачи; объект и предмет; методы; научная новизна и практическая значимость) (задание 2).

4. Библиографический поиск и изучение литературы, Интернет-ресурсов, документальных источников, отечественного (в том числе регионального) и зарубежного опыта по теме исследования (задание 3).

5. Теоретическая часть исследования: реферативный и/или аналитический обзор источников по теме исследования (задание 4).

6. Теоретическая часть исследования: личный вклад магистранта (задание 5).

7. Оформление результатов научно-исследовательской работы магистранта за 201\_/201\_ учебный год (задание 6).

8. Практическая часть исследования: представление теоретических результатов на уровне практического применения (задание 7).

9. Экспериментальная работа (при условии ее проведения): анализ и обобщение полученных эмпирических результатов, в том числе с применением методов математической статистики (задание 8).

10. Апробация результатов научно-исследовательской работы (задание 9).

11. Оформление результатов научно-исследовательской работы магистранта за 201\_/201\_ учебный год (задание 10).

Перечень заданий, выполняемых магистрантами пер-

вого года обучения.

Задание 1. Индивидуальный план научно-исследовательской работы магистранта.

Содержание и методические указания к выполнению задания. Выбор и утверждение темы магистерской работы. Выбор темы определяется такими объективными факторами, как ее значимость, наличие нерешенных проблем, новизна и перспективность, а также субъективными факторами, такими как жизненный и профессиональный опыт, склонности, интересы исследователя, его связи с тем или иным направлением практической деятельности. Выбор темы исследования требует изучения объективной потребности в обновлении элементов образовательной системы, учета реальных условий и возможностей. В условиях обновления профессионально ориентированного математического образования актуальных сфер исследования много, но прежде всего это учебный процесс: разработка новых и модификация известных технологий и методик обучения, эффективных средств обучения и т.п. Консультации с научным руководителем по организации научно-исследовательской работы (в рамках темы магистерской работы). Составление и обсуждение с научным руководителем индивидуального плана научно-исследовательской работы магистранта. Согласование плана с руководителем магистерской программой. Утверждение плана на заседании кафедры.

Отчетная документация: индивидуальный план научно-исследовательской работы магистранта.

Задание 2. Обоснование актуальности темы и разработка методологического аппарата исследования (цели и задачи; объект и предмет; методы; научная новизна и практическая значимость).

Содержание и методические указания к выполнению задания. Обоснование научной и/или практической актуальности темы исследования. Для обоснования практической актуальности темы необходимо показать недостатки в степени обученности и воспитанности обучающихся, которые следует устранить, и показать недостатки в образовательном процессе, которые ведут к указанным недостаткам в обученности и воспитанности студентов. Для обоснования научной актуальности следует показать степень разработанности выделенной проблемы в теории, указать на недостаточно изученные аспекты. Выделение объекта и предмета исследования. Объект исследования – это некий процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя. Предмет исследования – это своего рода ракурс, тот аспект, точка зрения, которая позволяет видеть специально выделенные отдельные стороны, связи изучаемого объекта. Предмет исследования часто либо совпадает с темой, либо более конкретизирован за счет введения определенных средств, методов и т.п., помогающих решить проблему исследования. Постановка цели и задач. Цель – это конечный результат исследования. Задача – шаг, этап достижения цели. Среди значительного количества задач, подлежащих решению, важно выделить основные (не более пяти). Выбор методов исследования. Методы исследования предполагают описание теоретических и эмпирических методов, которые будут использованы в процессе работы над темой. Теоретические методы: теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, аналогия, моделирование и др. Эмпирические методы: изучение литературы, документов, изучение результатов деятельности (обучающихся, преподавателей), наблюдение, анкетирование, опрос, метод экспертных оценок, обследование, мониторинг, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент. Прогнозная характеристика научной новизны и практической значимости планируемых результатов исследования.

Отчетная документация: перечень и краткая характеристика разработанных материалов.

Задание 3. Библиографический поиск и изучение литературы, Интернет-ресурсов, документальных источников, отечественного (в том числе регионального) и зарубежного опыта по теме исследования.

Содержание и методические указания к выполнению задания. Составление библиографического списка изученных источников. При составлении списка литературы не следует ограничиваться беглым просмотром ее содержания, желательна запись аннотации и тезисное изложение сущности прочитанного материала. Это поможет магистранту глубже разобраться в литературном источнике и адаптировать его к идее своего исследования.

Отчетная документация: аннотированный список изученных источников.

Задание 4. Теоретическая часть исследования: реферативный и/или аналитический обзор источников по теме исследования.

Содержание и методические указания к выполнению задания. Реферативный обзор содержит систематизированные факты о состоянии рассматриваемого вопроса, изложенные в последовательном и исчерпывающем виде без их критической оценки автором. Аналитический обзор содержит систематизированную, критически оцененную и обобщенную автором информацию о состоянии рассматриваемой проблемы. Его цель – проанализировать и оценить состояние изучаемой темы, выявить нерешенные проблемы, определить тенденции и перспективы ее дальнейшего развития (прогностический обзор). В обзоре изученной литературы необходимо раскрыть сущность проблемы, выделить главные положения и ведущие идеи в соответствии с поставленными задачами научно-исследовательской работы. При изучении литературных источников следует выделить и проанализировать базовые понятия по теме исследования. В целом, изучение литературы по избранной теме призвано проследить характер постановки и решения определенной проблемы различными авторами, ознакомиться с аргументацией их выводов и обобщений, с тем, чтобы на основе анализа, систематизирования, осмысления полученного материала выяснить современное состояние вопроса и прийти к выводу, что именно в данной теме еще не раскрыто (или раскрыто частично или не в том аспекте) и поэтому нуждается в дальнейшей разработке. Обзор литературы по теме должен показать основательное знакомство магистранта со специальной литературой, его умение систематизировать источники, критически их рассматривать, выделять существенное, оценивать сделанное ранее другими исследователями, определять главное в современном состоянии изученности темы. Материалы такого обзора следует систематизировать в определенной логической связи и последовательности, и потому перечень работ и их критический разбор необязательно давать только в хронологическом порядке их публикации.

Отчетная документация: реферативный и/или аналитический обзор источников по теме исследования.

Задание 5. Теоретическая часть исследования: личный вклад магистранта.

Содержание и методические указания к выполнению задания. Личный вклад магистранта состоит из полученных лично им теоретических результатов, характеристики их научной новизны и теоретической значимости. Научная новизна исследования предполагает разработку новых подходов, методов, методик, технологий, средств, форм, позволяющих решить поставленную в исследовании проблему. Научная новизна исследования строится в формулировках: обоснована (например, целесообразность использования разработанных средств (где?)); построена (например, модель (чего?)); разработана (например, методика обучения математике, способствующая (чему?)); предложены (например, критерии (какие?)) и т.д. Теоретическая значимость исследования предполагает раскрытие основного теоретического инструмента-

рия, разработанного магистрантом, который позволяет решить поставленную в исследовании проблему и достичь цели научно-исследовательской работы.

Отчетная документация: перечень и краткая характеристика разработанных материалов.

Задание 6. Оформление результатов научно-исследовательской работы магистранта за 201\_/201\_ учебный год.

Содержание задания. Письменный отчет магистранта о проделанной научно-исследовательской работе (объемом не более 10 страниц печатного текста) должен содержать характеристику его деятельности в соответствии с задачами и содержанием научно-исследовательской работы (задания 1-5).

Перечень заданий, выполняемых магистрантами второго года обучения.

Задание 7. Практическая часть исследования: представление теоретических результатов на уровне практического применения.

Содержание и методические указания к выполнению задания. Практическая часть исследования состоит в том, чтобы полученные теоретические результаты довести до уровня практического применения, разработать и внедрить в учебный процесс (например, разработать комплекс средств обучения по конкретной теме и методические рекомендации по его использованию в учебном процессе и т.п.).

Отчетная документация: перечень и краткая характеристика разработанных материалов.

Задание 8\*. Экспериментальная работа (при условии ее проведения): анализ и обобщение полученных эмпирических результатов, в том числе с применением методов математической статистики.

Содержание и методические указания к выполнению задания. Описание констатирующего, формирующего (обучающего), итогового (контрольного) этапов эксперимента (при условии его проведения) во время преддипломной практики). Констатирующий этап ориентирован на установление фактического состояния исследуемого объекта. Главная задача – зафиксировать реальное состояние изучаемой проблемы до формирующего эксперимента. Основной задачей формирующего эксперимента является проверка эффективности новых методик, технологий, средств обучения и т.п., которые по замыслу исследователя, могут повысить эффективность профессионально ориентированного обучения математике. Контрольный этап эксперимента проводится в процессе и по окончании обучающего эксперимента для установления изменений изучаемых компонентов. Выполняемый эксперимент должен исключать влияние случайных и неконтролируемых факторов на его результаты. С этой целью выборки должны быть репрезентативными, методики – надежными и валидными. Результаты эксперимента должны быть объективными. Важно не допустить: переоценки значимости полученных результатов; необоснованного распространения их на те области, которые не подвергались анализу достаточно детально; некорректное использование результатов математической обработки данных.

Отчетная документация: краткая характеристика полученных результатов.

Задание 9. Апробация результатов научно-исследовательской работы.

Содержание и методические указания к выполнению задания. Апробация исследования – одно из условий его корректности, состоятельности, истинности полученных результатов, один из самых реальных способов избежать серьезных ошибок, перекосов, преодолеть личные пристрастия исследователя, вовремя исправить допущенные недочеты. Апробация может проходить в форме участия в научных мероприятиях (выступления на конференциях, семинарах, круглых столах, участие в исследовательских проектах и грантах), участия в конкурсах научных работ, в создании объектов интеллектуальной

собственности, публикаций статей и т.п. Для апробации научно-исследовательской работы магистранту необходимо: выступление с последующим обсуждением на одной или более конференциях (семинарах, заседаниях кафедры и т.п.) и публикация одной или более статей по теме исследования.

Отчетная документация: краткая характеристика выполненных действий и полученных результатов.

Задание 10. Оформление результатов научно-исследовательской работы магистранта за 201\_/201\_ учебный год.

Содержание задания. Письменный отчет магистранта о проделанной научно-исследовательской работе (объем не более 10 страниц печатного текста) должен содержать характеристику его деятельности в соответствии с задачами и содержанием научно-исследовательской работы (задания 7-9).

Научно-исследовательская работа проводится рассредоточено. Форма промежуточной аттестации по итогам научно-исследовательской работы – зачет с оценкой.

Программа оценивания учебной деятельности студента в 1-2 семестрах (первый год обучения).

Самостоятельная работа организуется согласно представленному выше перечню заданий. Проверяются: количество и правильность выполнения заданий № 1 – № 5 – от 0 до 40 баллов (задание № 1 – от 0 до 4 баллов; задание № 2 – от 0 до 6 баллов; задание № 3 – от 0 до 10 баллов; задание № 4 – от 0 до 10 баллов; задание № 5 – от 0 до 10 баллов).

Другие виды учебной деятельности – от 0 до 28 баллов – оформление отчета о результатах научно-исследовательской работы. Оценивается грамотность оформления отчета.

Промежуточная аттестация – от 0 до 32 баллов – презентация отчета. При проведении промежуточной аттестации:

ответ на «отлично» оценивается от 28 до 32 баллов;  
ответ на «хорошо» оценивается от 24 до 27 баллов;  
ответ на «удовлетворительно» оценивается от 20 до 23 баллов;  
ответ на «неудовлетворительно» оценивается от 0 до 19 баллов.

Программа оценивания учебной деятельности студента в 3-4 семестрах (второй год обучения).

Самостоятельная работа организуется согласно представленному выше перечню заданий. Проверяются: количество и правильность выполнения заданий № 7 – № 9 – от 0 до 40 баллов (задание № 7 – от 0 до 15 баллов; задание № 8 – от 0 до 5 баллов; задание № 9 – от 0 до 20 баллов).

Другие виды учебной деятельности – от 0 до 28 баллов – оформление отчета о результатах научно-исследовательской работы. Оценивается грамотность оформления отчета.

Промежуточная аттестация – от 0 до 32 баллов – презентация отчета. При проведении промежуточной аттестации:

ответ на «отлично» оценивается от 28 до 32 баллов;  
ответ на «хорошо» оценивается от 24 до 27 баллов;  
ответ на «удовлетворительно» оценивается от 20 до 23 баллов;  
ответ на «неудовлетворительно» оценивается от 0 до 19 баллов.

Таким образом, максимально возможная сумма баллов за все виды учебной деятельности студента за 1-2 (3-4) семестры по научно-исследовательской работе составляет 100 баллов. Пересчет полученной студентом суммы баллов по научно-исследовательской работе за 1-2 (3-4) семестры в оценку (дифференцированный зачет):

91-100 баллов – «отлично» / зачтено;  
81-90 баллов – «хорошо» / зачтено;  
71-80 баллов – «удовлетворительно» / зачтено;  
0-70 баллов – «неудовлетворительно» / не зачтено.

Учебно-методическое и информационное обеспечение научно-исследовательской работы представлено:

а) основной литературой:

1. Кондаурова И.К. Научно-исследовательская работа [Электронный ресурс]. Часть 1 / И. К. Кондаурова. Саратов : [б. и.], 2016. 16 с. Б. ц. [http://elibrary.sgu.ru/uch\\_lit/1766.pdf](http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1766.pdf). (дата размещения: 23.12.2016).

2. Кондаурова И.К. Научно-исследовательская работа [Электронный ресурс]. Часть 2 / И. К. Кондаурова. Саратов : [б. и.], 2016. 16 с. Б. ц. [http://elibrary.sgu.ru/uch\\_lit/1767.pdf](http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1767.pdf). (дата размещения: 23.12.2016).

б) дополнительной литературой:

1. Лях В.И. Организация и технологии научно-исследовательской деятельности. М., 2015. 344 с.

в) программным обеспечением и Интернет-ресурсами:

1. <http://www.edu.ru/> – федеральный образовательный портал «Российское образование».

2. <http://www.StudyGuide.ru> – все об образовании в России: дошкольное, общее, высшее, второе, профессиональное образование.

3. <http://window.edu.ru>. – единое окно доступа к образовательным ресурсам: интегральному каталогу образовательных Интернет-ресурсов, электронной учебно-методической библиотеке для общего и профессионального образования и к ресурсам системы федеральных образовательных порталов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кондаурова И.К. Программа магистратуры «Профессионально ориентированное обучение математике» как средство развития предметно-методической компетентности преподавателя математики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 72-74.

2. Зайниев Р.М. Преемственность в математическом образовании и математической подготовке учителя математики // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 51-54.

3. Кондаурова И.К. Историко-методическая подготовка будущих учителей математики в контексте требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 77-79.

4. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Место дисциплины «Введение в систему математического образования России» в профессиональном становлении педагога-математика // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 62-65.

5. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Организация исследовательской деятельности будущих педагогов-математиков в условиях национального исследовательского университета // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 4 (26). С. 101-106.

6. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Формирование у будущих педагогов-математиков умений и навыков педагога-исследователя в контексте развития профессиональной биографии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4 (9). С. 69-72.

7. Корчагина М.В. Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности как фактора повышения качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 93-98.

8. Панасюк К.А. Формирование научно-исследовательских умений: эффективные подходы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 184-187.

9. Энбом Е.А., Иванова В.А. Особенности формирования и развития исследовательской компетентности студентов в процессе изучения дисциплины «Высшая математика» в техническом вузе // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 140-144.

10. Ерохина Н.С. Формирование основ исследования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)



тельской деятельности студентов строительных специальностей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 52-55.

11. Колобов А.Н. Комплексный подход как средство формирования готовности студентов и слушателей к научно-исследовательской деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 51-54.

УДК 379.81

## ПРАВОВЫЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЁЖИ ПРИМОРСКОГО КРАЯ

© 2017

**Голобоков Андрей Сергеевич**, кандидат политических наук, доцент кафедры управления  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: golobokov\_as@mail.ru)  
**Коток Юлия Витальевна**, стажер  
*Межрегиональный образовательный центр «Владивостокские инновации»*  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, д. 41, e-mail: 28jessie28@mail.ru)

**Аннотация.** В статье исследуются культурные и правовые особенности творческого потенциала молодёжи, который реализуется посредством государственной молодёжной политики Российской Федерации. Цель исследования состоит в изучении возможностей реализации творческого потенциала молодёжи Приморского края на основе культурно-досуговых программ. Исследование базируется на принципах научной достоверности и объективности. Рассматриваются теоретико-методологические и нормативно-правовые основы реализации творческого потенциала молодёжи Приморского края посредством культурно-досуговых программ. Уделено внимание базовым принципам организации исследуемых видов деятельности, перспективным проектам и формам, включая инновационные. Дана развёрнутая характеристика участия приморской молодёжи в программе «Российская студенческая весна», «аудиторно-ориентированной» реализации творческого потенциала молодёжи региона и феномена «культура улиц». Основной вывод состоит в том, что о степени востребованности и эффективности различных форм реализации творческого потенциала молодёжи в Приморском крае можно судить как по относительно широкому спектру реализуемых культурно-досуговых проектов, так и по ряду конкретных оценочных факторов (степень активности личности; уровень творческой насыщенности, содержательное разнообразие рекреационно-досуговых форм и др.). Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов непосредственно в «клубной» работе профильных Департаментов Приморского края, развитии неформальных любительских объединений, молодёжно-творческого волонтерства.

**Ключевые слова:** творческий потенциал молодёжи, программы культурно-досуговой деятельности, инновационные проекты, «культура улиц», Приморский край, Федеральные органы исполнительной власти, государственная молодёжная политика, организация молодёжного досуга

## PRIMORSKIY KRAY YOUTH CREATIVE POTENTIAL: LEGAL AND METHODOLOGICAL BASIS

© 2017

**Golobokov Andrey Sergeevich**, candidate of political sciences, associate professor of management department  
*Vladivostok State University Of Economics And Service*  
(690014 Russia, Vladivostok, Gogolya st., 41, e-mail: golobokov\_as@mail.ru)  
**Kotok Yulia Vitalievna**, trainee  
*«Vladivostok innovations» interregional educational center*  
(690014 Russia, Vladivostok, Gogolya st., 41, e-mail: 28jessie28@mail.ru)

**Abstract.** The article reviews features of Russian youth policy concerning realization of youth's creative potential. The aim is to study Primorskiy Kray youth's creative potential by reviewing cultural and leisure programs. The authors consider cultural and leisure programs as theoretical, methodological and legal basis of Primorskiy Kray youth creative potential. The authors concentrate on study activities' basic principles, internal and innovative projects. Participation of young people in various programs, as "Russian Student Spring", youth's creative potential and "street culture" phenomenon are examined. The final part concludes that creative potential of Primorskiy Kray youth can be judged by broad number of specific valuation factors, as personal activity, creativity saturation, variety of recreational forms and so forth. Results could be used in the activity of Primorskiy Kray administration, informal amateur organizations, volunteering.

**Keywords:** youth's creative potential, cultural and leisure programs, innovative projects, «culture of streets», Primorskiy Kray, Federal executive authorities, state youth policy, youth leisure organization

На языке науки и разнообразных социальных практик творчество трактуется как «деятельность по созданию новых материальных и духовных ценностей, имеющих социальную значимость» [1, С. 477-478]. Определяющими факторами творческих возможностей личности являются гибкость её интеллекта, степень развития творческого воображения и интуиции, способность преодолевать шаблоны и стереотипы, уровень мотивации к поиску нового, личностная потребность в самоактуализации. Высокая развитость всех этих качеств присуща современной молодёжи – особой социально-демографической группе, ограниченной возрастными рамками (от 14 до 30 лет включительно) и переживающей переход от детства и юности к состоянию социальной ответственности (иначе – период социального становления и достижения социальной зрелости) [2, С. 9-11; 6, С. 317]. В свою очередь, молодёжь становится самостоятельным автором экономических отношений, поэтому активизация участия молодёжи во всех сферах жизни заставляет общество и государство более внимательно изучать настроения и образ жизни молодёжи. [20, С. 153-159].

Правовые и методологические основы молодёжной политики государства рассмотрены в трудах таких исследователей как М.С. Каган, В.Г. Рындак, Ю.Н. Кулюткин,

Е.А. Глуховская, И.В. Муштавинская и др. Большинство исследователей сходятся во мнении, что положение молодёжи среди иных социально-демографических групп и возможности реализации её творческого потенциала, в целом, обуславливаются социально-экономическим состоянием общества [6, С. 15; 11, С 2-3]. В то же время, в отношении собственно феномена «творческий потенциал» сохраняется разнообразие толкования. Так, в рамках деятельностного подхода (М.С. Каган, В.Г. Рындак и др.) осуществляются исследования данного феномена как качества, характеризующего меру возможностей личности осуществлять деятельность творческого характера. Странники аксиологического подхода (Е.А. Глуховская) определяют творческий потенциал как репертуар полученных и самостоятельно выработанных умений и навыков, способность к действию и меру их реализации в определённой сфере деятельности и общения. С позиции интегративного подхода исследователи (Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская и др.) определяют творческий потенциал как интегративную личностную характеристику человека, являющуюся системным динамическим образованием [3]. Вместе с тем, феномен реализации творческого потенциала молодёжи посредством культурно-досуговых программ исследован недостаточно. Целью данного исследования является анализ

правовых и методологических основ творческого потенциала молодёжи Приморского Края через призму культурно-досуговых программ.

На федеральном уровне отношения, возникающие в связи с установлением и осуществлением федеральными органами исполнительной власти мер государственной поддержки общероссийских, международных молодёжных объединений (включая культурно-досуговые), регулирует Федеральный закон от 28 июня 1995 г. № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодёжных и детских общественных объединений» [9] (ред. от 28.12.2016). Под государственной поддержкой молодёжных объединений понимается совокупность мер, принимаемых органами государственной власти РФ в соответствии с российским законодательством в области государственной молодежной политики в целях создания и обеспечения правовых, экономических и организационных условий деятельности таких объединений, а также в целях охраны и защиты их прав.

Реализация творческого потенциала молодёжи обеспечивается и непосредственно осуществляется в соответствии с Основами государственной молодёжной политики Российской Федерации на период до 2025 г. [12, С. 3-16]. Методическими рекомендациями по организации работы органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и местного самоуправления, реализующих государственную молодёжную политику [7].

В Приморском крае региональную специфику молодёжной политики в целом и процедур разработки, принятия и реализации программ культурно-досуговой деятельности (КДД) молодёжи отражает Закон Приморского края от 30 апреля 2009 г. № 423-КЗ «О молодёжной политике в Приморском крае» [10, С. 2-3] (далее – Закон о молодёжной политике).

При этом базовая категория культурно-досуговой деятельности определяется как «социально открытая культурная деятельность в свободное от работы время, объективно способствующая активизации процессов социализации; общественно осознанная необходимость; одна из первостепенных ценностей для современной молодёжи (включая детей и подростков)» [8, С. 12; 11, С. 3; 17].

Досуг и развлекательные мероприятия являются факторами развития свободной личности и должны быть ориентированы на обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации. Организация молодёжного досуга обеспечивает формирование социально позитивных ориентаций и гражданских качеств молодых людей, при этом недопустимо вовлечение молодых людей в занятия противоправного и антиобщественного характера. [14, С. 54-55; 22, С. 84].

Специализированные молодёжные учреждения, обеспечивающие отдых и досуг молодёжи, в том числе спортивные центры и базы отдыха, в соответствии со ст. 16 Закона о молодёжной политике, не подлежат приватизации и перепрофилированию, не могут быть использованы для целей, не связанных с деятельностью молодёжи.

Реализация творческого потенциала молодёжи в Приморском крае основывается на следующих принципах молодёжной политики:

- признания молодёжи как специфической социальной общности населения;
- свободного участия молодых граждан в формировании и реализации политики и программ, касающихся молодёжи и общества в целом;
- приоритета общественных инициатив по сравнению с соответствующей деятельностью государственных органов и учреждений при финансировании мероприятий и программ, касающихся молодёжи [10, С. 3].

В сфере культурно-досуговой деятельности (КДД) поддержка талантливой молодёжи осуществляется посредством:

- содействия в создании творческих мастерских,

школ и объединений, а также негосударственных учебных заведений;

- организации и проведения конкурсов, выставок, фестивалей, смотров, концертов, симпозиумов, чтений, конференций с целью выявления и распространения творческих достижений молодых граждан;

- обеспечения участия их талантливых представителей в межрегиональных, всероссийских и международных конкурсах творчества молодёжи.

В целях поощрения талантливых молодых учёных и студентов высших и средних профессиональных учебных заведений, стимулирования их дальнейшей научно-исследовательской деятельности устанавливаются стипендии и гранты Приморского края. Целевая программа подготовки молодёжи с обучением и прохождением стажировки за рубежом обеспечивает выявление творческо-организаторских способностей молодых приморцев, регулирование управления в сферах социально-экономической и культурно-досуговой деятельности.

Программы и отдельные решения органов государственного управления играют первостепенную роль в реализации творческого потенциала молодёжи Приморского края. Органами государственного управления, задействованными в данном направлении работы на региональном и муниципальном уровнях вертикали власти и стремящимися, в той или иной мере, улучшить культурный досуг молодого поколения приморской молодёжи являются: Департаменты Администрации Приморья по делам молодёжи; культуры; образования и науки; туризма; физической культуры и спорта. А также – соответствующие профильные отделы в администрациях муниципальных образований.

Реализация творческого потенциала под эгидой Департамента по делам молодёжи Приморского края – это, по определению директора Департамента А. Кайдановича, «Маленькие победы каждый день» [5]. Так, программа «Российская студенческая весна» (далее – Программа «РСВ») воплощается в масштабе всей нашей страны с 1992 г. в более 80 региональных фестивалей, всероссийский фестиваль – национальный этап Программы, образовательно-просветительские мероприятия по повышению уровня студенческого творчества. Программа «РСВ» – это и музыкальный проект «Универвидение», студенческий танцевальный проект «В движении», фестиваль молодых дизайнеров «Этномода», конкурс таланта, грации и артистического мастерства «Краса студенчества России», образовательный медиа-форум «Медиавесна», цикл международных фестивалей. С 2011 г. реализуется международный этап – «Студенческая весна на Кавказе» [16].

В 2015 г. национальный финал данной программы поддержки и развития студенческого творчества – XXIII Всероссийский фестиваль «Российская студенческая весна» – состоялся с 15 по 19 мая во Владивостоке. Будучи запланирован Администрацией Приморского края по поручению Правительства РФ, совместно с Общероссийской общественной организацией «Российский Союз Молодежи», фестиваль собрал более 2000 студентов из 61 субъекта РФ, а также гостей из Японии, КНР, Республики Корея, Индии, Индонезия, Монголии. Участие в организации работы творческого форума приняли свыше 100 профессионалов и 300 волонтеров из Приморского, Хабаровского и Забайкальского краёв, Республики Татарстан и Тверской области.

Годом ранее делегация из 150 молодых приморцев представила регион на фестивале «Студенческая весна стран Шанхайской организации сотрудничества (ШОС)». Время между представительными форумами заполнено для них (разумеется, наряду с успешной учёбой в своих «альма-матер») напряжёнными, но отнюдь не утомительными в творческом кругу друзей и единомышленников репетициями, шефскими концертами на вузовских и школьных площадках, для ветеранов, работников ведущих предприятий Приморья и др. Причём,



например, выступления перед школьниками нередко носят профориентационную «окраску». Большое значение имеет и гедонистический аспект подобных форм реализации творческого потенциала молодёжи Приморского края [13, С. 67-69]. И разновозрастная зрительская аудитория, и сами артисты получают наслаждение от установившейся гармонии отношений, от необычного и увлекательного зрелища и т.д. Отсюда и особое – праздничное – настроение, предрасположенность к веселью, к активному погружению в радостную атмосферу.

Поэтому вполне закономерно, что «аудиторно-ориентированная» реализация творческого потенциала молодёжи региона вовсе не исключает столь же творческого использования универсальных форм. Так, в современный период особую значимость в Приморском крае приобретает новая форма культурной практики – культура улиц. Речь о программах и автономных проектах, культурно-досуговая составляющая которых транслирует себя на главных улицах городов и сёл, посёлков Приморья, на набережных, в скверах и парках. Такая практика применима и к танцевальной культуре, находящей своё выражение в проведении исторических балов, конкурсов и мастер-классов, где профессионалы, обучая всех желающих простым движениям, позволяют окунуться в пространство культуры не всегда знакомой, но от этого не менее близкой и дружелюбной.

Множество подобных творческо-досуговых проектов получают своё воплощение в городе Владивостоке: ежегодный фестиваль индийской культуры «Индийское лето»; этнический фестиваль «Живой источник»; фестиваль, посвященный Международному дню коренных малочисленных народов; День удгейской культуры; Дни Латинской Америки; Международный этно-фестиваль «Восточные лета»; фестиваль аргентинского танго; конкурс современного танца «Street art» и т.п. [19]. Жители и гости краевой столицы, родители с детьми, из многих городов и населённых пунктов Приморского края приезжающие окунуться в культурную жизнь Владивостока, в такие дни и часы могут даже «прикоснуться» к культуре, олицетворяемой традициями, костюмами и предметами быта, посетив фестивали, которые проходят на открытых площадках города. И ни один подобный фестиваль не может обойтись без молодёжных танцевальных коллективов, выступления которых становятся ярким отражением этнокультурных особенностей того или иного народа.

Карнавальное шествие с неременной молодёжной культурно-досуговой составляющей (в лице детских и молодёжных творческих коллективов, любительских объединений и др.), при организационно-творческом вкладе профессионалов в лице работников традиционных центров досуговой деятельности, развёртывается и в Дни рождения ряда муниципальных образований – городских и районных – Приморского края. От юных участников карнавала здесь требуются особенно слаженные действия при постановке «живых картин», разыгрывании театрализованных сценок и т.п. Поэтому заранее проводятся репетиции, лишённые былой изнурительности, а уполномоченные организационно-творческого штаба стараются (без какой бы то ни было цензуры!) просмотреть как можно больше номеров, внося свои предложения. Это помогает, как и в отношении наглядных материалов, устранить возможное дублирование, а содержание зрелищно-игровой, типично молодёжной и досуговой части праздника сделать наиболее разнообразным и интересным даже для самых юных участников и зрителей.

Всё более востребованными в среде творчески живущей молодёжи Приморья становятся так называемые инновационные проекты и формы КДД, хотя само это понятие не имеет достаточно чёткого определения в теории социально-культурной деятельности и смежных с ней отраслях научного знания. [4, 21, С. 26-27]. В духе времени, они организуются и (или) проводятся, как пра-

вило, с широким использованием инструментов и ресурсов сети Интернет [15, С. 123; 18, С.7].

Так, виртуальные культурно-досуговые сообщества (ВКДС), как продукт современных информационных технологий, объединяют молодых людей со схожими культурными потребностями и любительскими интересами, тем самым поддерживая их положительный «Я-образ». В этом смысле они оказываются сродни существующим «в реале» Приморского края любительским объединениям и клубам по интересам.

На базе ВКДС либо вне зависимости от них в различных сегментах Рунет, включая региональный приморский (выделяемый на практике, естественно, исключительно условно), для молодёжи, включая детей и подростков (или наиболее «продвинутой» её частью самостоятельно) организуются виртуальные экскурсии, нацеленные на ознакомление с предметами социокультурной действительности, представленными в музейных и выставочных экспозициях, а также с явлениями природной среды заповедников – с помощью мультимедийной фотопанорамы. Открывая возможности для появления новых положительных эмоций, виртуальные экскурсии обогащают субъективный опыт молодых людей в социально-культурной деятельности.

К индивидуально-коллективной организации досуговой зрелищности сводится сущность и назначение такой формы праздничного досуга, как фейерверочное представление. Основные их типы выделяются в зависимости от цели развлечения: наземные, высотные, дневные, музыкальные. Как выразительное средство уличного искусства, фейерверк-шоу – неотъемлемая часть создания праздничной атмосферы. Важно лишь, чтобы непосредственно при организации и проведении действия были соблюдены все обязательные правила техники безопасности.

Таким образом, о степени востребованности и эффективности различных форм реализации творческого потенциала молодёжи в Приморском крае можно судить по относительно широкому спектру реализуемых культурно-досуговых проектов – традиционных и инновационных, зрелищно-игровых, с неизменным элементом театрализации, воспитательных и праздничных не по своей «привязке» к календарной дате, а по сути. Кроме того, можно говорить о ряде значимых оценочных факторов: уровень активности личности; стабильность и регулярность осуществления основных видов досуговой деятельности; уровень творческой насыщенности; содержательное разнообразие рекреационно-досуговых форм. Всей совокупностью предложенных критериев руководствоваться и «клубный» работник, и представитель профильного Департамента Приморского края (штатный сотрудник или волонтер), а также другие практические организаторы культурно-досуговой деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2012. 560 с.
2. Зубок Ю. А. Молодёжь и молодёжная политика в современном российском обществе / Ю. А. Зубок, Т. К. Ростовская, Н. Л. Смакотина. – М.: Перспектива, 2016. 165 с.
3. Ильиных С. А. Творческий потенциал личности: определение феномена и условия его развития [Электронный ресурс] / С. А. Ильиных // Социосфера: науч.-изд. центр. – Режим доступа: <http://www.sociosphere.com/publication/conference/2014/221/>
4. Инновационные формы деятельности в сфере культуры, образования и досуга современной России / отв. ред.: Г. А. Аванесова, И. А. Купцова. – М.: Московский гос. гуманитарный ун-т им. М. А. Шолохова, 2011. 165 с.
5. Кайданович Александр: «Молодежная политика Приморского края – это маленькие победы как» Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

дый день» [Электронный ресурс] // РИА PrimaMedia: Новости Приморья. – 2014. – 19 декабря. – Режим доступа: <http://primamedia.ru/news/410031/>

6. Луков В. А. Теории молодежи: междисциплинарный анализ / В. А. Луков. – М.: Канон+, 2012. 527 с.

7. Методические рекомендации по организации работы органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и местного самоуправления, реализующих государственную молодежную политику: утв. приказом Росмолодежи от 13.05.2016 № 167 [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>

8. Михеева Н. А. Молодёжные центры как объект управления в системе организации досуга молодежи: монография / Н. А. Михеева, О. В. Назарой. – СПб: Р-Копи, 2015. 122 с.

9. О государственной поддержке молодёжных и детских общественных объединений: федер. закон от 28.06.1995 № 98-ФЗ (ред. от 28.12.2016) // Собр. законодательства Рос. Федерации. 1995. № 27. Ст. 2503.

10. О молодёжной политике в Приморском крае: закон Приморского края от 30.04.2009 № 423-КЗ [Электронный ресурс] // Кодекс: электрон. фонд правовой и нормативно-техн. документации. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/>

11. Опарина Н. А. Культурно-досуговая деятельность детей и молодежи в истории и теории педагогики / Н. А. Опарина // Социально-культурное партнёрство: вуз - музей - библиотека в условиях инновационного развития: колл. монография. – М.: Изд-во УЦ Перспектива, 2016. С. 55-65.

12. Основы государственной молодёжной политики Российской Федерации на период до 2025 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2014. № 50. Ст. 7185.

13. Пашенко О. В. Гедонистические установки сознания современного человека / О. В. Пашенко // Философия современности: материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием (05 ноября 2013 г.) / под общ. ред. О. П. Фесенко. – Омск: ОмЭИ, 2013. 115 с.

14. Погребняк Н. М. Профилактика вовлечения молодежи в деструктивные религиозные организации: монография / Н. М. Погребняк. – М.: Акад. имиджелогии, 2016. 94 с.

15. Привалова И. В. Электронная коммуникация молодежи / И. В. Привалова, Н. В. Купцова. – Саратов: Изд-во Саратовского гос. мед. ун-та, 2016. 134 с.

16. Российская студенческая весна: программа поддержки и развития студенческого творчества: офиц. сайт [<https://vk.com/studvesnarsm>]

17. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]: научно-справ. портал. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/>

18. Сунгурова Н. Л. Личностные детерминанты взаимодействия студенческой молодежи с информационно-компьютерными технологиями / Н. Л. Сунгурова. – М.: Российский университет дружбы народов, 2017. 171 с.

19. Толстых И. Н. Владивосток как центр культурного развития Приморского края [Электронный ресурс] / И. Н. Толстых, Г. Н. Харина // Universum: Филология и искусствоведение: электрон. науч. журн. – 2016. – № 6 (28). – Режим доступа: <http://universum.com/ru/philology/archive/item/3303>

20. Тюгаев А.Р., Голобоков А.С. Особенности потребительского поведения молодежных субкультур: факторы, модели, тенденции. Материалы международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в науке нового времени». 18 апреля 2016 г. С.153 - 159

21. Шарковская Н. В. Инновационные формы организации досуга студенческой молодежи / Н. В. Шарковская // Вестник МГУКИ. – 2015. – № 4. С. 136-141.

22. Ягудина А. Р. Особенности формирования цен- Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

ностных ориентаций молодежи под влиянием социокультурных факторов : монография / А. Р. Ягудина, Г. Р. Габидуллина. – Стерлитамак: Стерлитамакский фил. БашГУ, 2015. 84 с.

УДК 378.14

**ТРУДОВЫЕ ФУНКЦИИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕЧНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»**

© 2017

**Мишова Валерия Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии автоматизированной обработки информации

**Огнева Элла Николаевна**, доцент кафедры технологии автоматизированной обработки информации  
*Кемеровский государственный институт культуры*

(650056, Россия, Кемерово, улица Ворошилова, 17, e-mail: [valeriya\\_mishova@mail.ru](mailto:valeriya_mishova@mail.ru), [ella@kemguki.ru](mailto:ella@kemguki.ru))

**Аннотация.** В настоящее время на обсуждение профессиональной общественности вынесен проект нового ФГОС ВО 3++, предполагающего ориентацию на профессиональные стандарты, которые соответствуют профессиональной деятельности выпускников программ бакалавриата по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность». Проект стандарта отличается тем, что в нем используются более обобщенные формулировки компетенций. Также одной из отличительных особенностей нового образовательного стандарта является то, что он содержит формулировки лишь двух групп компетенций: универсальных и общепрофессиональных. Профессиональные компетенции не прописаны в стандарте 3++ и будут отражены уже непосредственно в основной образовательной программе по конкретному направлению подготовки. Формулировки профессиональных компетенций не будут жестко привязаны к образовательному стандарту, и будет существовать возможность их корректировки под требования профессиональных стандартов и с учетом изменений, постоянно происходящих на рынке труда. Авторами был проведен анализ как на основе трудовых функций специалиста в области библиотечно-информационной деятельности, отраженных в проекте профессионального стандарта, может быть сформирован перечень профессиональных компетенций. Также в статье исследовался существующий перечень профессиональных компетенций, отраженный в разработанной и утвержденной в Кемеровском государственном институте культуры основной образовательной программе по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» на соответствие трудовым функциям, представленным в профстандарте.

**Ключевые слова:** образование, профессиональный стандарт, государственный образовательный стандарт, библиотечно-информационная деятельность, профессиональная компетенция, профессиональная подготовка, трудовые функции, технология автоматизированных библиотечно-информационных систем.

**SPECIALIST'S FUNCTION IN THE FIELD OF LIBRARY AND INFORMATION ACTIVITY AS A BASIS FOR THE FORMATION OF THE LIST OF PROFESSIONAL COMPETENCE ALUMNI BACHELOR OF DIRECTION "LIBRARY AND INFORMATION ACTIVITIES"**

© 2017

**Mishova Valeriya Viktorovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of The Department of Technology of Automated Information Processing

**Ogneva Ella Nikolayevna**, associate professor of the Department of Technology of Automated Information Processing  
*Kemerovo State Institute of Culture*

(650056, Kemerovo, Russia, street Voroshilova, 17, e-mail: [valeriya\\_mishova@mail.ru](mailto:valeriya_mishova@mail.ru), [ella@kemguki.ru](mailto:ella@kemguki.ru))

**Abstract.** Currently on the discussion of the professional community submitted a new draft standard GEF IN 3 ++, implying orientation to professional standards, which correspond to the professional activity of graduates and undergraduate programs in the direction of preparation "Library and Information Activities". The draft of the future standard is different in that it uses a more generic formulation of competencies. Also, one of the distinguishing features of the new educational standard is that it contains only the wording of the two groups of competencies: Generic and Professional. Professional competence is not spelled out in the standard 3 ++ and will be reflected already directly into the basic educational program in a particular field of study. The wording of the professional competencies is not rigidly tied to educational standards, and there will be the possibility of adjusting to the requirements of professional standards and taking into account the changes constantly taking place in the labor market. The authors analyzed both on the basis of labor expert functions in the field of library and information activity, reflected in the draft professional standard, the list of professional competencies can be formed. And explore the existing list of professional competencies reflected in the developed and approved in Kemerovo State Institute of Culture basic educational program in the direction of preparation "Library and information activities" to meet labor functions represented in professional standards.

**Keywords:** Education, Professional Standards, State Educational Standard of Library and Information Work, Expertise, Training, Labor Function, The Technology of The Automated Library and Information Systems.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В соответствии со статьей 4 Федерального закона о внесении изменений в трудовой кодекс Российской Федерации (в редакции Федерального закона от 02.05.2015 N 122-ФЗ): «Федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования, утвержденные до 1 июля 2016 года, подлежат приведению в соответствие с требованиями, установленными частью 7 статьи 11 Федерального закона об образовании, в течение одного года с 1 июля 2016 года». Это требование заключается в том, что «Формирование требований федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования в части профессиональной компетенции осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов (при наличии) (часть 7 в ред. Федерального

закона от 02.05.2015 N 122-ФЗ)» [1].

В связи с этим возникает необходимость внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, разработанных уже с учетом профессиональных стандартов в соответствующей сфере деятельности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Проблема взаимосвязи федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов в области библиотечно-информационной деятельности активно рассматривается профессиональными сообществами и специалистами в сфере подготовки библиотечных кадров, такими как: В.К. Клюев, И.С. Пилко, Н.И. Гендина и др.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*



Целью данной статьи является анализ федеральных образовательных стандартов третьего поколения в области библиотечно-информационной деятельности, а также рассмотрение подхода к формированию профессиональных компетенций на основе трудовых функций профессиональных стандартов.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Профессиональное сообщество уже длительное время обсуждает проект нового ФГОС ВО 3++, предполагающего ориентацию на профессиональные стандарты, которые соответствуют профессиональной деятельности выпускников программ бакалавриата по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность».

В пункте 3.4 данного стандарта [2] указано: «Перечень профессиональных компетенций выпускника программы бакалавриата *Организация устанавливает самостоятельно*, исходя из направленности (профиля) программы (при наличии), с учетом ПООП, на основе содержания обобщенных трудовых функций (полностью или частично в зависимости от установленных в профессиональном стандарте требований к образованию и обучению) из соответствующих профессиональных стандартов (при наличии), выбранных в соответствии с п. 1.3 настоящего ФГОС ВО, а также, при необходимости, на основе анализа требований к компетенциям, предъявляемых к выпускникам данного направления подготовки на рынке труда, обобщения зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники основных профессиональных образовательных программ в рамках данного направления подготовки, иных источников».

Проект стандарта 3++ отличается тем (таблица 1), что в нем используются более обобщенные формулировки компетенций. Также одной из отличительных особенностей нового образовательного стандарта является то, что он содержит формулировки лишь двух групп компетенций: универсальных и общепрофессиональных.

Универсальные компетенции являются общими для всех направлений подготовки одного уровня образования (отдельно для бакалавриата, магистратуры, специалитета, аспирантуры). Они отражают общие знания, культурный уровень, социальные и личностные способности, не связанные с направлениями подготовки (т.е. со спецификой профессиональной деятельности).

Общепрофессиональные компетенции могут быть едиными для всех направлений подготовки в рамках крупных групп.

Что касается профессиональных компетенций, то они не прописаны в стандарте 3++ и будут отражены уже непосредственно в основной образовательной программе по конкретному направлению подготовки.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика групп компетенций ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++

ФГОС ВО 3+	ФГОС ВО 3++
У. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА	У. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА
ОК – общекультурные компетенции	УК – универсальные компетенции
ОПК – общепрофессиональные компетенции	ОПК – общепрофессиональные компетенции
ПК – профессиональные компетенции	ПК отсутствуют и будут представлены в ПООП

Сравнительный анализ компетенций, представленных в стандартах третьего поколения по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность», выявил тенденцию к уменьшению количества компетенций, отраженных в стандартах каждого следующего поколения [3].

В частности, как можно увидеть из таблицы 2, количество профессиональных компетенций от стандарта 3 к стандарту 3+ также сокращается, и в последней редакции (проекте) стандарта 3++ они выведены за пределы данного регламентирующего документа. Таким образом, формулировки профессиональных компетенций не будут жестко привязаны к образовательному стандарту, Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

и будет существовать возможность их корректировки под требования профессиональных стандартов и с учетом изменений, постоянно происходящих на рынке труда.

Таблица 2 – Количественный состав компетенций, представленных в стандартах третьего поколения по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность»

ФГОС ВПО (3)		ФГОС ВО (3+)		ФГОС ВО (3++)	
Наименование блока компетенций	Количество	Наименование блока компетенций	Количество	Наименование блока компетенций	Количество
Общекультурные компетенции (ОК)	16	Общекультурные компетенции (ОК)	11	Универсальные компетенции (УК)	8
Профессиональные компетенции (ПК)	41	Общепрофессиональные компетенции (ОПК)	6	Общепрофессиональные компетенции (ОПК)	4
		Профессиональные компетенции (ПК)	36	Профессиональные компетенции (ПК)	-

При формировании перечня профессиональных компетенций в соответствии с пунктом 1.3 проекта стандарта ФГОС ВО 3++ «...организация вправе выбрать одну или несколько обобщенных трудовых функций (далее – ОТФ), полностью или частично, в соответствии с установленным для ОТФ квалификационным уровнем, закрепленными в ОТФ требованиями к образованию и обучению, а также с учетом рекомендаций примерной основной образовательной программы (далее – ПООП)» [2]. Кроме того, организация может формулировать компетенции, основываясь на нескольких профессиональных стандартах, подходящих для конкретного направления подготовки.

К сожалению, на сегодняшний день не утвержден ни один профессиональный стандарт в сфере библиотечно-информационной деятельности. В некоторой степени исключением можно считать профстандарты работников технической библиотеки в области атомной промышленности.

В Кемеровском государственном институте культуры (КемГИК) на базе кафедры технологии автоматизированной обработки информации (ТАОИ) уже в течение многих лет ведется подготовка бакалавров (а ранее специалистов) по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» профилю подготовки «Технология автоматизированных библиотечно-информационных систем». По нашему профилю на данный момент ждет утверждения проект профессионального стандарта специалиста в области библиотечно-информационной деятельности [4], разработчиками которого в том числе являлись преподаватели КемГИК.

Данный профстандарт предлагает список из 7-ми обобщенных трудовых функций (таблица 3), которые могут служить основой для формирования перечня профессиональных компетенций для освоения студентами профиля «Технология автоматизированной библиотечно-информационных систем».

Таблица 3 – Обобщенные трудовые функции специалиста в области библиотечно-информационной деятельности

Код	Наименование ОТФ	Должности, позиции	Уровень
A	Формирование библиотечного фонда	Библиотекарь-комплектатор, эксперт по комплектованию библиотечного фонда	6
B	Осуществление работ по сохранению библиотечного фонда	Библиотекарь-каталогизатор, библиотекарь-эксперт по сохранности библиотечного фонда	7
C	Организация справочно-поискового аппарата библиотеки	Библиограф, главный библиограф	6, 7
D	Справочно-библиографическое и информационное обслуживание пользователей	Библиограф, главный библиограф	6, 7
E	Библиотечное обслуживание пользователей	Библиотекарь, главный библиотекарь	6
F	Предоставление культурно-просветительных и досуговых услуг пользователям библиотеки	Методист, главный библиотекарь	6
G	Научно-аналитическая, методическая и консультационная работа в области библиотечно-информационной деятельности	Методист	8

Авторами был проведен анализ как на основе трудовых функций специалиста в области библиотечно-информационной деятельности, отраженных в вышеупомянутом проекте профессионального стандарта, может быть сформирован перечень профессиональных компетенций. А также исследовался существующий перечень профессиональных компетенций, отраженный в

разработанной и утвержденной в КемГИК основной образовательной программе по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» на соответствие трудовым функциям, представленным в проекте профстандарта.

Конкретные трудовые функции определяют соответствующие им задачи деятельности специалиста в области библиотечно-информационной деятельности. В свою очередь задачи деятельности в совокупности с трудовыми действиями, а также знаниями и умениями, необходимыми для их реализации, являются основой для формирования перечня профессиональных компетенций по направлению «Библиотечно-информационная деятельность».

Одна или несколько трудовых функций могут лечь в основу формирования компетенции, которая в свою очередь может быть сформирована одной или несколькими дисциплинами.

Как показал сопоставительный анализ (таблица 4) нашей основной образовательной программы и проекта профессионального стандарта специалиста в области библиотечно-информационной деятельности, компетенции, которыми должны овладеть студенты, обучающиеся по профилю «Технология автоматизированных библиотечно-информационных систем», в определенной степени позволяют реализовывать большинство трудовых функций, представленных в профессиональном стандарте.

Таблица 4 – Обобщённые трудовые функции специалиста в области библиотечно-информационной деятельности

Код	Наименование ОТФ	Возможность реализации
A	Формирование библиотечного фонда	+
B	Осуществление работ по сохранению библиотечного фонда	+
C	Организация справочно-поискового аппарата библиотеки	+
D	Справочно-библиотечно-физическое и информационное обслуживание пользователей	+
E	Библиотечное обслуживание пользователей	+
F	Предоставление культурно-просветительных и досуговых услуг пользователям библиотеки	+
G	Научно-аналитическая, методическая и консультационная работа в области библиотечно-информационной деятельности	-

В качестве примера рассмотрим трудовую функцию «Создание и эксплуатация электронных информационных ресурсов» обобщенной трудовой функции «Организация справочно-поискового аппарата библиотеки».

Мы проанализировали трудовые действия, а также умения и знания, необходимые для выполнения данной трудовой функции. Из них отобрали те, которые могут лечь в основу одной профессиональной компетенции (таблица 5).

Таблица 5 – Трудовые действия, умения и знания, необходимые для выполнения трудовой функции «Создание и эксплуатация электронных информационных ресурсов»

Трудовые действия	Необходимые умения	Необходимые знания
<ul style="list-style-type: none"> <li>- определять целевое и функциональное назначение, функциональные характеристики электронного информационного ресурса;</li> <li>- проектировать электронный информационный ресурс;</li> <li>- определять источники и отбирать документы для формирования электронного информационного ресурса в соответствии с семантикой и формальными ограничениями;</li> <li>- осуществлять эксплуатацию электронного информационного ресурса;</li> <li>- осуществлять модернизацию электронного информационного ресурса</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- проектировать концептуальную, логическую и физическую структуру электронного информационного ресурса;</li> <li>- ориентироваться в электронных ресурсах различного назначения (сайты, электронные каталоги, БД);</li> <li>- использовать графические средства;</li> <li>- подготавливать текстовые, графические, фото- и видеодокументы и размещать их в электронном информационном ресурсе;</li> <li>- обеспечивать долговременное, эффективное хранение и актуализацию электронного информационного ресурса</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- национальные, международные и корпоративные стандарты в области электронных информационных ресурсов;</li> <li>- технологии создания, ведения, хранения и защиты ЭИР;</li> <li>- условия эффективной эксплуатации электронных информационных ресурсов;</li> <li>- нормативные документы, регламентирующие создание, регистрацию и использование электронных информационных ресурсов;</li> <li>- показатели, критерии и методы оценки качества различных видов электронных информационных ресурсов</li> </ul>

Данной трудовой функции, на наш взгляд, может соответствовать следующая компетенция: «Готовность к проектированию, созданию и эффективной эксплуатации электронных информационных ресурсов». Предложенная компетенция формируется целым рядом дисциплин (рисунок 1), которые сегодня уже разработаны преподавателями кафедры ТАОИ и преподаются студентам, обучающимся по профилю «Технология автома-

тизированных библиотечно-информационных систем».

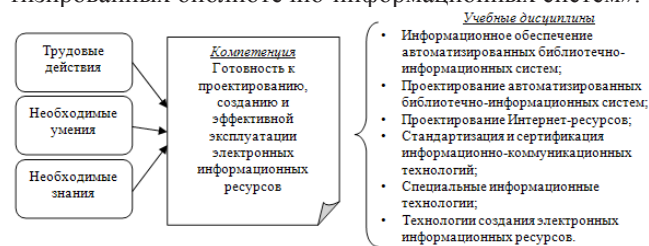


Рисунок 1 – Пример формирования профессиональной компетенции, и ее взаимосвязи с учебными дисциплинами

Безусловно, определенная профессиональная компетенция может обеспечивать готовность выпускника к выполнению целого ряда трудовых функций, и наоборот выполнение конкретной трудовой функции может и должно быть связано с владением целого ряда компетенций.

Большинство работодателей стремятся найти себе универсальных специалистов, готовых осуществлять разнообразные трудовые функции. Однако следует отметить, что подготовить выпускника, который будет готов к профессиональной деятельности по всем обобщенным трудовым функциям всех профессиональных стандартов, потенциально сопряженным в ФГОС ВО, не представляется возможным.

Тот факт, что перечень профессиональных компетенций не будет жестко регламентирован образовательным стандартом, а будет прописан в основной и примерной основной образовательной программе по конкретному направлению подготовки, обеспечивает возможность беспрепятственной актуализации профессиональных компетенций выпускника с учетом непрерывных изменений требований рынка труда к квалификации работников.

**Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.** Безусловно, существует необходимость связи ФГОС ВО с профессиональными стандартами. Однако для подготовки бакалавров, востребованных на рынке труда, недостаточно сопоставить и согласовать требования, предъявляемые к выпускнику вуза ФГОС ВО, с требованиями конкретных профессиональных стандартов или их совокупностью. Необходимо тесное сотрудничество вузов и работодателей, по различным направлениям. И, в первую очередь, таким как:

- требования рынка труда и работодателей к выпускникам библиотечно-информационной деятельности;
- формулировка видов деятельности, к осуществлению которых будет подготовлен выпускник направления подготовки «Библиотечно-информационная деятельность»;
- формулировка профессиональных задач, которые будет готов решать выпускник направления подготовки «Библиотечно-информационная деятельность»;
- формулировка компетенций, которые должны быть сформированы у студента направления подготовки «Библиотечно-информационная деятельность».

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 16.01.2017).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 51.03.06 «Библиотечно-информационная деятельность» (уровень бакалавриата): проект [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjectsFGOSVO/BAK/510306\\_V.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjectsFGOSVO/BAK/510306_V.pdf) (дата обращения: 10.01.2017).

3. Мишова В.В., Огнева Э.Н. Исследование мотивационной структуры личности как основы профессионального становления студентов направления подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» // Вестник Кемеровского государственного института культуры. №37, 2016. С. 143 – 150.

4. Профессиональный стандарт специалиста в области библиотечно-информационной деятельности: проект [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.rba.ru/cms\\_rba/news/upload-files/news/2014/23\\_09/4.pdf](http://www.rba.ru/cms_rba/news/upload-files/news/2014/23_09/4.pdf) (дата обращения: 16.01.2017).



УДК 371.2.018.46

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ И СТРУКТУРЫ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ»

© 2017

**Насырова Эльмира Фанилевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Теория и методика профессионального образования»

**Руднева Регина Ириковна**, аспирант

*Сургутский государственный университет*

(628412, Россия, Сургут, проспект Ленина, 1, e-mail: rinchy@yandex.ru)

**Аннотация.** Развитие и повышение уровня педагогического мастерства учителей, соответствующего запросам современной школы – главнейшая задача, необходимое условие модернизации российской системы образования. Несмотря на несомненную значимость этой проблемы, в настоящее время имеется небольшое число научных разработок, в которых бы уточнялись сущность и структура педагогического мастерства применительно к учителю старшей школы. Анализ определенных классиков отечественной педагогики позволил рассмотреть историю становления важнейших взглядов на понятие «педагогическое мастерство». Сущность педагогического мастерства учителя старшей школы, мы рассматриваем, как интегративное качество личности, характеризующееся единством знаний, умений, навыков, опыта с ценностными ориентациями личности, практико-ориентированной направленностью. Опираясь на личностный и деятельностный подходы, определена структура педагогического мастерства учителя старшей школы. Она состоит из таких компонентов, как педагогическая направленность учителя, профессиональная компетентность, педагогическая техника, профессионально важные и личностные качества учителя. При деятельностном подходе к педагогическому мастерству внимание акцентируется на алгоритме педагогических функций. При личностном подходе раскрывается содержательная сторона педагогического мастерства, то есть личностные и профессиональные качества учителя. Педагогическое мастерство совершенствуется и развивается в деятельности только при условии личностной заинтересованности учителя. Акцент делается на мотивы осознания учителем предназначения профессии и рассматриваются как увлечение и стремление заниматься ею. Установлены шесть уровней мотивации учителей старшей школы к совершенствованию своего педагогического мастерства.

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, педагогическое мастерство учителя старшей школы, педагогическая направленность, профессиональная компетентность, педагогическая техника, профессионально важные качества, личностные качества, мотивы.

## DEFINITION AND STRUCTURE OF THE «PEDAGOGICAL EXCELLENCE OF THE HIGH SCHOOL TEACHER» CONCEPT

© 2017

**Nasyrova Elmira Fanilevna**, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair «Theory and Methodology of Professional Education»

**Rudneva Regina Irikovna**, post-graduate student

*Surgut State University*

(628412, Russia, Surgut, Lenina prospect, 1, e-mail: rinchy@yandex.ru)

**Abstract.** The main challenge and necessary condition for modernization of the Russian education system is to develop and improve pedagogical excellence of teachers meeting the requirements of modern school. Despite the undoubted importance of this problem, there are currently a small number of scientific developments, which would clarify the definition and structure of pedagogical excellence with regard to the high school teacher. The study of the classical definitions given by Russian scientists has allowed exploring the evolution of “pedagogical excellence” concept. The definition of pedagogical excellence of the high school teacher is considered as an integrative quality of personality characterized by unity of knowledge, skills, and experience with value-oriented and practice-oriented focus. On the basis of the personal and activity approaches, the structure of pedagogical excellence of the high school teacher is designed. It involves such components as pedagogical orientation of the teacher, professional competence, pedagogical techniques, and major professional and personal qualities of the teacher. The activity approach to pedagogical excellence focuses on the algorithm of pedagogical functions. The personal approach reveals the content of pedagogical excellence, that is, personal and professional qualities of the teachers. Personal interests of the teacher are the only condition under which pedagogical excellence is improved and developed. The emphasis on the motives and challenges of teaching is considered as desire of being involved in this activity. The authors have defined six levels of motivation of the high school teacher for enhancing pedagogical excellence.

**Keywords:** pedagogical excellence, pedagogical excellence of the high school teacher, pedagogical orientation, professional competence, pedagogical technology, major professional qualities, personal qualities, motives.

*Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами.* На современном этапе в российской системе образования возросла потребность в учителе старшей школы, способном критически, творчески осмысливать и применять на практике достижения науки и педагогики; знающего и умеющего использовать современные педагогические технологии в образовательном процессе; квалификационные требования, которого соответствуют задачам модернизации образования. Многообразие и сложность задач формирования профессиональной компетентности учителя делают проблемы совершенствования педагогического мастерства особенно актуальными для учителя старшей школы, работающего в профильных классах. Профильное обучение на старшей ступени общего образования – одно из приоритетных направлений модернизации системы общего образования в Российской Федерации.

*Анализ последних исследований и публикаций, в ко-*

*торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Классики отечественной педагогики всегда ставили проблему формирования педагогического мастерства как одну из важнейших в обучении будущих учителей. Эта проблема широко раскрывается в трудах Г.Ш. Гайнутдинова [1], И.А. Зязюна [2], Н.А. Криволапова [3], Н.В. Кузьминой [4; 5], Е.М. Павлютенкова [6], Ф.Д. Рассказова [7], К.Е. Романовой [8; 9], В.А. Сластенина [10], Н.М. Таланчук [11], И.Ф. Харламова [12], Е.А. Черноштан [13] и других. Анализ литературных источников, посвященных проблемам педагогического мастерства, показал, что в настоящий момент существуют различные взгляды на понимание сущности и структуры педагогического мастерства, но применительно к учителю старшей школы научных разработок недостаточно, несмотря на несомненную значимость этой проблемы в условиях модернизации образования.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Изучение и анализ литературных источников по решению проблемы совершенствования педагогического мастерства учителя позволит выявить ее слабые и сильные стороны, а также резервы, необходимые для обеспечения ее развития. Уточнение сущности и структуры понятия «педагогическое мастерство учителя старшей школы» содействует непрерывному расширению личных возможностей учителя, позволяющих добиться нужных результатов.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Анализ ряда определений позволяет раскрыть историю становления основных взглядов на понятие «педагогическое мастерство».

Зязюн И.А. и его команда из Полтавского государственного педагогического института имени В.Г. Короленко, продолжительное время были объединены идеей направления всей системы подготовки учителя в вузе на развитие основ его педагогического мастерства. Они понимали профессиональное мастерство учителя, как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности [2]. К такому важному комплексу свойств они относят:

- гуманистическую направленность деятельности учителя (интересы, ценности, идеалы);
- профессиональные знания учителя (знания педагогики, психологии, предмета и методики его преподавания);
- педагогические способности (креативность, динамизм, коммуникативность, эмоциональная устойчивость, перцептивные способности, оптимистическое прогнозирование);
- педагогическую технику (умение взаимодействовать, умение управлять собой).

Разработанная авторами этого коллектива в программе логика овладения основами педагогического мастерства такова:

I курс – мастерство учителя в управлении собой (сущность и содержание педагогического мастерства и педагогической техники);

II курс – мастерство учителя в управлении общением (организация педагогического взаимодействия);

III курс – мастерство учителя в управлении учебно-воспитательным процессом (технология управления учебно-воспитательным процессом) [2].

Этот коллектив под руководством И.А. Зязюна, на наш взгляд, несколько односторонне подходит к определению педагогического мастерства, ибо в нем отражается только содержательная сторона педагогического мастерства, то есть, сводится лишь к комплексу личностных и профессиональных качеств педагога. В этом определении недостает также деятельностного подхода: педагогическое мастерство проявляется не в свойствах личности, а в практической деятельности, в качественной реализации педагогических функций при решении конкретных учебно-воспитательных задач.

Г.Ш. Гайнутдинов считает, что системообразующим базовым структурным компонентом педагогического мастерства учителя является управленческая способность как интегрированное качество учителя, включающее в себя комплекс профессиональных и личностных качеств, где автор определяет следующие профессионально-значимые качества: педагогическая направленность, педагогические способности и умения, педагогическая техника, профессиональные знания [1].

В данном определении опять акцент делается лишь на содержательную сторону педагогического мастерства. Однако надо согласиться с тем, что совокупность определенных качеств личности учителя обуславливается высоким уровнем его психолого-педагогической подготовки, и с утверждением, что качества личности обусловлены, его способностью качественно реализо-

вывать педагогические функции, и проявляются в ней.

Ближе к сути в определении педагогического мастерства, как нам кажется, находятся сторонники деятельностного подхода (Н.В. Кузьмина [4; 5], В.А. Сластенин [10], И.Ф. Харламов [12], С.Д. Якушева [14]), которые рассматривают педагогическое мастерство в неразрывной связи с педагогической деятельностью, с личностными и профессиональными качествами педагога.

Заслуга Н.В. Кузьминой в раскрытии педагогического мастерства заключается в том, что она впервые обосновала взаимосвязь между структурой педагогической деятельности, педагогическими способностями и педагогическим мастерством [4; 5]. По ее мнению, педагогическая деятельность складывается из целого ряда внутренних взаимосвязанных пяти компонентов (гностического, конструктивного, проектировочного, коммуникативного, организаторского). Педагогические способности являются индивидуальными формами отражения этих структурных компонентов, а развитие педагогических способностей обеспечивает высокий уровень профессионализма – педагогическое мастерство.

И.Ф. Харламов определяет педагогическое мастерство, как «доведенное до высокой степени совершенства обучающая и воспитательная умелость, которая отражает особую отшлифованность методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса» [12]. Автор характеризует «эффективность применения психолого-педагогической теории, реализации ее идей и передового опыта, искусном использовании различных методик, способствующих достижению высоких результатов в обучении и воспитании». И.Ф. Харламов подмечает, что «если педагогическая умелость должна охватывать все стороны деятельности, то мастерство вначале проявляется в отдельных ситуативных педагогических удачах, поэтому процесс его выработки достаточно длителен» [12].

В определении И.Ф. Харламова положительно то, что в основе педагогического мастерства лежат педагогические умения и умелость, но все же данное определение выглядит неполным, неточным и односторонним. В этом определении содержательная сторона педагогического мастерства представлена без учета личностного аспекта.

Н.М. Таланчук выявляет «педагогическое мастерство, как меру готовности и способности учителя полноценно реализовывать педагогические функции при решении конкретных учебно-воспитательных задач». Он пишет, что педагог, решая те или иные задачи, «реализует систему педагогических функций и применяет соответствующие им методы, а процесс реализации таких функций и есть педагогическая технология, поскольку все элементы, в нее включенные, интегрированы в единую систему, которая и обеспечивает достижение поставленных учебно-воспитательных целей» [11]. Из всего сказанного можно отметить, что Н.М. Таланчук педагогическое мастерство сводит к педагогической технологии, которая заключается в способности педагога реализовывать педагогические функции (диагностическую, целевую, организационную, планирования и др.).

Разносторонне изучает сущность педагогического мастерства Е.М. Павлутенков в статье «Профессиональное становление будущего учителя». С одной стороны, подчеркивая роль положительной мотивации к овладению профессией, он рассматривает педагогическое мастерство как «результат профессионального становления субъекта, при котором он достигает наибольшего успеха в работе» [6]. С другой стороны, Е.М. Павлутенков определяет педагогическое мастерство, как профессиональную компетентность учителя и результат профессионального становления субъекта.

Ф.Д. Рассказов определяет структуру педагогического мастерства, как умение использовать свои знания и

навыки в учебно-воспитательной работе, педагогическую технику, требовательность, педагогический такт, психолого-педагогическое мышление, педагогическое воображение, наблюдательность, психолого-педагогические знания и навыки, личностные качества [7].

Большой вклад в теорию формирования личности учителя, его профессионального мастерства внес В.А. Сластенин. Он, опираясь на объективный профессионально-графический метод, обосновал и конкретизировал «профессионально-обусловленные качества личности учителя, состав и объем его общественно-политических, психолого-педагогических и специальных знаний, а также программу общепедагогических и методических умений и навыков» [10]. Его фундаментальные труды по проблемам формирования личности учителя в процессе профессиональной подготовки помогают глубже понять условия, обеспечивающие высококачественную подготовку личности будущего учителя и профессиональное мастерство.

В.А. Сластенин, исходя из функционального анализа педагогической деятельности, определяет педагогическое мастерство, как высокий уровень развития ряда обобщенных профессиональных умений, мотивационная сфера которых является логическим центром и основанием. Он подмечает, что «решающим признаком профессиональной пригодности к работе является профессионально-педагогическая направленность личности, а наиболее активной ее формой является склонность, выступающая как потребность в педагогической деятельности, как движущая сила развития педагогических способностей, как одна из предпосылок достижения педагогического мастерства» [10].

Итак, в результате анализа психолого-педагогической литературы, посвященной проблемам педагогического мастерства [14-21], диссертационных исследований последних лет показало, что на сегодняшний день существует незначительное количество научных разработок, в которых бы уточнялись понимание сущности педагогического мастерства применительно к учителю старшей школы, несмотря на бесспорную значимость этой проблемы в современном обществе.

Для решения этой проблемы исследования, исходя из ее актуальности, мы предпримем попытку выдвинуть авторское понимание педагогического мастерства учителя старшей школы, теоретически обосновав его сущность и содержание.

Основываясь на идеях, согласно которым педагогическое мастерство учителя как научно-педагогическая категория характеризуется интегративностью (С.В. Батышев, В.И. Воротилов, Л.М. Митина, Э.М. Никитин, и др.) [22; 23]: соотносительностью знаний, умений, навыков, опыта с ценностными ориентациями личности; практико-ориентированной направленностью, а также проведенный анализ литературных источников, результаты опросов и бесед, целенаправленные наблюдения за педагогической деятельностью учителей старшей школы, данные опытно-экспериментальной работы позволили нам сформулировать собственное определение понятия. Педагогическое мастерство учителя старшей школы – это интегративное качество личности, характеризующееся единством предметно-специальных, методических, технологических, психолого-педагогических знаний, общепедагогических и специальных умений, навыков, профессионально-личностных качеств, способствующее высокому профессиональному уровню, который формируется и совершенствуется в ежедневной педагогической деятельности; в комплексном решении задач образования, развития старшеклассников.

Деятельность современного учителя происходит в самой сложной системе «человек – общество – человек». Педагогическая деятельность учителя старшей школы имеет свою специфику, направленную на реализацию взаимосвязанных функций старшей школы: общепедагогические (образовательной, воспитательной,

развивающей) и специфические (оказание помощи в профессиональной ориентации старшеклассников; проектирование образовательного процесса, направленного на максимальную индивидуализацию обучения; развитие исследовательской деятельности и др.). Учет этих функций позволяет отметить, что необходимыми умениями для осуществления педагогической деятельности учителя старшей школы, являющиеся не только общепедагогические, но и умения, связанные с организацией образовательного пространства, с использованием способов и приемов, направленных на инициирование познавательной активности старшеклассника, что обусловлено спецификой труда учителя старшей школы.

В.А. Сластенин на основе структурного анализа педагогической деятельности, выделяет в ней педагогическое действие. Он считает, что доведение этого действия до значительного уровня умения позволяет переносить его на решение конкретных педагогических задач. Он выделяет основные педагогические умения, входящие в структуру профессионального мастерства: умение наблюдать и анализировать педагогический процесс, прогностические умения, «умение выявлять и приводить в движение потенциальные возможности различных видов деятельности учащихся, способность к ориентировке и перестройке способов деятельности в изменяющихся условиях, умение управлять своими психическими состояниями, педагогически действенно и эмоционально открыто выражать свое отношение к воспитанникам», профессиональная выразительность речи, артистизм, творческие способности, искусство общения и педагогической импровизации. О взаимосвязи структуры педагогической деятельности и личностных качеств педагога В.А. Сластенин пишет, что анализ деятельности «вскрывает систему основных свойств, отношений и действий, образующих в совокупности личность учителя», как сложную динамическую структуру, отражающую структуру педагогической деятельности, а педагогические способности проявляются и формируются в деятельности общепедагогической, а затем и профессиональной [10].

Таким образом, анализ различных подходов к определению структуры педагогического мастерства учителя старшей школы позволяет нам сделать вывод о недостаточной разработанности данного вопроса. В нашем исследовании педагогическое мастерство учителя заключается в интеграции двух подходов: деятельностного и личностного. Эти два подхода тесно взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга: при деятельностном подходе к педагогическому мастерству внимание акцентируется на алгоритме педагогических функций (изучается «профессия в человеке»), а при личностном подходе раскрывается содержательная сторона педагогического мастерства, то есть личностные и профессиональные качества учителя (изучается «человек в профессии»). В комплексе эти два подхода выявляют важнейшие стороны педагогического мастерства – деятельностную и личностную. Нельзя односторонне трактовать педагогическое мастерство – только как обезличенную технологичность или же, как комплекс личностных и профессиональных качеств.

Руководствуясь деятельностным и личностным подходами, на основе анализа и обобщения вышеописанных трактовок, мы определяем структуру педагогического мастерства учителя старшей школы, состоящую из следующих компонентов:

- педагогическая направленность учителя;
- профессиональная компетентность учителя;
- педагогическая техника;
- профессионально важные качества учителя;
- личностные качества учителя.

1. Основой педагогического мастерства учителя является педагогическая направленность личности учителя, основной формой которой выступает склонность к педагогической деятельности (интерес к профессии учи-



теля, любовь к детям).

2. Профессиональная компетентность учителя состоит из следующих элементов: гносеологического (профессиональные знания), праксиологического (профессиональные умения и навыки, опыт педагогической и профессиональной деятельности), аксиологического (ценностные ориентации, мотивы учебной деятельности, готовность к самообразованию) и психологической готовности к профессиональной деятельности.

3. Овладение педагогической техникой превращает ее в чуткий инструмент решения значимых педагогических задач, стоящих перед учителем старшей школы. Педагогическая техника предполагает, во-первых, умение педагога руководить собой и своим поведением – управление эмоциями, настроением; владение своим организмом (пантомимика, мимика); артистизм; внимание; техника речи (постановка голоса, темп речи, дикция); во-вторых, умение воздействовать на коллектив и личность; в-третьих – применять педагогические технологии.

4. Наиболее значимые профессионально важные качества учителя: педагогическая зоркость и наблюдательность; справедливость; педагогический такт (умение устанавливать продуктивный стиль общения); педагогическое воображение; требовательность; организаторские способности; профессиональная работоспособность; психолого-педагогическая эрудиция и другие профессионально важные качества учителя.

5. Личностные качества учителя, характеризующие его уровень развития и культуры, физический, психический и духовный облик, социальную роль и статус, его отношение к окружающей действительности, а также нравственно-волевые качества, креативность, общительность, интеллигентность, целеустремленность и другие личностные качества учителя.

Педагогическое мастерство совершенствуется и формируется в деятельности и всегда выражается в единстве с ценностями личности, так как только при условии личностной заинтересованности достигается значительный профессиональный результат. Мотив для учителя выступает как прямая побудительная сила, как естественная причина его поведения. Мотивы понимания предназначения профессии рассматриваются, как интерес к ней и склонность заниматься ею. Мы выделяем шесть уровней мотивации учителей старшей школы к совершенствованию своего педагогического мастерства:

- мотивы непосредственно-побуждающие – надо учиться, так как старые формы и методы работы не отвечают современным требованиям общества и государства;

- мотивы перспективно-побуждающие – я учусь, чтобы стать профессионалом;

- мотивы социального престижа (статуса) – потребность в самоутверждении, признании и влиянии (достижение своего профессионального успеха посредством учеников; стремление принимать участие в распределении школьных ресурсов; контролировать действия других людей);

- экономические мотивы – учусь, чтобы иметь в будущем достойную заработную плату за высокопрофессиональный труд, и иметь хорошее качество жизни;

- мотивы профессионального общения – одобрение деятельности учителя со стороны коллег и руководства (возможность карьерного и творческого роста; высокая степень ответственности);

- интеллектуальные мотивы – учусь, потому что нравиться расширять границы своего знания.

Иляшенко Л.К. отмечает, что «результаты исследований значимости мотивов деятельности, представленные в теории и практике, позволяют утверждать, что это качество личности правомерно определять, как системообразующий фактор, по уровню развития которого можно судить о способности профессионала к развитию и саморазвитию» [24].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, высокий уровень развития педагогического мастерства учителей – это путь к достижению вершин образовательного процесса, ведущий к совершенствованию системы подготовки выпускников школ. Под совершенствованием педагогического мастерства учителя старшей школы мы будем понимать профессионально и личностно значимый процесс, предусматривающий изменения компонентов педагогического мастерства в соответствии с сегодняшними требованиями и уровнем мотивации учителя старшей школы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гайнутдинов Г.Ш. Организационно-педагогические условия формирования основ педагогического мастерства у будущих учителей начальной школы: дисс... канд. пед. наук. Казань, 1997. 219 с.

2. Зязюн И.А., Кривонос И.Ф., Тарасевич Н.Н. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 302 с.

3. Криволапова Н.А. Управление развитием профессиональной компетентности педагога профильной школы // Профильная школа. 2006. № 5. С. 14-20.

4. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1985. 32 с.

5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.

6. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя // Советская педагогика. 1990. № 11. С. 64-69

7. Рассказов Ф.Д., Галимова А.М. Методическая готовность педагога-лингвиста гуманитарного образования в послевузовский период профессиональной деятельности // Казанская наука. Казань, 2016. № 9. С. 74-77.

8. Романова К.Е. Концептуальные основы процесса формирования и развития педагогического мастерства будущих преподавателей // Приволжский научный журнал. 2010. № 2. С. 132-135.

9. Романова К.Е. Особенности реализации концепции формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей // Наука и Школа. 2010. № 2. С. 63-66

10. Сластенин В.А., Ильин В.С. Перестройка высшего педагогического образования и формирование социально-активной личности учителя. М.: МГПИ, 1997. С. 3-12.

11. Таланчук Н.М. Воспитательная работа мастера профтехучилищ. Казань, 1992. 126 с.

12. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика. 1992. № 7-8. С. 11-15

13. Черноштан Е.А. Формирование основ педагогического мастерства будущих учителей средствами игровых методов: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2007. 16 с.

14. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства. М.: Изд. центр «Академия», 2010. 256 с.

15. Василенко Л.И. Имидж молодого учителя-предметника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylist.net/peagogika/pedaks.htm>.

16. Саранцева М.В., Куровский В.Н. Управление процессом совершенствования профессионального мастерства педагогов системы общего образования на муниципальном уровне // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2010. № 1. 160с.

17. Ковальчук В.И. Результаты экспериментальной работы по развитию педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ в системе повышения квалификации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2. С. 44-47.

18. Абдуллина Л.Б. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы // Поволжский педагогиче-

ский вестник. 2014. № 4 (5). С. 8-10.

19. Белевич Н.А. Профессиональные компетенции педагогов дошкольного образования, как условие формирования профессионального мастерства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 23-25.

20. Сорокина И.В. Методическая компетентность учителя как условие его профессионализма и мастерства // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 114-116.

21. Добрыдень А.В. Культура общения как составляющая профессионального мастерства педагога // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 11-14.

22. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28-38.

23. Инновации в образовании. Вып. 1: сборник научных статей / науч. ред. И. Б. Мылова. СПб., 2010. 184 с.

24. Иляшенко Л. К. Формирование математической компетентности будущего инженера по нефтегазовому делу : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08. Сургут, 2010. 210 с.

**Одарич Ирина Николаевна**, преподаватель  
*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: alena.tretyakova.76@mail.ru)  
**Гаврилова Мария Ивановна**, преподаватель  
*Тольяттинский политехнический колледж*  
(445035, Россия, Тольятти, улица Комсомольская, 165, e-mail: masi.ru@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы компетентностного подхода. Анализируются различные трактовки понятий «компетенция» и «компетентность». Представлено влияние деятельности личности на формирование компетенций и компетентности. Раскрыты позиции и особенности деятельностного подхода в образовательном процессе. При этом деятельность предполагает обусловленную мотивацию в осознании какой-либо потребности, постановке цели и ее удовлетворении. Показаны этапы становления компетентностного подхода в системе образования. Приведено понимание компетентностного подхода у различных исследователей данного вопроса. Определено, что в системе образования компетенции и компетентности рассматриваются как итог образовательной деятельности. В условиях модернизации содержания образования актуальной задачей становится совершенствование образовательного процесса на основе компетентностного подхода. В статье отмечается, что понимание компетенций и компетентности имеет довольно широкое толкование с практической и личностной стороны.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, компетентностный подход, деятельность, деятельностный подход, модернизации содержания.

## COMPETENCE APPROACH IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

© 2017

**Odarich Irina Nikolaevna**, teacher  
*Togliatti State University*  
(445020, Russia, Togliatti, Belorysskaa street, 14, e-mail: alena.tretyakova.76@mail.ru)  
**Gavrilova Maria Ivanovna**, teacher  
*Togliatti Polytechnic College*  
(445035, Russia, Togliatti, Komsomolskaya St., 165, e-mail: masi.ru@mail.ru)

**Abstract.** In the article the questions of the competence approach are considered. Various interpretations of the concepts «competence» and «competency» are analyzed. The influence of the personality activity on the formation of competences and competence is presented. The positions and features of the activity approach in the educational process are revealed. At the same time, the activity assumes a conditioned motivation in the comprehension of any need, setting the goal and its satisfaction. The stages of formation of the competence approach in the education system are shown. The understanding of the competence approach among various researchers of this issue is given. It is determined that competence and competency in the education system are considered as a result of educational activity. In the context of modernizing the content of education, the actual task is to improve the educational process on the basis of a competence approach. The article notes that the understanding of competencies and competence has a fairly broad interpretation from the practical and personal aspects.

**Keywords:** competence, competency, competence approach, activity, activity approach, content modernization.

В настоящее время профессиональная подготовка строителей – начальная точка отсчета на пути к решению вопросов внедрения новых строительных технологий, качества выполняемых работ, увеличения производительности и безопасности в строительстве, снижения сроков ведения строительства и его затрат. Однако дефицит квалифицированных специалистов в строительной индустрии приводит к отказу от использования новых эффективных технологий при производстве работ, и, как следствие, увеличивается доля ручного труда на строительных площадках, что приводит к снижению производительности и эффективности труда, а также увеличивает сроки и стоимость возводимых объектов.

В результате отрасль строительства и эксплуатации зданий и сооружений в настоящее время остро нуждается в компетентных специалистах.

Современные требования к выпускнику высшей школы, определяются на рынке труда под влиянием ускорения темпов развития общества и технологий, информатизации среды, сокращения продолжительности жизненного цикла знаний, приобретаемых в период обучения. В складывающейся ситуации становится ясным, что система обучения, построенная на репродуцировании знаний, навыков и умений (ЗУН), устарела и не справляется с задачей подготовки работников для современной промышленности, менеджмента, не говоря уже о сфере научно-технических исследований и разработок [1, 2].

Детализируя цели высшего образования, можно вывить нечто общее, что сводит их воедино. Таким объединяющим понятием и становится понятие «компетентности» [3, 4]. Для формирования «компетентного выпускника» во всех сферах профессионального образо-

вания и жизнедеятельности необходимо применять новые методы обучения, технологии, развивающие прежде всего познавательную, коммуникативную и личностную активность обучающихся. Таким перспективным направлением в образовании и является компетентностный подход [5-13].

Современная экономика предъявляет к специалисту, в том числе и к бакалаврам строительного профиля, новые требования, которые не в полной мере учтены в современных программах подготовки будущих выпускников по направлению подготовки 08.03.01 Строительство. Эти новые требования, согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) [14] и профессиональному стандарту по направлению «Организатор строительного производства» [15], предъявляются не к конкретной дисциплине, а имеют междисциплинарный характер. Попытка удовлетворить эти требования заставляет искать не только новое содержание преподаваемых дисциплин, но и новые педагогические технологии.

В многочисленных теоретических и научно-методических работах российских исследователей анализируются сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетентностей на разных уровнях системы образования и профессиональной деятельности и в различных психологических процессах [16, 17].

В научной, психолого-педагогической литературе, в исследованиях и практике уже широко используются термины «компетенция» и «компетентность» [18-26]. Их широкое применение вполне оправдано, особенно в



связи с необходимостью обновления содержания образования. Например, в Концепции развития образования говорится: «...основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе. Речь идет о наборе ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах» [27].

В работах, посвященных этому вопросу, авторы излагают свой взгляд на проблемы образования, основанный на компетентном подходе. Однако, при всем распространении и приблизительно общей трактовке указанных понятий, сами термины остаются нечетко определенными, не взаимоувязанными с другими понятиями, используемыми при определении целей и критериев в педагогике высшего образования [28]. Целевые требования одни авторы называют и «базовыми навыками» (В.И. Байденко), и «надпрофессиональными, базисными квалификациями» (А.М. Новиков), и «ключевыми компетенциями» (А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя и др.), «компетентностями (ключевыми и базовыми)» (Г.К. Селевко, О.Н. Ярыгин и др.) [29-35]. Но все авторы, так или иначе, сходятся в том, что основными целями компетентного подхода в образовании должно считаться приобретение обучающимися готовности к самостоятельной деятельности и личной ответственности, в сочетании с высоким уровнем знаний и мотивацией.

Слово «компетенция», в применении к образованию, пришло к нам из зарубежной практики образования, в виде неотделимой от конкретной практической деятельности составляющей, фактически объясняя два обстоятельства, наблюдаемые в современных работах: неоднозначность метафорического языка, на котором современные зарубежные педагоги-практики определяют понятие «компетенция», и, в свою очередь, правильное истолкование этого понятия на научном языке, без искажения его смысла [32].

Так, например, в словаре английского языка определение компетенции является отражением практики жизни, а не чьим-то теоретическим представлением, в виде «человеческого ресурса», «стандартизированного требования к человеку, желающему надлежащим образом выполнять конкретную работу» [36].

Можно сказать, что описание компетенций неотрывно от человека, который ими владеет, то есть человек может иметь, а может и не иметь определенных знаний, навыков и умений. Х. и С. Дрейфусами было разработано несколько уровней компетенций:

Первый уровень - начинающий - работает на основании правил этикета (поведения).

Второй уровень - опытного новичка - анализирует данную ситуацию с разных точек зрения.

Третий уровень - практика - осмысленно реализует свои обязанности для достижения цели.

Четвертый уровень - опытного практика - анализирует данную ситуацию со своей точки зрения.

Пятый уровень - эксперта - рассматривает важный момент, полагаясь на интуицию и рациональную точку зрения [37]. Отмеченное авторами уровни свидетельствует о процессе формирования профессиональных качеств, помогающих создавать карьеру на всем протяжении жизненного цикла человека.

Такой процесс может осуществляться в системах управлений и самоуправлений, для которых естественным является вышеприведенная иерархия - от новичка к эксперту, - как обучающая организационная система, формирующая знания и развивающая способности к организации, обеспечивающая расширение потенциалов [38].

Анализируя понятие «компетенция», исследователи начинают (в рамках собственных исследовательских компетенций) рассматривать предмет исследования в рамках понятия «парадигма образования» - таким образом, что ее кризис видится как смена старой «парадигмы

образования», базирующейся на комплексе «ЗУН», и новое понимание «компетенции». Сущность смены парадигм заключается в том, что от высшего образования требуют другого результата, причем старая парадигма образования включает в себя: теоретико-методологическое обоснование; выявление номенклатуры; иерархию знаний, умений и навыков; методы и средства обучения; оценку и контроль остаточных знаний [33]. Новая же образовательная парадигма включает в себя задачи, обеспечивающие вступление и производственную адаптацию человека в профессиональной деятельности, требуя от него постановки и решения проблем, обеспечивающих образование, как социальный, личностный и интегрированный результат. Такое образование в совокупности с мотивационными, ценностно-когнитивными значениями и соединяется в понятие «компетентность/компетенция» [33]. Если доверять интуиции, то понятие «компетенция» будет определяться, как что-то скрытое и проявляющееся при правильном использовании [33], переходя в схему понятий компетенция - мотивированная способность [33]. Соотношение конкретных типов деятельности при перечислении может соответствовать определению «компетенция». Итак, компетенция определяется как совокупность способностей и умений, которые обеспечивают достижение бакалавром поставленной цели и решение своих проблем в заданной профессиональной области [33].

Позже И. А. Зимняя предлагает новую иерархию компетенций, объясняя их практическую значимость: «На сегодняшний день образование сталкивается с трудной, но решаемой учеными задачей, определяющей содержательный характер данного понятия, его ключевых компетенций, которые входят в их компонент. При этом приостанавливая разработку процедур, подходов, инструментов и критериев, оценивая их как результат образования. Исследователи такой задачи попытались: теоретически аргументировать основные группы ключевых компетенций, определить их номенклатуру и компоненты, которые будут входить в компетентность этих видов» [33].

Л. М. Митина в своих работах ввела новое понятие - «педагогическая компетентность». С ее точки зрения, понятие «педагогическая компетентность» определяется как знания, умения, навыки, методы и способы их осуществления в профессиональной деятельности, помогающие развить необходимые качества и самореализоваться в обществе личности [39]. Данное определение имеет отношение как к педагогической компетенции, так и к другим ее видам [40]. Выражая в целом идею этого понятия, можно отметить, что компетенция отражает суть нового предмета исследования, отличающегося по качеству от других. Раньше понятие «компетенция» анализировалось самостоятельным предметом, обуславливаемым набором определенных качеств, сейчас новый предмет такого вида рассматривается как соотношение двух планов содержания, взаимосвязанных друг с другом или, наоборот, раздельных. Независимую предметность данному отношению создают факторы, которые определили деятельностный подход в профессиональном образовании [41-43]. Во-первых, деятель применяет знания для достижения своей цели так, как умеет; во-вторых, он в реальной ситуации по своим знаниям влияет на выбор результата своей работы [44].

С учетом вышесказанного можно выделить следующую классификацию деятельностной компетенции: коммуникативная (или поведенческая) и собственно-деятельностная. Таким образом, «компетенция» будет рассматриваться как способность личности достигать цели в определенной ситуации с помощью выбранных ею средств, при этом взаимодействовать с обществом, а оно само будет являться условием, которое способствует или препятствует достижению цели и на которое приходится оказывать некое влияние. Можно сказать, что нами выбрана социальная форма поведения, обуслов-

ленная в сферах этикета, культуры, воспитания, обучения и др.

Все это позволяет заявить о «социальной компетенции», которая предполагает достижение поставленной цели личности в соответствии с социальными и культурными ценностями, не порождая при этом новой проблемы. Педагоги-новаторы установили, что деятельность, основа и средства определяют развитие личности. Философы понимают под деятельностью «характерную человеческую форму отношений к окружающему миру, содержание которой обеспечивает его разумные изменения и преобразования в интересах общества. Любая деятельность личности предполагает противопоставление объекта и субъекта деятельности, т. е. личность противопоставляет себе объект деятельности в виде материала, получившего новые свойства и форму, превратившегося из материала в предмет и продукт деятельности» [8].

В литературных источниках понятие «деятельность» трактуется по-разному: она является основой социальной жизни личности, его формой проявления общественного назначения; она является специфическим видом активности личности, направленным на преобразование и познание мира, себя и условий существования. Именно в деятельности личность изучает окружающий мир, узнает его диалектическое развитие. В деятельности личность представляется субъектом, носителем своей индивидуальной сущности. Изменяя окружающий мир, личность меняет в процессе деятельности свою личную природу, усвершенствуя себя. В своей социальной деятельности личность взаимодействует с обществом. Благодаря деятельности личность формирует себя как творца окружающего мира, создавая в нем свои творческие способности [45]. Отличительным признаком деятельности человека являются сознательность и социальность [46].

О. В. Долженко проанализировал понятие «деятельность», отразив в нем основной признак в виде процесса достижения поставленной личностью цели [1]. Деятельность сама предполагает обусловленную мотивацию в осознании какой-либо потребности, постановке цели и ее удовлетворении. Она рассматривается системой интеллектуальных и материальных средств, достигающихся с ее помощью. Достичь цели возможно только в том случае, если есть универсальные компоненты, такие как: интеллектуальная готовность выпускника; информационное обеспечение; материальное обеспечение и организационно-структурное решение, определяющее технологическую сторону образовательного процесса.

А. С. Шаров в своей работе под понятие «деятельность» понимает активность человека, направленную на достижение поставленной цели. Таким образом, в состав структуры деятельности будут входить: способы, методы, мотивы, средства, условия, а также предмет, результат, цель, продукт деятельности [47].

Реализуемая на сегодняшний день модернизация содержания образования поставила перед системой обучения ряд актуальных задач. Одной из них является проблема качественного усовершенствования образовательного процесса. Анализируя данный вопрос, необходимо учитывать связь результата, процесса и самой цели подготовки студентов в образовательной системе. Проанализировав понятия «компетенция», «компетентность» и «деятельность», можно сказать, что понятие компетентности имеет довольно широкое значение, подчеркивающее действенную и практическую стороны и включающее личностные качества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Долженко О.В. Университет и образование: между прошлым и будущим / О.В. Долженко // Педагогика и просвещение. – 2013. – №1. – С. 19-36
2. Колесина К.Ю. Интегративно-компетентностный подход к современному образованию // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. Ростов-на-Дону. 2008. - № 6. - С.121-126.

3. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество результата образования / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования : мат-лы XIII Всерос. совещ. – Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4–13.

4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. - Москва : Когито-Центр, 2002. - 395 с.

5. Дорофеев А.А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. А. Дорофеев // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 30-33.

6. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева // Педагогика. - 2006. - № 9. - С. 55-60.

7. Огарёв В.И. Компетентное образование: социальный аспект / В. И. Огарёв. - Санкт-Петербург : РАИ ИОВ, 1995. - 181 с.

8. Путилова А.В. Компетентностный подход при проектировании образовательного процесса, как механизм повышения качества образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 53-56.

9. Сысоева Ю.Ю. Компетентностный подход при формировании иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов в условиях ФГОС третьего поколения // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 36-40.

10. Андросова Л.А., Мананникова Ю.В. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 46-51.

11. Лепешкина Е.Ю. Компетентностный подход - основа формирования профессиональной позиции будущего педагога как воспитателя // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 2 (16). С. 22-24.

12. Вопияшина С.М., Кириллова А.В. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе: компетентностный подход. основные принципы реализации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 94-97.

13. Катуржевская О.В. Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущего педагога // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 64-67.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 марта 2015 г. № 201.

15. Профессиональный стандарт. Организатор строительного производства / Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. №930н

16. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. - Москва : ИЦ ПКПС, 2004. - 84 с.

17. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3. - С. 20-26.

18. Шишов С.Е. Понятие компетенция в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1999. - № 2. - С. 30-34.

19. Дзюбенко И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18-20.

20. Белашов П.Д. Сущность понятия «компетенция» и «компетентность» в научной литературе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 79-84.

21. Сундеева Л.А. Личностно-ориентированное обучение как условие формирования профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического направления // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5.

№ 4 (17). С. 33-35.

22. Кондаурова И.К. Программа магистратуры «Профессионально ориентированное обучение математике» как средство развития предметно-методической компетентности преподавателей математики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 72-74.

23. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.

24. Курилова О.Л., Смагин А.А., Липатова С.В., Курилов Ф.М. Мониторинг компетентности выпускников вуза // Вестник НГИЭИ. 2016. № 6 (61). С. 66-79.

25. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Профессиональная компетентность бакалавра // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 22-23.

26. Равен Д. Наше некомпетентное общество: часть II (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 198-205.

27. Концепция-2020: развитие образования // Учительская газета: сетевое издание. 2008. URL: <http://www.ug.ru/archive/25192>

28. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Д. Симоненко. - Москва : Вентана-Граф, 2005. - 368 с.

29. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. - С. 4-13.

30. Новиков А. М. Профессиональное образование в России. Перспективы развития / А. М. Новиков. - Москва : ИЦП НПО РАО, 1997. - 154 с.

31. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - № 5. - С. 55-61.

32. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности [Текст] / Э. Ф. Зеер. - Екатеринбург : РГППУ, 2002. - 122 с.

33. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34-42.

34. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : Учебное пособие. - Москва : Народное образование, 1998. - 256 с.

35. Ярыгин О. Н. Система формирования компетентности в аналитической деятельности исследователя. Монография / О.Н. Ярыгин. - Тольятти: Изд-во «Кассандра», 2013. - 462 с.

36. Civelli, F. F. New competences, new organizations in a developing world / F. F. Civelli // Industrial and commercial training. - Milan, 1997. - P. 226-229.

37. Dreyfus, S.E. A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition / S. E. Dreyfus, H. A. Dreyfus. - Washington : Storming Media, 1980. - 22 p.

38. Hoffman, T. The meanings of competency / T. Hoffman // Journal of European Industrial Training. - 1999. - Vol. 23, № 6. - P. 275-285.

39. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : учебное пособие для педагогических вузов / Л. М. Митина. - Гриф УМО. - Москва : Academia, 2004. - 319 с.

40. Гордиенко И.В., Репринцева Г.А. Психолого-педагогические условия совершенствования профессиональной компетентности педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 35-39.

41. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. - Москва : Изда-

тельский центр «Академия», 2002. - 576 с.

42. Филатова Е.В. Субъектно-деятельностный подход как основа профессиональной подготовки специалистов по социальной работе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 276-279.

43. Боброва Н.Г. Деятельностный подход в системе биологического образования // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 27-30.

44. Гаврилова М.И. Формирование базовых профессиональных компетенций бакалавров профиля «пищевая инженерия малых предприятий» на основе компетентностно-деятельностного подхода (на примере изучения курса «Органолептическая оценка пищевых продуктов»): дис. ... канд. пед. наук / М.И. Гаврилова. / - Тольятти, 2014. - 164 с.

45. Выготский Л.С. Психология : [учебное пособие для вузов] / Л. С. Выготский. - Москва : АПРЕЛЬ ПРЕСС : ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. - 1007 с.

46. Салмина Н. Г. Виды и функции материализации в обучении / Н. Г. Салмина. - Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. - 136 с.

47. Шаров А.С. Формирование ценностных ориентаций и поведение личности : учебное пособие для студентов педагогических вузов / А. С. Шаров. - Омск : Омский ГПУ, 1993. - 90 с.



УДК 378.09

## ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ИНФОРМАТИКИ И ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗЕ ФСИН РОССИИ

© 2017

**Улендеева Наталья Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Управление и информационно-техническое обеспечение деятельности уголовно-исполнительной системы»

**Озерский Сергей Владимирович**, кандидат физико-математических наук, доцент, заместитель начальника кафедры «Управление и информационно-техническое обеспечение деятельности уголовно-исполнительной системы»

*Самарский юридический институт ФСИН России*

*(443022, Россия, Самара, улица Рылъская, 24В, e-mail: sozersky@mail.ru, nulendeeva@mail.ru)*

**Аннотация.** Повышение эффективности обучения информатике как педагогическая проблема сталкивается с объективной реальностью по формированию профессиональных компетенций сотрудников уголовно-исполнительной системы по работе с различными источниками информации как в режиме текстовых документов или электронных таблиц, так в режиме автоматизированных информационных систем. От будущих специалистов правоохранительной сферы требуется повышенный уровень работы с информацией: формирование аналитических баз данных с различными типами документов; оформление обработанной информации в соответствии с требованиями стандартов; работа в информационно-правовых системах для подготовки информационных материалов; разработка и реализация планов по информационному обеспечению управленческой деятельности; обеспечение защиты информации и т.п. В Федеральном образовательном стандарте третьего поколения по направлению подготовки «Правоохранительная деятельность» дисциплина «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» выделена как базовая дисциплина информационно-правового цикла. Изучается данная дисциплина на первом курсе, поэтому качественное освоение основ информатики является одним из приоритетных направлений в подготовке обучающихся к дальнейшей успешной учебной деятельности, так как владение информационными технологиями, навыками использовать компьютер для поиска, хранения, передачи, преобразования информации реализуются в будущей профессиональной деятельности. Для эффективного формирования навыков работы с компьютерной информацией в процессе изучения дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» предлагается использовать практико-ориентированные задания, которые позволяют смоделировать ситуации, встречающиеся в профессиональной деятельности по работе с текстовыми документами, электронными таблицами, базами данных, информационно-правовыми системами. Все задания представлены с подробными рекомендациями по их выполнению, чтобы обучающиеся смогли не только правильно выполнить задания, но и смогли в будущем использовать этапы работы над информацией в различных ситуациях на разных предметных дисциплинах.

**Ключевые слова:** информатика, информационные технологии, информация, обучение, образовательный стандарт, практико-ориентированные задания, правоохранительная деятельность, текстовый документ, электронная таблица, база данных, уровни сформированности, методы оценивания, профессиональная деятельность.

## PRACTICE-ORIENTED APPROACH AS MEANS OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF TRAINING FUNDAMENTALS OF COMPUTER SCIENCE AND INFORMATION TECHNOLOGY IN DEPARTMENTAL UNIVERSITY FSIN RUSSIA

© 2017

**Ulendeeva Natalia Ivanovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor Of The Department of «Management and Information Technology Operations of The Correctional System»

**Ozersky Sergei Vladimirovich**, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of The Department of «Management and Information Technology Operations of The Correctional System»

*Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia*

*(443022, Russia, Samara, Rylyskaya Street, 24, e-mail: sozersky@mail.ru, nulendeeva@mail.ru)*

**Abstract.** Increasing the effectiveness of learning computer science as a pedagogical problem is faced with the reality on the formation of professional competence of employees of the penitentiary system to work with the various sources of information as the current mode of text documents or spreadsheets, as in automated information systems operation. From the future experts of law enforcement area requires an increased level of performance information: the formation of analytical databases with different types of documents and registration information processed in accordance with the requirements of the standards work in the legal information system for the preparation of information materials, development and implementation of plans for the information support of management activities and ensuring the protection of information etc. The Federal educational standard of the third generation in the direction of preparation “Law enforcement activity” discipline “Computer science and information technologies in professional activity” are selected as a basic discipline of information and legal cycle. We study this discipline in the first year so the qualitative development and foundations of computer science is one of the priorities in the preparation of students for further successful training activities as well as the ownership of information technology skills to use the computer to search for storing, transfer and transformation of information are realized in the future professional activity. To effectively develop skills working with computer information in the process of studying the discipline “Computer science and information technologies in professional work” is proposed to use practice-oriented jobs that allow you to simulate situations encountered in professional activities on work with text documents, spreadsheets, databases and information Law’s systems. All tasks are presented with detailed recommendations for their implementation to students was not only able to perform the job correctly, but also in the future to use the stages of work on the information in the different situations on different subject disciplines.

**Keywords:** Computer Science, Information Technology, Information, Training, Educational Standard, Practice-Oriented Tasks, Law Enforcement, a Text Document, Spreadsheet, Database, Formation of Levels of Assessment Methods, Professional Activity.

Одно из ведущих мест в системе профессиональной подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов занимает дисциплина «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятель-

ности» (ИиИТвПД). Она должна обеспечить развитие знаний, умений и навыков владения достаточно широким спектром информационных средств и технологий, используемых как в аналитической деятельности, так

и для обеспечения коммуникационной составляющей правоохранительной деятельности.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки (специальности) 40.05.02 «Правоохранительная деятельность» (Квалификация (степень) «специалист») в информационно-правовом цикле представлена только дисциплина ИиИТВПД как базовая дисциплина для формирования способности работать «с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации», «соблюдать в профессиональной деятельности требования нормативных правовых актов в области защиты государственной тайны и информационной безопасности, обеспечивать соблюдение режима секретности» [1, с. 18]. Поэтому задачами освоения учебной дисциплины ИиИТВПД являются все задачи по подготовке курсантов и студентов к информационно-аналитической деятельности и развитие навыков информационного обеспечения правоохранительной деятельности:

- изучение сущности и значения информации в правоохранительной деятельности, основных требований информационной безопасности;
- овладение основными методами, способами и средствами получения, хранения, обработки и передачи информации;
- приобретение навыков работы с персональным компьютером как основным средством автоматизированной обработки информации;
- формирование у обучаемых знаний, умений и навыков, необходимых для работы со специализированным программным обеспечением, используемым в профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов.

Анализ учебно-методической литературы, а также учебных пособий и сборников задач по информатике для студентов вузов, позволил установить, что накоплен достаточный опыт в решении проблемы преподавания информатики [2–13]. Вместе с тем, как показывают результаты входного контроля перед изучением данной дисциплины у студентов первого курса по направлению подготовки «Правоохранительная деятельность», специализации «Административная деятельность», недостаточно сформированы базовые умения и навыки по работе с компьютером, по работе с текстовыми документами и электронными таблицами, не сформированы представления по работе с базами данных.

Изучение основ информатики будущими сотрудниками правоохранительных органов, овладение ими навыками работы на компьютере порождает проблемы содержательного и методического характера. Последние обусловили введение нами понятия «информационно-коммуникационная готовность» сотрудника правоохранительных органов, как интегративное качество его личности, проявляющееся в способности и готовности работать с различными видами и формами информации, информационными ресурсами и технологиями, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное, успешное участие в информационно-аналитической профессиональной деятельности [14, с. 180]. Данный подход предполагает использование практико-ориентированной деятельности технологии обучения на практических занятиях по данной дисциплине, а также выдвигается концепция формирования профессиональных информационно-коммуникационных и информационно-аналитических способностей средствами междисциплинарных связей дисциплин вариативного блока информационно-правового цикла: «Информационная безопасность», «Делопроизводство и режим секретности», «Специальная техника», факультатива «Система электронного мониторинга подконтрольных лиц».

Базируясь на данной методологической позиции, мы разработали уровни для оценивания информационно-коммуникационной готовности курсантов и студентов ведомственных вузов ФСИН России в зависимости от содержания информационно-аналитической профессиональной деятельности: базовый, продвинутый, повышенный [14, с. 182].

Базовый уровень предполагает знание основных нормативно-правовых требований, предъявляемых к информации, и сформированных умений по получению, преобразованию, хранению, передачи и обеспечению безопасности информации, используемой в правоохранительной деятельности.

Продвинутый уровень предполагает умение обрабатывать информацию с помощью статистических методов и интерпретировать результат в соответствующих сферах служебной деятельности.

Повышенный уровень предполагает умение прогнозировать процессы в профессиональной деятельности на основе предоставленных эмпирических данных и самостоятельно предлагать новые направления использования информационных технологий в служебной деятельности.

Для оценки уровня сформированности информационно-коммуникационной готовности будущего специалиста предлагаем использовать следующие виды доказательств [15, с. 164]: 1) прямое доказательство – преподаватель может его услышать или увидеть: наблюдать деятельность; оценить качество продукта; получить ответ на вопросы; 2) косвенное доказательство (непосредственное или документированное); 3) смоделированная ситуация.

Рассмотрим примеры практико-ориентированных заданий по формированию навыков работы с текстовыми документами и этапы выполнения задания студентами и курсантами в процессе учебной деятельности.

Задание 1. Наберите в текстовом редакторе MS Word текст, приведенный ниже, заключите его в рамку, сохраните и выполните следующие действия:

Краткая характеристика УИС на ноябрь 2015 года

По состоянию на 1 ноября 2015 г. в учреждениях УИС содержалось 708,3 тыс. человек (-47,2 тыс. человек к началу года), в том числе:

- в 740 исправительных колониях отбывало наказание 592,6 тыс. человек (-46,9 тыс. человек), в том числе:
  - в 131 колонии-поселения 40,1 тыс. человек (- 3890 человек);
  - в 5 ИК для осужденных к пожизненному лишению свободы отбывало наказание 1812 человек (+ 38 человек).
  - в 230 следственных изоляторах и 163 помещениях, функционирующих в режиме следственных изоляторов при колониях, содержалось – 112,5 тыс. человек (+383 человека).
  - в 7 тюрьмах отбывало наказание 0,8 тыс. человек (-222 человека).
  - в 46 воспитательных колониях для несовершеннолетних 2,3 тыс. человек (-443 человека).

1) установите следующие параметры страницы с помощью команды *Файл* → *Параметры страницы*: размер бумаги – А4; ориентация документа – книжная; поля (верхнее – 2 см, нижнее – 2 см, левое – 2,5 см, правое – 1,5 см).

2) с помощью команды *Формат* → *Абзац* установите параметры абзаца: выравнивание по ширине; отступ слева – 0 см; отступ справа – 0 см; первая строка – отступ 1,25; интервал перед – 0 пт; интервал после – 0 пт; междустрочный – одинарный.

3) установите шрифт – Times New Roman, размер – 14, используя команду *Формат* → *Шрифт* (или с помощью *Панели инструментов*).

Наберите приведенный выше текст.

4) сохраните файл в личной папке (в качестве имени папки возьмите свою фамилию), выполнив команду

Файл → Сохранить.

Задание 2. Отформатируйте текст документа Состояние УИС на ноябрь 2015 г, используя кнопки на панели инструментов и выполнив следующие действия.

1) откройте документ *Состояние УИС на ноябрь 2015 г.*;

2) используя различные способы выделения фрагментов текста с помощью мыши и клавиатуры, выделите: несколько отдельных символов, слов, строк текста, группы строк текста, прямоугольного фрагмента, абзаца и пр.;

3) добавьте вторую страницу. Для добавления новой страницы установите курсор в конце текста и выполните команду *Разрыв* из меню *Вставка*. В появившемся диалоговом окне поставьте переключатель в пункт *Новую страницу*. Нажмите кнопку «ОК»;

4) перейдите на вторую страницу документа. Наберите заголовок «Редактирование текста документа» и скопируйте текст с первой страницы документа на вторую страницу;

5) находясь на второй странице, скопируйте первые два абзаца в конец текста, используя мышь;

6) удалите первый абзац (оригинал), используя кнопки на панели инструментов;

7) удалите второй абзац (оригинал), воспользовавшись командами меню.

Задание 3. Создайте маркированный список в документе Состояние УИС на ноябрь 2015 г, выполнив следующие действия.

1) откройте документ *Состояние УИС на ноябрь 2015 г.*;

2) скопируйте текст документа со второй страницы на третью;

3) вверху третьей страницы наберите заголовок *Списки*;

4) используя команду *Формат* → *Список*, создайте маркированный список на основе последнего абзаца. В качестве маркера используйте символ;

5) сохраните файл.

Задание 4. Вставьте номера страниц и создайте верхний колонтитул в документе Состояние УИС на ноябрь 2015 г, выполнив следующие действия:

1) откройте документ *Состояние УИС на ноябрь 2015 г.*;

2) выполните команду *Вставка* → *Номера страниц*;

3) в появившемся диалоговом окне установите параметры номера страницы: *Внизу страницы*, *Справа*;

4) нажмите кнопку;

5) выполните команду *Вид* → *Колонтитулы*. Программа переключится в режим редактирования колонтитулов;

6) наберите в верхнем колонтитуле текст «Состояние УИС на ноябрь 2015 года», установите курсивное начертание и выравнивание по центру;

7) для выхода из режима редактирования колонтитула выполните щелчок мышью в любом месте основного документа.

Задание 5. Выполните операции поиска и замены в тексте документа Состояние УИС на ноябрь 2015 г, выполнив следующие действия:

1) откройте документ *Состояние УИС на ноябрь 2015 г.*;

2) скопируйте текст документа с третьей страницы на четвертую;

3) вверху четвертой страницы наберите заголовок «Поиск и замена»;

4) выполните поочередно поиск в тексте букв *д*, *ж*, *з*. Для этого выполните команду *Правка* → *Найти*. В поле *Найти* наберите исходный текст (в нашем случае это буква *д*). Нажимая кнопку «Найти далее», наблюдайте процесс нахождения данной буквы;

5) теперь замените все найденные буквы *д* в исходном тексте. Для этого разверните диалоговое окно, нажав кнопку «Больше». В поле *Заменить на:* наберите *д*,

нажмите кнопку «Формат» и выберите пункт *Шрифт*. Установите параметры шрифта: курсив, цвет красный, подчеркивание и нажмите «ОК» для выхода из меню *Шрифт*. В поле *Заменить на:* должен быть установлен необходимый формат. Нажмите кнопку «Заменить все», чтобы выполнить глобальную замену. В итоге все искомые буквы *д* будут заменены на буквы *д* красного цвета курсивного начертания с подчеркиванием, и появится информационное окно с указанием количества выполненных замен. Нажмите кнопку «ОК». Аналогичные процедуры выполните для поиска и замены оставшихся букв *ж*, *з*;

6) для выполнения двух других заданий по поиску необходимо в поле *Найти* указать соответствующий шаблон. Для нахождения слов, начинающихся с буквы *и*, необходимо, нажав кнопку «Специальный», выбрать в появившемся списке *Пустое пространство* и далее указать букву, с которой начинается слово (в данном случае буква *и*). В поле *Заменить* укажите шаблон для замены: поставьте знак пробела (с клавиатуры) и букву *и*, нажмите кнопку «Формат» и выберите синий цвет шрифта. Нажмите кнопку «Заменить все», чтобы выполнить глобальную замену;

7) аналогичные операции проделайте для нахождения и замены слова «человек» (в поле *Найти* ввести слово **человек**).

Задание 6. Разбейте текст в документе Состояние УИС на ноябрь 2015 г на странице в две колонки, выполнив следующие действия:

1) откройте документ *Состояние УИС на ноябрь 2015 г.*;

2) перейдите на четвертую страницу. Напишите заголовки «Колонки»;

3) скопируйте текст с первой страницы на четвертую;

4) выделите текст без заголовка «Состояние УИС на ноябрь 2012 г.», установите размер шрифта 12 пт и уберите абзацный отступ;

5) выполните команду *Формат* → *Колонки*. В появившемся диалоговом окне укажите число колонок – 2 и в списке *Применить* выберите *к выделенному тексту*. Нажмите кнопку «ОК».

Задание 7. Самостоятельно создайте сноску на второй странице в конце текста с помощью команды *Вставка* → *Ссылка* → *Сноска*. Для сноски используйте следующий адрес:

<http://фсин.рф/structure/inspector/iao/statistika/Kratkaya%20har-ka%20UIS/>. Для того чтобы удалить сноску, достаточно выделить и удалить ее метку в тексте. Метку сноски следует ставить перед знаком препинания, а не после него.

Оценка уровня сформированности умения работать с текстом документом производится непосредственно наблюдением за деятельностью студента или курсанта, также оценивается качество самого продукта - текстового документа с образцами выполнения. В процессе работы на практическом занятии студенты, имеющие хорошие базовые знания школьного курса информатики, могут выполнять предложенные задания самостоятельно, а преподаватель оценивает сформированность умений по ответам на предложенные вопросы. Также оценка производится по непосредственно смоделированной ситуации, когда студенту предлагается образец готового задания и предлагается выполнить действия на компьютере по представлению текстового документа по данной ситуации.

По всем темам дисциплины ИиИТВПД нами разработаны практико-ориентированные задания, позволяющие сформировать планируемые образовательные результаты, предполагающие возможность оценивания элементов компетенций, заявленных в образовательном стандарте [2; 16–17]. Такой подход позволяет, на наш взгляд, актуализировать новое научное направление исследований в профессиональной педагогике – измерение информационно-коммуникационной готовности и



подготовку будущих сотрудников правоохранительных органов, деятельность которых связана с административной работой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 ноября 2016 № 1424 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки (специальности) 40.05.02 Правоохранительная деятельность (Квалификация (степень) «специалист»)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.osu.ru/docs/fgos/v0/spec\\_40.05.02.pdf](http://www.osu.ru/docs/fgos/v0/spec_40.05.02.pdf) (дата обращения: 12.02.2017).

2. Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности: учебник. / С.А. Грязнов, О. Н. Ежова, С. А. Шлыков, М. И. Купцов, А. Ю. Кирьянов, Е. Б. Кузин, С. В. Озерский ; Под редакцией В.П. Корячко, М. И. Купцова. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2016.

3. Грязнов, С.А. Формирование информационно-коммуникационных компетенций сотрудников УИС / С.А. Грязнов // Вестник Самарского юридического института. – 2016. – № 2 (20). – С. 68-71.

4. Грязнов, С. А. Возможности применения технологии дистанционного обучения при организации самостоятельной и аудиторной работы курсантов / С. А. Грязнов, Н. И. Улендеева // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2016. – № 1 (3). – С. 921-927.

5. Грязнов, С. А. Современные формы учебно-педагогического процесса в инновационной модели обучения сотрудников уголовно-исправительной системы / С. А. Грязнов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2015. – № 4. – С. 99-107.

6. Тараканова Е. Н. Формирование готовности студентов юридического вуза к осуществлению непрерывного профессионального образования / Е. Н. Тараканова // Вестник Самарского юридического института. – 2015. – № 3 (17). – С. 112-118.

7. Озерский, С. В. Информатизация образования – неотъемлемая часть формирования информационного общества / С. В. Озерский // Вестник Самарского юридического института. – 2013. – № 1 (9). – С. 87-90.

8. Дзамыхов А.Х. Структура и содержание методической системы совместного изучения информатики и математики в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 49-53.

9. Иванова, Н. Б., Озерский, С. В. Системы электронного документооборота и проблемы их применения в деятельности правоохранительных органов: монография / Н. Б. Иванова, С. В. Озерский: МВД России, Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Саратовский юридический институт», Самарский фил.. Самара, 2008.

10. Земляков Д.В., Коротков А.М., Штыров А.В. Информатизация образования: повышение квалификации учителей в кластерно-сетевой среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 140-144.

11. Лавров, А. Ю. Компьютерные технологии в деятельности правоохранительных органов: учебное пособие / Лавров А. Ю., Лазарев А. Ю., Озерский С. В.; МВД России, Саратовский юридический ин-т. Саратов, 2006.

12. Ликсина Е.В. Креативные методы как форма реализации продуктивного обучения в процессе обучения информатике в СПО // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 120-126.

13. Шамин Е.А., Генералов И.Г., Завиваев Н.С., Черемухин А.Д. Сущность информатизации, ее цели, субъекты и объекты // Вестник НГИЭИ. 2015. № 11 (54). С. 99-107.

14. Озерский, С. В. Характеристика информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности курсантов вузов ФСИН России / Н. И.

Улендеева, С. В. Озерский // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 4 (17). – С. 179-183.

15. Ежова, О. Н. Проблема оценки качества подготовки выпускников специализированных вузов / О. Н. Ежова, Н. И. Улендеева // Самарский научный вестник. – 2016. – № 3. – С. 163-167.

16. Озерский С. В. Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности. Часть 1: Информатика: практикум / С.В. Озерский, Н.В. Минаева. – Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2013.

17. Озерский С. В. Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности. Часть 2: Компьютерные технологии в профессиональной деятельности сотрудников УИС: практикум / С.В. Озерский, О. Н. Ежова. – Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2014.

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ  
ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПАРИКМАХЕР»

© 2017

**Рассказов Филипп Дементьевич**, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, доктор педагогических наук, профессор  
**Герасимова Мария Сергеевна**, аспирант третьего года обучения

*Сургутский государственный университет,  
(628400, Россия, Сургут, проспект Ленина, дом 1, e-mail: lesi\_rasskazov@mail.ru)*

**Аннотация.** В настоящее время современные тенденции развития образования требуют от системы среднего профессионального образования подготовки компетентных специалистов среднего звена, способных эффективно функционировать в условиях возрастания динамизма протекания производственных процессов и многократным увеличением информационного потока. Технологическая деятельность в профессиональной компетентности специалиста является основополагающим элементом выполнения других видов производственной деятельности: организационно-управленческой, опытно-экспериментальной, специально-технологической. В XXI веке технологическая деятельность специалиста в области «Парикмахерское искусство» подразумевает организованную и упорядоченную деятельность, включающую определённые способы, последовательность приемов и операций, связанных с созданием креативного образа с помощью современных технологий парикмахерского искусства. Статья посвящена проблемам формирования технологической компетенции студентов колледжа. Многомерность определения понятия «технологическая компетенция» требует проведения дополнительных исследований с целью уточнения и раскрытия отдельных компонентов формирования технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер». В данной статье рассматривается актуальность формирования технологической компетенции студентов, обучающихся по специальности «Парикмахер», как базовой составляющей становления их профессиональной компетентности. Авторы раскрывают понятие и уточняют структуру технологической компетенции будущих специалистов в учреждениях среднего профессионального образования на примере технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер».

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, технологическая компетенция, технологическая компетенция студентов специальности «Парикмахер».

ESSENCE AND STRUCTURE OF THE STUDENT TECHNOLOGICAL COMPETENCIES  
OF THE SPECIALITY «HAIRDRESSER»

© 2017

**Rasskazov Philipp Dementevich**, Professor, Department of Theory and Methodology  
Of Professional Education, Doctor of Pedagogical Sciences

**Gerasimova Maria Sergeevna**, Postgraduate Student, The Third Year of Training  
*Surgut State University*

*(628400, Russia, Surgut, Lenina Street, 1, e-mail: lesi\_rasskazov@mail.ru)*

**Abstract.** Nowadays, modern trends of education development require from the intermediate vocational education the training of competent mid-level professionals are able to operate effectively in conditions of workflow dynamic growing and multiple increase of information flow. Professional specialist competence in technological process is a fundamental element of performing other types of production activities: organizational, managerial, experimental and especially technological etc. In the twenty-first century, technological activity of the specialist in the field of «Hairdressing» means organized and concerted activity, including specific methods, sequence of methods and operations connected with the construction of a creative image with the help of modern hairdressing technologies. The article deals with the problems of formation and technological competence of college students. Multidimensionality of the definition «technological competence» requires additional research studies to clarify and disclose the individual components of technological competence formation of students of the specialty «Hairdresser». This article clarifies the relevance of technological competence formation of students of the specialty «Hairdresser» as a necessary condition of professional competence formation of student's specialty «Hairdresser». The authors reveal the concept and clarify the structure of technological competence of future specialists in institutions of secondary vocational education on the example of technological competence of students of the specialty «Hairdresser».

**Keywords:** Competence, Competency, Technological Competence, Student Technological Competencies of The Specialty «hairdresser».

Современное реформирование профессионального образования в РФ предполагает изменение содержательных установок и формальных принципов подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена. Одним из важнейших компонентов является обеспечение модульно-компетентного подхода в реализации основных профессиональных образовательных программ, взаимосвязи академических знаний и практических умений [1].

В среднем профессиональном образовании, в соответствии с требованиями образовательных стандартов СПО третьего поколения, результатами обучения должны стать профессиональные компетенции, определяемые содержанием видов производственной деятельности будущих специалистов.

Среди профессиональных компетенций специалиста особое место занимает технологическая компетенция, так как технологическая деятельность является ведущей в общем объёме профессиональной деятельности выпускника.

Значительный вклад в изучение проблемы форми-

рования технологической компетентности внесли такие ученые, как: П.Р. Атутов, В.М. Зуев, А.М. Новиков, П.Н. Новиков, Г.П. Онушкин, В.А. Поляков, В.Д. Симоненко, Ю.Я. Хотунцев, А.Д. Урсул и др.

В материалах для разработчиков документов по модернизации образования отмечено, что компетентность шире понятия знание, умение, навык, и она включает когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие [2].

Таким образом, можно определить, что «компетенция» обозначает область деятельности приложения знаний, умений и навыков успешной в определенной сфере, а «компетентность» - это результат интериоризации (фр. interiorisation – переход извне внутрь, от лат. interior – внутренний) [3-5]. Следовательно, «компетентность» – это последствие процесса перехода от внешних показателей применения знаний, умений, навыков и социальных форм общения в совокупность человеческих качеств личности, обеспечивающих качественную продуктивную деятельность в определенной области.

Опираясь на работы И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, В.Д. Шадрикова, Н.А. Селезневой, М.В. Никитина, В.Ю. Переверзева, И.И. Петровой, Ф.Д. Рассказова, А.Ю. Фальковской, Г.В. Ярочкиной по определению набора ключевых профессиональных компетенций, мы выделяем следующие:

- когнитивно-информационная компетенция;
- коммуникативная компетенция;
- социальная компетенция;
- специально-технологическая компетенция.

Технологическая компетенция включает операционно - деятельностный или операционально-процессуальный компонент компетентности, которая оказывает существенное влияние на уровень профессиональной компетентности студента в выбранной сфере деятельности.

Таким образом, *технологическая компетенция*, как одна из важных составляющих профессиональной компетентности, характеризуется технологическими знаниями и соответствующими креативными проявлениями умений применять полученные знания. Технологические знания - это не только результат процесса познания технологического мира, но и понимание наилучших методов производства товаров и услуг. Поэтому ориентация на формирование технологической компетенции повышает качество профессиональной подготовки студентов, способствует развитию их профессиональной мобильности и конкурентоспособности на рынке труда.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования по специальности 100116 Парикмахерское искусство и положением об эксперименте по формированию индивидуальной траектории подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена в Сургутском политехническом колледже разработана программа «Искусство прически. Технология введения в профессию» [7,8]. Данная программа является модулем технологической дисциплины «Парикмахерское искусство», а также является модулем экспериментальной программы по профессиональной ориентации для студентов первого курса Автономного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский политехнический колледж».

Как важнейшее условие успешной профессиональной деятельности обучающихся мы рассмотрим технологическую компетенцию студентов, обучающихся по специальности «Парикмахер», которая формируется под воздействием инноваций в области технологий парикмахерского искусства.

Мы считаем, что технологическая компетенция студентов специализации «Парикмахер» – это интегральное личностное образование, которое включает в себя:

- знания, умения, навыки создания различных причесок и личной направленности студента по данному виду деятельности;
- готовность действовать с учетом ответственности за качество своей работы, основываясь на основах анатомического строения кожи, волос и санитарных требованиях в сфере парикмахерских услуг;
- владение креативными навыками продуктивной деятельности;
- анализ, планирование, прогнозирование и рефлексия собственной учебно-познавательной и профессиональной деятельности;
- системный подход к решению проблемных ситуаций и нахождение оптимальных вариантов решений.

Уровень технологической компетентности студентов позволяет проявить творческие способности в области технологии создания причесок и благодаря этому добиться высоких результатов в профессиональной деятельности.

Следовательно, *технологическую компетенцию*

*студентов специальности «Парикмахер»* мы рассматриваем как базовую интегративную характеристику студентов, обеспечивающую единство и взаимосвязь когнитивно-информационного, специально-технологического, социального компонентов и отражающую уровень сформированности профессиональных знаний, умений и навыков (создание креативных образов с помощью современных технологий парикмахерского искусства, при соблюдении санитарно-гигиенических условий труда).

Уровень сформированности технологической компетенции студентов специализации «Парикмахер» проявляется во взаимодействии аксиологического, гносеологического и праксиологического компонентов.

Аксиологический компонент технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер» включает систему ценностных ориентаций и профессионально важных качеств личности студента, задающих направленность и мотивированность учебной и профессиональной деятельности.

Для успешного овладения человеком профессией «Парикмахер» значимыми являются следующие виды индивидуально-психологических качеств личности:

1. Индивидуально-типологические свойства (*сила, подвижность, динамичность и лабильность нервной системы*), которые в случае неблагоприятной для работы специалиста среды могут компенсироваться посредством выработки индивидуального стиля поведения;
2. Сенсорные и перцептивные свойства (для успешной деятельности парикмахера важным видом чувствительности является *чувствительность в области пространственного различия и цветового зрения*);
3. Профессионально значимые свойства внимания для парикмахера – *интенсивность его концентрации, устойчивость*;
4. Психомоторные свойства, благодаря которым специалист выбирает или вырабатывает систему операций, приводящих к достижению цели: *адекватность текущего действия текущему состоянию объекта труда, целенаправленность*;
5. Мнемические качества парикмахера: *объем памяти, скорость запоминания, прочность сохранения усвоенного материала, точность и скорость воспроизведения, готовность памяти к быстрому воспроизведению материала в нужный момент* (профессиональная память парикмахера оперирует зрительными образами);
6. Особенности имажинитивные и мыслительные для профессии парикмахер заключаются в объединении творческого мышления с анализом приемов творческого (продуктивного) воображения (*умение предвидеть результат, развитый эстетический и художественный вкус*);
7. Волевые качества, способствующие умению преодолевать внутренние и внешние сложности в процессе труда: *упорство, самодисциплина, терпение, целеустремленность*.

Гносеологическим компонентом технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер» является целостное образование, как результат чувственного и рационального познания понятий и категорий, общих принципов и законов дисциплины «Парикмахерское искусство».

Гносеологический компонент технологической компетенции включает следующие знания: история парикмахерского искусства; основы санитарии и гигиены при оказании парикмахерских услуг; основы физиологии кожи и волос; материаловедение; организация и технологии парикмахерских услуг; технология создания постижерных работ; моделирование и художественное оформление причесок; основы проектной деятельности; этапы создания профессионального портфолио.

Праксиологический компонент структуры технологической компетенции студентов специальности «Парикмахер» включает профессиональные умения и



навыки, критическое осмысление учебно-познавательного и профессионального опыта. Формирование системы умений и навыков, относящихся к одному и тому же виду профессиональной деятельности, обеспечивает успешное обучение по выбранной студентом специальности. Определим состав гностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных и организаторских умений студентов специализации «Парикмахер» (классификация профессиональных умений Н.В. Кузьминой).

Гностические умения решают задачи накопления, получения и применения новых знаний при изучении дисциплин предметной подготовки.

*Предметными* умениями являются:

В познавательной сфере:

- владеть способами бесконфликтного общения;
- владеть навыками проектной деятельности;
- распознавать виды и назначение причесок, инструментов, оборудования, применяемого для создания образа.

В трудовой сфере:

- применять нормативную документацию по санитарно-эпидемиологической обработке инструментов и приспособлений;
- соблюдать правила личной гигиены;
- выделять зоны головы;
- проектировать создание прически и составлять операционную (технологическую) карты выполнения работы;
- обосновать критерии и показатели качества промежуточных и конечных результатов труда;
- использовать технологические приемы и техники в процессе моделирования;

- использовать средства для оформления и закрепления прически, средства декоративного оформления прически;

- определять назначение прически;
- разрабатывать форму прически и стрижки (стиль, силуэт, колористику, силуэтные и контурные линии, конструктивно-декоративные линии);
- выполнять рабочие эскизы причесок;
- владеть технологиями создания различных видов причесок в соответствии с технологическими требованиями;
- документировать результаты труда и проектной деятельности.

В коммуникативной сфере:

- использовать средства делового общения при работе в группах;
- управлять конфликтами в процессе учебной и профессиональной деятельности;
- выполнять правила этики в профессиональной деятельности парикмахера;
- презентовать проект, профессиональное портфолио парикмахера.

*Метапредметными* умениями студентов являются:

- создание алгоритма процесса познавательно-трудовой деятельности;
- систематическое самосовершенствование в области новых видов парикмахерских услуг и тенденций моды;
- аргументированный и структурированный подход к обоснованию выбранного технологического решения;
- использование дополнительных источников информации при проектировании причесок;
- анализ результатов учебной и профессиональной деятельности по принятым критериям и показателям (метод портфолио, проектный метод);
- разрешение противоречий, возникающих при технологических процессах создания причесок, квалификационных работ и профессиональных портфолио.

Проектировочные умения проявляются в успешности планирования предстоящей работы, предвидения

ее результата. Проектировочные умения предполагают следующие умения: формировать цели и задачи предстоящей деятельности; прогнозировать эффективность выбранных методов и технологий; проводить оценку качества достигнутых результатов; определять логику и последовательность работы; продумывать и использовать различные варианты решений; продумывать структуру своего проекта, портфолио; предусматривать типичные ошибки и недочеты в работе [9].

Коммуникативные умения характеризуют межличностные взаимоотношения. Коммуникативные умения студентов специальности «Парикмахер» предполагают: умение делать социально-психологический прогноз ситуации общения, способность к программированию процесса общения с собеседником, использование невербальных способов коммуникации, предупреждение конфликта, установление благоприятных межличностных взаимоотношений, создание ситуации успеха, эмпатия, определение типа личности человека [10, 11, 12].

Организаторские умения необходимы для решения задачи реализации запланированного. Проявляются данные умения в рациональной подготовке рабочего места парикмахера, контроле над качеством выполненных работ, в эффективной организации своего времени, в планировании своего профессионального и личностного развития.

Таким образом, праксиологический компонент технологической компетенции студентов по специальности «Парикмахер» включает основы гностических, проектировочных, коммуникативных, организаторских умений и навыков, учебного и жизненного опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ
2. Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. - М.: ООО «Мир книги», 2001.
3. Профессиональная этика гражданского служащего. Справочник в структурно-логических схемах / Под общ.ред. П.А. Бакланова. М.: Издание Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации, 2012. – 90 с.
4. Дзюбенко И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18-20.
5. Белашов П.Д. Сущность понятия «компетенция» и «компетентность» в научной литературе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 79-84.
6. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 212-220
7. Приказ Минобрнауки РФ от 13.04.2010 N 329 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 100116 Парикмахерское искусство» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 11.05.2010 N 17172).
8. Положением об эксперименте по формированию индивидуальной траектории подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена в Сургутском политехническом колледже.
9. Герасимова М.С. Сущность, структура и содержание технологической компетенции в педагогической теории и практике // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2015. №5. С. 194-198.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

11. Рассказов Ф.Д., Муллер О.Ю. Создание условий для инклюзивного обучения студентов в Сургутском государственном университете. Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2015. № 3 (4). С. 213-216.

12. Косенок С.М., Рассказов Ф.Д. Управление образовательными системами. Учебно-методическое пособие / Сургут, 2012. – 53 с.

УДК 372.853

**ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОПЫТНОМУ ИЗУЧЕНИЮ  
ФИЗИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ  
ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

© 2017

**Сабирова Файруза Мусовна**, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики  
**Дерягин Александр Владимирович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики  
*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт*  
*(423604, Елабуга, ул. Казанская, 89, e-mail: AVDeryagin@kpfu.ru)*

**Аннотация.** Цель статьи – определить место и роль технологии проблемного обучения при демонстрации физических явлений и процессов (на примере изучения магнитных свойств вещества) детям младшего школьного возраста в рамках проекта Елабужского института Казанского федерального университета «Детский университет» для повышения интереса к изучению физики – науки о природе. *Метод:* технология проблемного обучения, суть которого заключается в том, что перед детьми ставится определенная проблема, являющаяся познавательной задачей, и ученики (при непосредственном участии учителя или самостоятельно) исследуют пути и способы ее решения. При обучении младших школьников представляется возможность использования элементов технологии проблемного обучения: постановка проблемы, совместное получение научных знаний, первичное закрепление полученных знаний. *Результаты:* на примере лабораторно-практического занятия, посвященного изучению физических свойств магнитов, рассмотрены пути постановки конкретных проблемных ситуаций, в решении которых участвуют не только преподаватель, но и, что главное, дети. В итоге опыт реализации технологии проблемного обучения на примере изучения одного из разделов физики – магнетизма – показал, что привлечение детей к поискам путей решения поставленной учебной проблемы поддерживает познавательный интерес детей младшего школьного возраста к изучению физических явлений. Привлечение к реализации проекта «Детский университет» студентов педвуза – будущих учителей – является перспективной формой практико-ориентированного подхода к предстоящей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** «Детский университет», интерес к изучению, физика, младший школьник, мотивация, технология, проблемное обучение, эксперимент, магнит, магнетизм, намагниченность, полюса, магнитное поле, опытная проверка, физические свойства.

**INCREASING INTEREST OF YOUNGER SCHOOLBOYS TO THE EXPERIMENTAL STUDY  
OF PHYSICAL PHENOMENA BASED ON THE USE OF CELL TECHNOLOGIES  
PROBLEM-BASED LEARNING**

© 2017

**Sabirova Fayruza Musovna**, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor of physics  
**Deryagin Alexander Vladimirovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of physics  
*Kazan (Volga) federal university, Yelabuga institute*  
*(423604, Yelabuga, Kazanskaya St., 89, e-mail: AVDeryagin@ex.kpfu.ru)*

**Abstract.** Article purpose – to define the place and a role of technology problem training in case of demonstration of the physical phenomena and processes (on the example of studying of magnetic properties of substance) to children of younger school age within the project of the Yelabuga institute of the Kazan federal university “Children’s University”. *Method:* technology of problem training which essence is that before children the certain problem which is an informative task and pupils (is put with direct participation of the teacher or independently) research ways and methods of its decision. When training younger school students the possibility of use of elements of technology of problem training is represented: statement of a problem, joint receipt of scientific knowledge, primary fixing of the gained knowledge. Results: on the example of the laboratory occupation devoted to studying of physical properties of magnets ways of statement of specific problem situations in which solution participate not only the teacher, but also that the main thing, children are considered. As a result experience of implementation of technology of problem training at an example of studying of one of sections of physics – magnetism – showed that involvement of children to searches of solutions of the delivered educational problem supports cognitive interest of children of younger school age to studying of the physical phenomena. Attraction to project implementation “Children’s university” of students of teacher training University – future teachers – is a perspective form of the praktiko-oriented approach to the forthcoming professional activity.

**Keywords:** “Children’s university”, interest in studying, physics, younger school student, motivation, technology, problem training, experiment, magnet, magnetism, magnetization, poles, magnetic field, skilled check, physical properties.

Проблема формирования и развития интереса детей младшего школьного возраста к изучению физических явлений и их прикладного значения в жизни и технике в физике сегодня актуальна [1-4], поскольку познавательный интерес мотивирует их к получению знаний и умений, полезных как для повседневной жизни, так и для развития интеллектуальных способностей. Именно в этом возрасте происходит становление научно-познавательного, эмоционально-нравственного, практически-деятельностного отношения детей к миру и самим себе. Одним из путей ее решения, как нам представляется, является создание проблемных ситуаций, реализующихся как в ходе научно-популярных лекций, так и лабораторно-практических занятий в малых группах младших школьников, опыт которых наработан авторами [5]. Проблемное обучение – «обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвое-

нием готовых выводов науки» [6, с. 149]. Привлечение детей к поискам путей решения поставленной учебной проблемы поддерживает познавательный интерес [7]. При использовании технологии проблемного обучения динамично развиваются творческие способности младших школьников, происходит эффективное овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей [8].

Благоприятной основой для создания проблемных ситуаций являются занятия, проводимые в рамках проекта «Детский университет». Образовательный проект Казанского (Приволжского) федерального университета (КФУ) «Детский университет» рассчитан на детей от 8 до 14 лет, который в Елабуге работает на базе Елабужского института КФУ с 2011 г. [9]. Он успешно реализуется наряду с другими проектами, рассчитанными для школьников разного возраста: «ИнтелЛето», «Летняя физико-математическая школа» [10-13]. Занятия «Детского университета» проводятся по многим дисциплинам: литература, математика, химия, физика, астрономия, история,



право и ряд других.

За годы существования проекта «Детский университет» преподавателями кафедры физики Елабужского института КФУ наработан достаточный опыт проведения занятий по физике, которые можно объединить единой темой «Физика вокруг нас». Преподавателями кафедры проводятся систематические лекционные и практические занятия по физике с детьми младшего школьного возраста, большинство из которых еще не знакомо с учебным курсом физики. Однако у них уже имеются первоначальные представления о явлениях природы, полученные как на этапе дошкольного обучения, так и при изучении дисциплины «Природоведение», поэтому содержание занятий в рамках проекта строится по определенной тематике, которая оказывается понятной и доступной младшим школьникам «Откуда берется электричество?», «Магнитные явления вокруг нас», «Как открывали атом», в ходе которых описываются разнообразные явления и формулируются физические законы. Новые полученные знания подкрепляются демонстрацией опытов, осуществляемых на лабораторно-практических занятиях. Такие занятия, естественно, отличаются от лабораторных или практических занятий, которые проходят в школе или вузе. Для большей доступности они сопровождаются беседами, формулировкой вопросов, созданием проблемных ситуаций, которые разрешаются в ходе демонстрации физических опытов. Постановка различных опытов, особенно выполняемая руками учащихся, как правило, вызывает нескрываемый интерес у детей младшего школьного возраста [13, с. 64]. Обучение младших школьников по сформулированным темам мотивирует их к получению знаний и умений, полезных как для повседневной жизни, так и для развития интеллектуальных способностей, что способствует их готовности к получению знаний по физике в дальнейшем, в ходе изучения этой дисциплины в старших классах.

Так, при знакомстве со свойствами магнитов вначале маленькие студенты «Детского университета» посещают лекцию «Магнитные явления вокруг нас», на которой они узнают, что такое магнит, когда и кем он был открыт; что такое магнитное поле Земли и какие магнитные явления наблюдаются на Земле; что такое компас, о природном компасе у мигрирующих животных, об использовании магнитов человеком и др. Лекция сопровождается яркими примерами, простейшими демонстрациями, наглядными презентациями и видеофрагментами. После лекции дети получают разработанные лектором рабочие тетради, с помощью которых они должны закрепить полученные знания: ответить на вопросы, разгадать загадки, выполнить в домашних условиях простейшие опыты с использованием магнитов и, таким образом, подготовиться к лабораторно-практическому занятию «Магниты, магнитные поля и их свойства». Это занятие планируется именно после лекции, в результате у детей формируются более глубокие представления о магнитных свойствах материи, закрепляемых рядом демонстрационно-обучающих экспериментов.

Цели данного занятия: стимулировать школьников к изучению свойств постоянных магнитов, их применению в повседневной жизни человека; развить навыки проведения исследовательской работы, физического эксперимента и умения анализировать результат. В ходе данного занятия ставятся и познавательные задачи: познакомить с понятиями «магнетизм», «магнитные силы», «магнитное поле»; опытным путем сформировать представление о свойствах магнита; пополнить знание детей об использовании свойств магнита человеком. Важная задача занятия – стимулировать продолжение изучения магнитных свойств и явлений самостоятельно, научиться делать обобщения, осуществлять возможные решения в русле экспериментальной деятельности; проверять эти решения; делать выводы с результатами этой проверки. Неразрывно с познавательными задачами в ходе урока решаются задачи развития познавательной активности

ребенка в процессе знакомства со скрытыми свойствами магнита; речи, внимания, логического мышления, любознательности.

Для успешного решения поставленных задач целесообразно использовать проблемное изложение материала, смысл которого заключается в усвоении логики решения разнообразных проблем, которые преподаватель специально ставит перед школьниками [14, с. 159]. Однако при создании проблемных ситуаций необходимо соблюдать соразмерность уровня подготовленности младших школьников и сложности выдвигаемых проблем, так как проблемная ситуация может возникнуть лишь в том случае, если ученик, пусть и с помощью преподавателя, способен решить поставленную задачу, то есть его интеллектуальные возможности должны соответствовать уровню проблемы. Поэтому при организации проблемных ситуаций следует учесть, что возникновение познавательной потребности у детей возможно лишь при серьезной предварительной подготовке [14, с. 160]. Можно считать, что одним из первых этапов такой подготовки является в нашем случае изложение базового материала на лекции, следующий этап – домашняя работа по заданиям, сформулированным в рабочей тетради, и третий этап – повторение изученного и дополнение его сведениями, излагаемыми преподавателем на лабораторно-практическом занятии.

Поэтому вначале лабораторно-практического занятия преподаватель заинтересовывает детей знакомой информацией о том, что восприятие человеком окружающего мира осуществляется с помощью пяти органов чувств (дети перечисляют, каких именно). Однако оказывается, что данные природой человеку органы чувств имеют довольно узкий диапазон, ограничивая человека в получении достаточно полной информации об окружающем мире. Именно поэтому для открытия многих явлений ученым приходилось пользоваться приборами, позволяющими расширить этот диапазон. И ставится проблемная ситуация: какие природные явления они знают, но ни увидеть или услышать, или почувствовать они могут? Исходя из темы занятия, дети постепенно сходятся к тому, что хотя наблюдать магнитные силы визуально нельзя, но невидимое магнитное поле Земли существует. Дети воспроизводят материал лекции о том, что магнитное поле Земли играет очень большую роль в нашей жизни, поскольку защищает планету и все живое на ней от губительной космической радиации. Такая постановка вопроса и поиск ответов на него гораздо эффективнее, чем просто повторение изученного. Далее сведения пополняются понятием «магнитное поле» как особой форме материи: магнитное поле – это силовое поле, которое способствует притягиванию или отталкиванию предметов. То есть магнитные свойства проявляются в притягивании предметов.

Вновь создается проблемная ситуация, которая формулируется преподавателем в ходе изложения: если магниты притягивают предметы, то всякие ли предметы оказываются в поле влияния магнита? Сначала дети сами пытаются ответить на вопрос, исходя из своего опыта наблюдений за явлениями окружающего мира, но затем преподаватель демонстрирует следующий опыт: помещает в пластмассовый контейнер различные мелкие предметы: железные болты, гайки, скрепки, кусочки алюминиевой фольги, бумаги, резины, медные (латунные), пластмассовые и деревянные пуговицы, стеклянные шарики и пр. Затем в контейнер с мелкими предметами помещается плоскостной магнит и предлагается детям проанализировать, какие предметы «заинтересовал» магнит. Возникает затруднение, которое детям предлагается разрешить. Дети видят, что притягиваются металлические предметы, но затем, после нескольких повторений опыта, который они воспроизводят сами, замечают, что не все металлические предметы притягиваются магнитом, не «реагируют» на него ни медь, не алюминий, которые тоже являются металлами. Данная

проблемная ситуация разрешается выводом: оказывается, что лишь железные предметы притянулись к магниту. Таким образом, магнит притягивает к себе только железные предметы. В ходе данного опыта преподавателем даются разъяснения о том, что металлы, среди которых медь, алюминий и др., бывают различных типов, и что железо среди них занимает особое место, поскольку только железо и его сплавы (стали) притягиваются магнитом. Кроме железа и его соединений ярко выраженным магнитными свойствами обладают никель и кобальт. Все эти материалы называют ферромагнитными (феррум – от лат. «железо»).

После того, как дети вместе с преподавателем выяснили, что магнит способен притягивать железные предметы, создается еще одна проблемная ситуация, которую предлагается разрешить опытным путем самим детям: выяснить, как влияет среда, в которой находятся железные предметы, на их способность притягиваться к магниту? Для этого в пластмассовый контейнер помещаются железные скрепки, которые засыпаются речным песком, и детям предлагается поднести магнит к поверхности песка. Из опыта видно, что магнит притянет металлические скрепки, несмотря на то, что между ними находилась сыпучая среда. На основе этого опыта выдвигается гипотеза о том, что среда не влияет на свойства магнитов притягивать железо. Эта гипотеза вновь проверяется опытным путем: скрепки заливаются водой либо контейнер накрывается листом картона, оргстекла. Дети убеждаются в том, что и в этих случаях магнит притянет железные предметы. Благодаря проделанным опытам, поставленным под руководством преподавателя в ходе создания проблемных ситуаций, дети делают вывод: магнитные силы проходят через разные материалы (песок, воду, картон).

Преподаватель еще раз повторяет, что взаимодействие магнитов с железными предметами осуществляется благодаря магнитному полю. Для детей это понятие достаточно новое, поэтому делается разъяснение: магнитное поле представляет собой пространство, в котором наблюдаются магнитные действия и магнитные состояния вещества. Таким образом, магнитное поле существует вокруг магнитов, где только обнаруживается какое-либо их действие. Хотя магнитное поле невидимо, но, оказывается, его фактическое существование можно продемонстрировать хорошо известным опытом: под лист картона помещается магнит, с небольшой высоты насыпаются металлические опилки на картон. В результате наглядно показано, что опилки образовали узор, который зависит от формы магнита. Преподаватель предлагает проанализировать: посмотрите, мы получили узор, если магнит кольцевой, то опилки выстраиваются кольцами в соответствии с формой магнита, а если плоскостной – магнитные силы сильнее на его концах (плотность примагнитенных опилок больше). Это полюса магнита. Вывод: магнитное поле «заставляет» располагаться железные частички вдоль линий, называемых магнитными линиями. По узору опилок можно определить положение полюсов магнита (где плотность прилипших к магниту опилок больше – там находятся полюса магнита), и таких мест у одного магнита два. Отсюда новое положение: любой магнит имеет два полюса.

Детям уже известно, что у Земли есть два географических полюса – северный и южный. Для подтверждения данного положения преподаватель показывает, что свободно висящий магнит сам по себе принимает совершенно определенное положение, обращаясь одним концом приблизительно на географический север, другим – на юг. На этом основано устройство компаса, применяемого для определения направления север-юг. Об истории открытия компаса детям уже известно из содержания лекции. Стрелка компаса всегда устанавливается определенным образом, что свидетельствует о том, что на нее действует земное магнитное поле.

Преподаватель заинтересовывает детей, создав сле-

дующую проблемную ситуацию: а как доказать, что у магнита два полюса? Как правило, и эта ситуация вызывает большой интерес, и дети предлагают самые различные гипотезы и доказательства. В конце концов, еще раз оказывается, что лучшее доказательство – опытное. Если взять два магнита и поднести их друг к другу, то окажется, что они одним концом притягиваются, а другим – отталкиваются. Один конец называется южным (или положительным) полюсом магнита и помечается знаком «S» или красным цветом. Другой конец – северный (отрицательный) полюс магнита, помечается знаком «N» или синим цветом. Магниты притягиваются друг к другу разноименными полюсами, а отталкиваются одноименными. После этого детям предлагается убедиться в этом самим, предложив взять два полосовых магнита и определить, складываются ли их одинаковыми полюсами или разными.

На следующем этапе лабораторно-практического занятия еще раз утверждается, что существуют вещества, обладающие магнитными свойствами, то есть магниты. На предыдущем этапе детям просто демонстрировались магниты различной формы. Теперь создается следующая проблемная ситуация: можно ли самостоятельно изготовить магнит? Если да, то как это можно сделать? Для разрешения этой ситуации в сильное магнитное поле, создаваемое постоянным магнитом, временно помещается железный гвоздь, после чего оказывается, что он тоже начинает притягивать железные предметы, например скрепки, то есть он становится постоянным магнитом. Такой способ намагничивания называется намагничивание через влияние. Но оказывается, что изготовить магнит из железного гвоздя можно и другим способом. Для этого на него следует намотать виток к витку изолированный провод в один, а лучше в два слоя (чем больше число витков, тем более сильное магнитное поле можно создать при меньших значениях тока проходящего по проводу), и полученная катушка подключается к источнику постоянного регулируемого тока. Контролировать наличие и величину тока, проходящего по катушке можно, включив последовательно в цепь амперметр или автомобильную лампу накаливания мощностью 20 ватт. По отклонению стрелки амперметра судят о наличии тока в цепи, по величине угла отклонения стрелки – судят о величине тока. Аналогично, если подключается лампа накаливания, по разогреву нити лампы можно судить о наличии и величине тока (спираль светится – течет ток, чем сильнее свечение спирали лампы, тем больше ток). После того, как через полученную обмотку пропустить ток, затем отключить источник, опытным путем преподаватель совместно с детьми убеждается, что гвоздь стал притягивать железные предметы. Оказывается, электрический ток, проходя по виткам катушки, создает магнитное поле, которое пронизывает гвоздь, придав ему магнитные свойства, и даже после отключения обмотки от источника тока гвоздь сохраняет их. Следовательно, магниты можно создать искусственно: намагнитив через влияние (поместив вблизи других магнитов), либо поместив в магнитное поле, создаваемое электрическим током. Однако изготовить их можно не из всяких материалов, а только из железа и сплавов, содержащих железо. Именно потому, что они способны обладать магнитными свойствами, их и называли ферромагнетиками. В этих материалах атомы большими группами способны ориентироваться строго определенным образом, что и позволяет им обладать магнитными свойствами.

Теперь преподаватель создает следующую проблемную ситуацию: раз вещество можно намагнитить, то есть придать ему способность притягивать железные предметы, то может ли магнит потерять свои свойства? Если да, то как и почему? Дети пока не готовы ответить на этот вопрос, но уровень их знаний позволяет опытным путем подвести их к решению этой ситуации. Для этого преподаватель сильно и неоднократно ударяет намагнитенным гвоздем по какому-либо массивному металлическому предмету. После этого гвоздь подносится к предметам

(например, скрепкам), которые он до удара притягивал. Дети видят, что скрепки остаются «безразличны» к гвоздю, который до этого их притягивал и делают вывод, что магнит может потерять свои свойства от сильного удара. Преподаватель ставит следующий опыт: подвешивает намагниченный гвоздь на штативе и вновь подносит к железным предметам, которые вновь остаются к ним «безразличными». Следовательно, дети путем опытного решения создавшейся проблемной ситуации выясняют, что намагниченный предмет можно размагнитить при сильном ударе или разогреве. Преподаватель повторяет, что в ферромагнетиках существуют целые области, в которых атомы ориентированы определенным образом, благодаря чему такие вещества и обладают магнитными свойствами. Следовательно, при ударе или нагревании такая ориентация нарушается. Занятие завершается повторением созданных проблемных ситуаций, детям предлагается еще раз проделать простейшие опыты с магнитами и сделать основные выводы по пройденному материалу. Таким образом, происходит закрепление полученных на занятии знаний и умений.

Таким образом, описанное лабораторно-практическое проводится с использованием элементов технологии проблемного обучения, в ходе которого преподаватель как сам излагает новый учебный материал, закрепляя его демонстрациями, так и ставит и формулирует проблемы, побуждая младших школьников к их решению. При этом он не только сам решает ее при активном слушании и обсуждении детьми, но и направляет их на самостоятельные поиски путей решения [5, с. 154]. Опыт показал, что в этом случае ярко проявляется заинтересованность и инициатива школьников. Преимущество такой формы занятий в рамках проекта «Детский университет» очевидны и заключаются еще в том, что по темпу проведения они не ориентированы на слабых, сильных или средних учеников. Лабораторно-практические занятия не ограничены жесткими временными рамками, темп изложения материала зависит от состава группы обучающихся школьников. В итоге учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и творческие способности. Благоприятной основой для привлечения детей младшего школьного возраста к изучению наук, в том числе физики, в рамках проекта «Детский университет», является то, что данный проект реализуется в педагогическом вузе, что позволяет использовать потенциал профиля вуза, например, привлечение в качестве помощников преподавателю студентов профильных факультетов. Это позволяет реализовать большинство проектов института и с целью практико-ориентированного подхода к подготовке будущих педагогов [16-20] для решения различных учебно-воспитательных задач.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шурыгин В.Ю., Дерягин А.В. Развитие технических способностей одаренных детей во внеклассной работе // Современные проблемы науки и образования. 2013. №2; URL: <http://www.science-education.ru/108-8773>.
2. Сабилова Ф.М., Дерягин А.В. Из опыта формирования интереса к изучению физических явлений у детей младшего школьного возраста в рамках проекта «Детский университет» // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5.; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25114> (дата обращения: 10.09.2016).
3. Дерягин А.В., Сабилова Ф.М. Особенности изучения физики младшими школьниками // Наука в современном информационном обществе. Материалы VIII международной научно-практической конференции. 28-29 марта 2-16 г. н.-и. ц. «Академический». - North Charleston, SC, USA, 2016. С. 77-80.
4. Айкашев Г.С., Самедов М.Н., Шибанов В.М. Методологические основы инновационной подготовки будущих учителей физики в педвузе к руководству техническим творчеством учащихся // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <http://science-education.ru/>

[article/view?id=10918](http://article/view?id=10918) (дата обращения: 30.01.2017).

5. Сабилова Ф.М., Дерягин А.В. Использование элементов технологии проблемного обучения при изучении физики младшими школьниками в рамках проекта «Детский университет» Дерягин // Проблемное обучение в современном мире. Сборник статей VI Международных Махмутовских чтений.- Елабуга: Изд-во КФУ г. Елабуга, 2016. С.460-465.
6. Ситаров В.А Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения// Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 148-157.
7. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань: Таткнигоиздат, 1972. С.288-289.
8. Лифанова Н.В. Развитие творческих способностей младших школьников на основе технологии проблемного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 81-84.
9. Краснова Л.А., Шурыгин В.Ю. Реализация принципа последовательности и преемственности в работе с одаренными детьми // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5-2. С. 358-362.
10. Латипов З.А. Организация работы с одаренными детьми в летней физико-математической школе // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 1 (57). С. 31-38.
11. Краснова Л.А. IV Международный фестиваль школьных учителей в Елабуге // Физика в школе. 2013. № 7. С. 61-62.
12. Петрова Е.Б., Сабилова Ф.М. Фестиваль школьных учителей в Елабуге// Физика в школе. 2015. № 8. С.46-48.
13. Белянин В.А., Сабилова Ф.М. VII Международный фестиваль школьных учителей в Елабуге // Физика в школе. 2016. № 7. С. 63-64.
14. Окунь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. 208 с.
15. Евстигнеев В.В., Котырло Т.В., Белицын И.В., Макаров А.В. Проблемное обучение и межпредметные связи при обучении физике с использованием компьютерного эксперимента в техническом вузе //Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. 2007. Т. 311. № 2. С. 159-164.
16. Лифанова Н.В. Развитие творческих способностей младших школьников на основе технологии проблемного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 81-84.
17. Коростелева Е.Ю. Обеспечение подготовки и результативности профессиональной деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №1. С. 347-349.
18. Samedov M.N.O., Aikashev G.S., Shurygin V.Y., Deryagin A.V., Sahabiev I.A. A study of socialization of children and student-age youth by the express diagnostics methods // Biosciences Biotechnology Research Asia. 2015. V. 12. № 3. P. 2711-2722.
19. Низамова Х.М. Практико-ориентированный подход – путь к повышению эффективности обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 70-71.
20. Громов Е.В. Сабилова Ф.М. Повышение практической ориентированности преподавания естественнонаучных дисциплин в педагогическом вузе в контексте внедрения профессионального стандарта педагога// Физика в школе, 2016, №3, с.77-80

*Работа выполнена за счет средств субсидии, выделенной в рамках государственной поддержки Казанского (Приволжского) федерального университета в целях повышения его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.*



УДК 378.147

## РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ПОСРЕДСТВОМ ПРИВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ К МОДЕРНИЗАЦИИ ЛАБОРАТОРНЫХ ПРАКТИКУМОВ

© 2017

Самедов Магамед Насиб оглы, старший преподаватель кафедры физики  
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт  
(423604, Россия, Елабуга, улица Казанская, 89, e-mail: magacam@mail.ru)

**Аннотация.** Одним из основных направлений трансформации современного общества является активное внедрение практико-ориентированного обучения, в основе которого лежит системно-деятельностный подход в образовании. В статье рассматривается один из механизмов реализации такого подхода путем привлечения одаренных студентов к работе по модернизации лабораторных практикумов по физике и смежных с ней энергетических учебных дисциплин в системе высшего профессионального образования. На основе многолетнего опыта, накопленного в деятельности ЕИ КФУ, обоснована специфика такой работы, её целесообразность, технические и учебно-методические условия, а также представлена модель такой работы в виде «дорожной карты». Приведены примеры комплексного решения вопросов привлечения студентов к изготовлению и модернизации лабораторного оборудования, использования информационно-коммуникационных технологий, современного технического и технологического оборудования, развитию научно-исследовательской культуры всех участников педагогического процесса, организации индивидуальной, групповой и массовой работы студенческого сообщества, под руководством своих преподавателей. Представленный опыт организации работы студентов по модернизации лабораторного оборудования позволяют определить пути оптимизации и рационализации учебного процесса, и может быть использован в различных образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, физика, энергетика, лабораторный практикум, техническое оборудование, дорожная карта, информационно-коммуникационные технологии, одаренные студенты, научно-исследовательская работа.

## REALIZATION OF SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN LEARNING BY ENGAGING STUDENTS IN A LABORATORY PRACTICAL MODERNIZATION

© 2017

Samedov Magamed Nasib ogly, Senior Lecturer of The Department of Physics  
Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga Institute  
(423604, Russia, Elabuga, Kazanskaya Street, 89, e-mail: magacam@mail.ru)

**Abstract.** One of the main directions 'transformation of modern education' is the active introduction of practice-based learning which is based on a system-activity approach. The article deals with one of the mechanisms for the implementation of this approach by attracting talented students to work on the modernization of laboratory workshops on physics and its related disciplines energy in the system of higher education. Based on years of experience gained in the work of EI KFU, it proved the specificity of this work, its appropriateness, technical and pedagogical conditions as well as a model of such work in the form of a "road map". The examples deal with issues of attracting students to the construction and modernization of laboratory equipment. The use of information and communication technologies, modern technical and technological equipment, development research culture of all participants in the pedagogical process, the organization of individual group and mass work of the student community under the guidance of their teachers. Introduce experienced work students on lab ware modernization can determine ways to optimize and streamline the learning process can be used in various educational institutions of higher and secondary vocational education.

**Keywords:** Higher Professional Education, Physics, Energy, Laboratory Practical, Technical Equipment, The Roadmap, Information and Communication Technology, A Gifted Student, Research Work.

Переход на качественно иной образ жизни людей в эпоху информатизации общества невозможен без трансформации общественного сознания. Оно включает в себя устойчивое научное мировоззрение на проблемы технического развития жизни людей, их происхождения и формирования, теорию происхождения нашей Земли и Вселенной и их будущего, решения политических, экономических, экологических и социальных вопросов в нашей стране и отдельно взятого человека. Специфика такой деятельности закладывается в семье, школе, системе среднеспециального, высшего и дополнительного образования. Ее реализация должна осуществляться на практике, в новых и давно зарекомендовавших себя эффективных подходах к обучению и воспитанию, таких, как системно-деятельностный подход и практико-ориентированное образование, взятых за основу Федерального государственного образовательного стандарта [1]. Это нашло свое отражение и в программе модернизации педагогического образования [2, 3].

Трансформация общества – это, прежде всего, трансформация сознания человека, под которым понимается переход накопленного опыта в новое качество, сопровождаемое всплеском уровня самостоятельного сознания в принятии жизненно важных решений для своего развития, формирования, а также жизни всей страны. Поэтому, преподавателям важно развивать у своих подопечных стремление к творчеству, под которым понимается создание чего-то качественно нового, а также освоение новых технологий в производственной и не-

производственной сфере.

Системно-деятельностный подход – это такой классический метод образования, при котором главная цель обучения, а, следовательно, и специфика преподавательского труда состоит в том, чтобы развить у человека интерес к предмету, процессу обучения, а также сформировать у него навыки самообразования [4-8]. Конечный результат работы со студентами должен состоять в воспитании творца, личности с активной жизненной позицией на протяжении всей его дальнейшей жизни и деятельности. При этом гражданская позиция, идентичность личности включает в себя не только всё богатство индивидуальных и возрастных особенностей, но и совокупность универсальных учебных действий, а также профессиональных компетенций.

Относительно новой формой образовательного процесса является практико-ориентированное обучение студентов [9-11]. Оно включает в себя взаимодействие, по крайней мере, трех субъектов обучения, прежде всего студента и преподавателя, а также представителей профильного предприятия. Здесь нет изолированности студенческого сообщества от жизни своего вуза или страны, мира в целом, а наоборот, происходит всеобщее укрепление всех их позиций, на основе развитого критического анализа получаемой информации, её обработки, использования, деятельности преподавательского сообщества и руководителей различного ранга. Ведущим элементом такой системы становится формирование устойчивых психологических качеств личности

воспитуемых (развития памяти, внимания, мышления, мотивации, способности противостоять стрессовым ситуациям и т.д.), ориентация их на самостоятельное приобретение новых знаний, формирование практического опыта и умений для решения жизненно важных задач и развития своего творческого потенциала. С другой стороны, прохождение различных видов учебной, социальной и производственной практик ставит своей задачей не только знакомство студентов с профессиональной средой, условиями труда и требованиями общества к той или иной профессии, но и формирование у них различного рода профессиональных компетенций.

Как показывает опыт, одним из успешных направлений такой работы может быть привлечение одаренных студентов к модернизации лабораторных практикумов по физике и смежным с нею учебным дисциплинам [12-15]. Важность и актуальность такого подхода вызвана несколькими весьма важными факторами.

Во-первых, это повышение творческого отношения каждой личности к организации учебно-образовательного процесса своего учебного заведения, активное участие в его жизни и дальнейшее развитие своих интеллектуальных способностей.

Во-вторых, ориентация молодежи на самостоятельное и практико-ориентированное усвоение получаемых знаний, закрепление их при организации научно-исследовательской деятельности, организации различных видов учебной и производственной практики.

В-третьих, передача накопленного опыта в социально-педагогическую жизнь общества, например, работу с одаренными детьми, школьниками и пенсионерами в системе дополнительного образования, вовлечение студентов в организацию летнего отдыха учащихся, педагогическую практику, деятельность детских технопарков, количество которых в ближайшие годы на территории России должно многократно увеличиться.

Модернизация лабораторных практикумов по физике и смежным с нею дисциплинам, охватывает множество теоретических и практических проблем общества. Это могут быть, например, решение вопросов энергосбережения и безопасности лабораторного оборудования, поиска и устранения мелких и средних неисправностей электронных блоков и блоков питания, работы цифровой измерительной аппаратуры, компьютерной, промышленной, бытовой техники, а также сотовой связи, телефонов и много другого.

Как показывает многолетняя практика, накопленная в деятельности ЕИ КФУ, привлечение одаренных студентов вуза к модернизации занятий и организации лабораторных практикумов по физике развивает творческие способности всех участников педагогического процесса, способствует дальнейшему повышению уровня научно-исследовательской культуры, формирует их нравственные, патриотические и профессиональные качества.

Несомненно, что этому процессу во многом способствует профессиональная деятельность самих преподавателей вуза по реализации федеральных государственных стандартов нового поколения. Широкое использование информационно-коммуникационных технологий, использование возможностей электронных личных кабинетов преподавателей, скоростного Интернета, аудиторий, оснащенных по последнему слову техники, а также авторских электронных образовательных ресурсов повышает качество такой работы [16-18].

Нами замечена такая тенденция, что в период подготовки, а тем более во время организации самих лабораторных практикумов происходит отбор и анализ учебного материала из различных источников, реализуется обмен информацией и опытом работы, осуществляется системный анализ достигнутых результатов, осуществляется сравнение полученных вычислений с использованием математических и физических формул. Кроме того приходится много наблюдать за происходящими

физическими процессами, заполнять разнообразными таблицы, составлять графики тех или иных закономерностей. Все это по отношению к студентам, особенно младших курсов, можно смело назвать не только источником творческого процесса, но и началом научно-исследовательского поиска по формированию личности будущего специалиста, живущего и работающего в условиях рыночной экономики.

Вовлечение студентов в процедуру модернизации лабораторных практикумов, как и других учебных занятий, построенных на идеях сотрудничества и сотворчества, меняет атмосферу жизни не только отдельно взятой личности молодого человека, но и всей студенческой группы, курса и даже факультета в лучшую сторону. Увлеченность талантливых студентов, под руководством их старших наставников, активизирует систему межличностных отношений. Здесь в более полной мере реализуется система индивидуальных и групповых консультаций, укрепляется характер неформального общения со студенческим сообществом, своими преподавателями, школьными учителями. Всё это не только повышает роль теоретических курсов, семинарских и лабораторных занятий своего вуза, но и становится фактором личностного роста личности каждого из студентов, их участия в общественной, социальной жизни своего региона, укрепления связей со специалистами из ведущих вузов страны и даже мирового сообщества.

В качестве одного из типичных примеров необходимости модернизации лабораторного практикума по физике и смежных с нею учебных дисциплин ряда российских вузов можно назвать проблему энергетического сбережения в системе электроснабжения и электропотребления нашей страны. То, что она затрагивает интересы студенческого сообщества и, практически каждого жителя России, ни у кого не вызывает сомнения. Дело в том, что на единицу выпускаемой продукции в нашей стране расходуется в 3 раза больше энергоносителей, чем в большинстве развитых стран мира. Изучение данной ситуации, анализ её глубинных проблем с технологией организации и проведением лабораторного практикума, научных экспериментов в этой области с участием студентов, позволяет вскрыть ряд глубоких технических, социальных причин низкой конкурентной способности экономики России не только на мировом, но и на внутреннем рынке.

Для поиска ответов по решению подобных проблем в ходе выполнении лабораторных работ, под руководством преподавателя, внимание студентов заостряется на постановке ряда актуальных задач, инициаторами которых как раз и выступают одаренные студенты. Естественно, что этому в немалой степени, способствует острота самой постановки проблемы, специфика учебных занятий на естественно-математическом факультете, характер организации самостоятельной студенческой (взрослой) жизни, их мировоззренческие взгляды, убеждения, экономические потребности и т.п.

На этой основе как раз и строится полнота организации научно-поисковых работ студенческого сообщества и их талантливых лидеров. Главный же вывод по этой проблеме заключается в том, что задача экономического стимулирования в вопросах энергосбережения носит комплексный характер. В её реализации должны принимать участие не только различные структуры власти, управленческий аппарат или коммерческие структуры, но широкие массы населения, включая студентов, учащихся старших классов и средства массовой коммуникации. Только совместная деятельность людей, их трудолюбие, патриотизм и может обеспечить, в конечном итоге, решение проблемы по экономному использованию и расходу различных видов энергии, включая электричество.

Примерно по такому же алгоритму осуществляется работа студентов, на примере своих талантливых сокурсников, которая охватывает проблему страны, направленной

ную на повышение уровня компетенций гражданского общества. Естественно, она существенно шире, чем проблема совершенствования лабораторных практикумов по физике, так как включает в себя множество и других вопросы, например, совершенствование работы электростанций, повышение производительности труда или оснащённость технических лабораторий современными средствами учета и контроля энергоресурсов, включая их цифровые аналоги. Очевидно, что для этого необходимо не только организовать выпуск современного энергосберегающего технологического оборудования, но и продолжить научный поиск по анализу, внедрению передовых технологий, новейших отечественных и зарубежных разработок.

Одна из задач такой работы – это обеспечение более качественной подготовки студентов вуза как будущих специалистов (бакалавров или магистров) с инженерным и техническим образованием, в том числе, в сфере энергосбережения, электроснабжения и электропотребления. Для полного её решения необходимо существенно модернизировать всю систему основного, начального, среднего и высшего профессионального образования. И здесь талантливые студенты могут реализовать свои способности. Это реализуется нами, в частности, при организации и проведении лабораторно-практических занятий по курсу «Энергосбережение на промышленных предприятиях», «Альтернативные и возобновляемые источники энергии» при подготовке бакалавров-энергетиков. Подобная работа ведется и с одаренными школьниками различного возраста. При этом одной из ее составляющих является использование технологий проблемного обучения [19]. Это реализуется при проведении занятий с детьми в Летней физико-математической школе, Детском университете, в ходе организации вечеров науки для школьников и ряде других взаимосвязанных педагогических проектов [20-24].

Анализ опыта работы ЕИ КФУ и ряда вузов страны показывает, что, несмотря на обилие учебно-дидактической литературы, выпущенной в разные годы в нашей стране, особенно за последние полвека, на сегодня приходится констатировать, что возможности для такой преобразовательской и научно-исследовательской работы за последнее десятилетие существенно изменились. Вызвано это, на наш взгляд, следующими причинами.

С одной стороны, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного, общего среднего и профессионального высшего образования за последние годы претерпевает существенные изменения. Казалось бы, это дает широкую возможность для творческого развития учащихся, студентов и даже самих преподавателей на основе внедрения как классических, так и инновационных технологий обучения и воспитания. С другой стороны, мы видим, что от года к году существенно сокращаются потенциальные возможности учебных заведений для формирования научного мировоззрения учащихся или студентов ввиду слабой связи науки и практики, теоретических и практических учебных занятий, например, уроков по физике с уроками по трудовому обучению, производственной практике, организацией внеклассных и внеаудиторных занятий.

Существенный вред приносят непродуманные «реорганизации», суть которых сводится к сокращению количества, уроков, лекций, семинаров по фундаментальным вопросам физико-математического образования, изъятие из школьного курса предмета астрономии, и, как следствие, уменьшение числа экскурсий на предприятия, количества и качества проведения лабораторных практикумов, других видов занятий в системе профессионального и дополнительного образования.

Более того, практика показывает, что учебные планы и программы в учебных заведениях в настоящее время составляется самим преподавательским корпусом. Конечно, это тоже положительная, в целом, тенденция. Однако большая часть из них, в силу ряда объективных

и субъективных причин, все еще оказываются слабо согласованными между собой даже в рамках одной школы, не говоря уже об укреплении меж предметных связей, координации учебных планов и программ средней школы со среднеспециальными или высшими учебными заведениями.

Из стен технических лабораторий учебных заведений уходят талантливые лаборанты (в числе которых могли быть талантливые старшеклассники, студенты, аспиранты), что мешает усвоению глубоких знаний, например, в таких вопросах, как: постоянный и переменный электрический ток, генератор, электродвигатель, трансформатор, современная компьютерная техника, информационные технологии и т.п.

Именно поэтому для решения поставленных образовательных задач необходимо, на наш взгляд, разработать «дорожную карту», как алгоритм последовательных шагов, способствующих не только развитию интереса в сфере физико-математических наук, но и организации практических расчетов в той или иной области овладения энергетическими специальностями и повседневной жизни людей.

Для частичной нейтрализации вышеназванных проблем нами по всем базовым учебным дисциплинам, помимо разработки материалов учебно-методического комплекса, также составлены конкретные направления их реализации - «дорожные карты».

Основанием для их разработки, на наш взгляд, должно являться одно из таких фундаментальных положений развития современной науки о том, что в основе большинства исследований в области естественных, экономических и даже социальных наук лежат глубокие знания по использованию математических методов о гармонических (дисгармонических) колебаниях. Помимо хорошо известных методов исследования, применяемых в каждой научной области, они включают в себя такие направления, как: аналитические, графические, метод векторных диаграмм и др.

Помимо вышесказанного «дорожная карта» может включать в себя системный и комплексный подход по анализу достигнутых результатов, получение независимой и многофакторной оценки компетентных специалистов, средств массовой информации, Интернет - сообществ, стимулирование различных видов любознательности, трудолюбия, прилежания не только одаренных, но и рядовых участников педагогического процесса. Особое внимание в реализации «дорожной карты» можно уделить, например, разработке комплекса мер и психолого-педагогических приемов по мотивации учебного, научно - исследовательского труда студентов.

Рассмотрим в качестве примера конкретную практическую задачу о проведении исследований и технологических расчетов возможностей работы асинхронного микродвигателя. По мере её решения нам понадобится составить алгоритм решения этой задачи и обосновать серию конкретных шагов, некоторого маршрута (или «дорожной карты», рассмотренной нами выше) для их успешного воплощения в жизнь. На наш взгляд, решение любой такой исследовательской задачи может включать в себя целый ряд не только традиционных, но и инновационных этапов, к реализации которых можно подключить одаренных студентов.

Очевидно, что на *первом этапе* нам необходимо обновить полученные знания как школьного (политехнического колледжа), так и вузовского курса изучения физики и электротехники.

На *втором этапе*, каждому из студентов необходимо стать активным участником организации работы по самообразованию. Затем приступить к поиску вариантов решения поставленных учебных задач из дидактической, справочной технической литературы и Интернет-ресурсов. В случае затруднений рекомендуется обратиться за помощью к более опытным товарищам, преподавателям (организация индивидуальных или группо-



вых видов консультаций, советов).

На *третьем этапе* необходимо провести обновление и закрепление полученных знаний на практике, организовать разработку обновленной тематики лабораторных практикумов и экспериментов.

На *четвертом этапе*, важно провести выяснение и уточнение параметров заявленных технических устройств, возможностей современного лабораторного оборудования, провести серию математических и физико-технических расчетов с использованием разнообразных физико-математических формул. Их реализация помогает студентам в составлении графиков изучаемых процессов, составление и уточнение электрических схем их перенос в рабочие тетради, разработка и модернизация действующих моделей и конструкций.

*Пятый этап* может включать в себя: литературно-технологическое оформление и информационное (компьютерное) сопровождение результатов исследовательской работы (например, составление презентаций, дистанционных электронных ресурсов, тестовых заданий и т.п.).

Наилучших результатов в этой работе можно добиться в том случае, если осуществлять проведение базовых и экспериментальных занятий с использованием современного технического оборудования. Для развития интереса к физическому эксперименту и прикладной математике, это может быть аппаратура серии «ЭССЭСП.001 РБЭ» и его новейшие модификации, оснащенные мощным компьютерным и программным обеспечением [25, 26].

Основными достоинствами такого оборудования являются:

- компактность его размещения на лабораторном столе, использование электропитания от сети переменного тока с рабочим нулевым и защитным проводниками напряжения  $220 \pm 22$  В;

- потребляемая мощность, не более 200 ВА, высокий класс защиты от поражения электрическим током I; одновременное участие в работе (на стендовом) оборудовании не более двух человек и другие характеристики.

При относительно небольшой массе комплекта технического оборудования, например, «ЭССЭП.001 РБЭ» весом до 50 кг, он включает в себя достаточно богатую комплектную и модульную составляющую, которая включает в себя:

Электромашинный агрегат (с машинкой постоянного тока, асинхронным двигателем и преобразователем углового перемещения);

Однофазный источник питания, преобразователь частоты, модель линии электропередач, регулируемый автотрансформатор, силовой трансформатор, переключатели;

Блок мультиметров (другой измерительной аппаратуры), люксметр, лампы накаливания, светодиодные, энергосберегающие лампы, а также другое оборудование.

Кроме того, комплект типового лабораторного оборудования включает в себя техническую документацию, подробное описание и методические указания по организации экспериментальных работ: проведение измерений показаний электрических приборов, схем соединений действий силовой и импульсного трансформаторов; асинхронного двигателя и генераторов. Помимо этого организуется работа по определению удельного энергопотребления ламп электрического освещения разного типа и систем электроснабжения, электрических счетчиков, других устройств, подробное изучение и соблюдение правил по технике безопасности.

Таким образом, выполнение базовых лабораторных работ и экспериментов, которые выполняются на выше-названном комплекте типового оборудования в студенческой среде, позволяет выявить отдельные показатели энергосбережения. К ним можно отнести определение коэффициентов полезного действия трансформатора

и асинхронного двигателя, удельных потерь активной мощности в линии электропередач, удельного энергопотребления ламп электрического освещения различного типа и др.

Как показывает наш опыт, модернизация занятий лабораторного практикума позволяет выявить несколько направлений использования технических и организационных решений проблемы энергосбережения с привлечением талантливой студенческой аудитории. Он включает в себя:

- уменьшение потерь в распределительной электрической сети с односторонним (двусторонним) питанием путем компенсации реактивной мощности нагрузки или регулирования напряжения;

- снижение потерь активной мощности в распределительной электрической сети с двусторонним питанием, на основе выполнения в ней разреза, а также повышение КПД малонагруженного трансформатора при отключении параллельно работающего с ним трансформатора;

- обеспечение высоких коэффициентов полезного действия и коэффициента мощности малонагруженного асинхронного двигателя способом переключения его обмоток со схемы «треугольник» на схему «звезда»;

- исследование уровня электрической мощности, потребляемой асинхронным двигателем насосной или вентиляционной системы методом замены дроссельного способа расхода рабочей среды на другие его характеристики (например, частотный);

- уменьшение удельного энергопотребления системы электрического освещения способом замены ламп накаливания люминесцентной или светодиодной лампой, а также с помощью регулирования интенсивности освещенности или зонального отключения освещения.

Важно заметить, что возможность модернизации занятий лабораторного практикума обеспечивается также модульной конструкцией комплектов лабораторного оборудования, которая обеспечивает возможность каждому из студентов, под руководством их более талантливых сокурсников для самостоятельной сборки электрической цепи требуемой конфигурации. Такая работа, естественно осуществляется в соответствии с необходимыми параметрами всего экспериментального оборудования и её отдельных элементов и измерение параметров режима работы этой всей цепи, а также отдельных её модульных блоков. Существенным элементом такой модернизации выступает применение автоматических датчиков движения и присутствия людей для экономии электроэнергии и охранных функций.

Внедрение элементов модернизации с привлечением талантливых студентов также позволяет успешно использовать их для изучения курсов «Светотехника и энергосбережение», «Электроэнергетика», «Электрические сети и системы» для выполнения курсовых и дипломных проектов, изучения профессионального и разработки игрового диагностического оборудования и ряда других целей.

Таким образом, модернизация лабораторных практикумов по физике с привлечением одаренных студентов вуза, позволяет обеспечить более качественную подготовку специалистов с инженерным и техническим образованием. Это может осуществляться не только в сфере энергосбережения, электроснабжения и электропотребления, но и других областях, за счет организация учебной работы в различных её формах на основе современного лабораторного оборудования и новейших информационно-коммуникационных технологий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата). URL: <http://fgosvo.ru/news/2/1420> (дата обращения: 10.02.17).

2. Болотов В. А. Программа модернизации педагогического образования 2014 – 2017. URL: [152](http://2014-</a></li></ol></div><div data-bbox=)

2015. педагогическое образование. [pf/documents/show/14](http://documents/show/14) (дата обращения: 10.02.2017).
3. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 105-126.
4. Абдуллаева С.А. Применение инноваций в образовании как требование времени // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 11-14.
5. Замалетдинова З.И. Системно-деятельностный подход в обучении как фактор развития творческой личности // Образование и саморазвитие. 2013. № 2(36). С. 34-38.
6. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов // Практика образования. 2008. № 2. С. 31-32.
7. Коваль Н.Н. Системно-деятельностный научно обоснованный подход к управлению школой // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 37-41.
8. Кочнева Л.П. Системно-деятельностный подход в образовании в условиях введения государственных образовательных стандартов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 3 (13). С. 137-148.
9. Низамова Х.М. Практико-ориентированный подход - путь к повышению эффективности обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 70-71.
10. Космынин А.В., Чернобай С.П. Практико-ориентированный подход - важнейшее условие реализации модели специалиста вуза // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 8. С. 93-94.
11. Деменьтьева Л.Г., Полицинский Е.В. Использование практико-ориентированных задач в процессе обучения студентов технического вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 3 (15). С. 121-125.
12. Samedov M.N.O., Aikashv G.S., Shurygin V.Y., Deryagin A.V., Sahabiev I.A. A study of socialization of children and student-age youth by the express diagnostics methods // Biosciences Biotechnology Research Asia. 2015. V. 12, № 3. P. 2711-2722.
13. Айкашев Г.С., Самедов М.Н., Шибанов В.М. Методологические основы инновационной подготовки будущих учителей физики в педвузе к руководству техническим творчеством учащихся // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=10918> (дата обращения: 10.02.2017).
14. Шибанов В.М. Проектирование лабораторного практикума по курсу «Автоматизация энергетических систем. Защита линии электропередачи» // Символ науки. 2016. № 4-2 (16). С. 212-214.
15. Самедов М.Н. Модернизация лабораторного практикума «Энергосбережение в системах электроснабжения и электропотребления» // Символ науки. 2016. № 2-1. С. 178-181.
16. Timerbaev R.M., Shurygin V.Y. Pedagogic Condition and Methodological Aspects of Education Intensification on the Course «Theoretical Mechanics» // Life Science Journal. 2014. V. 11, № 12. P.405-408.
17. Шурыгин В.Ю., Сабирова Ф.М. Реализация смешанного обучения физике средствами LMS MOODLE // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 289-293.
18. Shurygin V.Y., Krasnova L.A. Electronic learning courses as a means to activate students' independent work in studying physics // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. V. 11, № 8. P. 1743-1751.
19. Лифанова Н.В. Развитие творческих способно-

стей младших школьников на основе технологии проблемного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 81-84.

20. Шурыгин В.Ю., Дерягин А.В. Развитие технических способностей одаренных детей во внеклассной работе // Современные проблемы науки и образования. 2013. №2. URL: <http://www.science-education.ru/108-8773> (дата обращения: 10.02.2017).

21. Шурыгин В.Ю. О возможности использования вузовских электронных образовательных курсов в процессе преподавания физики в школе // Физика в школе. 2016. № 4. С. 57-60.

22. Сабирова Ф.М., Дерягин А.В. Из опыта формирования интереса к изучению физических явлений у детей младшего школьного возраста в рамках проекта «Детский университет» // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25114> (дата обращения: 10.02.2017).

23. Шурыгин В.Ю., Шурыгина И.В. Активизация межпредметных связей физики и математики как средство формирования метапредметных компетенций школьников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 41-44.

24. Краснова Л.А., Шурыгин В.Ю. Реализация принципа последовательности и преемственности в работе с одаренными детьми // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5-2. С. 358-362.

25. Бахмутская В.В., Елкин В.Д. Основы энергосбережения. Гомель: ГГТУ, 2006. 32с.

26. Сенигов П.Н. Энергосбережение в системах электроснабжения и электропотребления // Руководство по выполнению базовых экспериментов ЭССЭС.001 РБЭ (961). Челябинск: Учебная техника, 2008. 62 с.

*Работа выполнена за счет средств субсидии, выделенной в рамках государственной поддержки Казанского (Приволжского) федерального университета в целях повышения его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.*

УДК 371.21 (09)

## КАДЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО СЛУЖИЛОГО СЛОЯ РОССИИ

© 2017

**Стародубцев Михаил Павлович**, кандидат педагогических наук,  
профессор кафедры «Физическая подготовка и спорт»

*Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации,  
(198206, Россия, Санкт-Петербург ул. Лётчика Пиллютова, 1, e-mail: pfanmp@mail.ru)*

**Аннотация.** В истории развития военного образования России особое место занимает XVIII век. Главной проблемой этого развития являлось совмещение теории и практики. Эта проблема находит отражение и в наши дни, а значит, актуальность будет расти вместе с развитием военно-учебных заведений еще долгое время. Первыми основополагающими принципами российских военно-учебных заведений были: приоритет знаний, а не сословная принадлежность; государственное обеспечение умных, но не богатых, учеников; непрерывность и прикладной характер. По мере совершенствования системы военного образования изменялись требования к возрасту поступающих, сроки и направленность обучения. Но неизменным оставалось огромное внимание к воинскому и нравственному воспитанию будущих офицеров, уровню их общей культуры, как основы системы формирования нового служилого слоя России.

**Ключевые слова:** дисциплина, кадетское образование, российская армия, реформа военного образования.

## MILITARY EDUCATION AS THE BASIS THE FORMATION OF A NEW LAYER OF SERVING RUSSIA

© 2017

**Starodubtsev Mikhail Pavlovich**, candidate of pedagogical Sciences,  
Professor of «Physical training and sports»

*Saint-Petersburg military Institute of national guard troops of the Russian Federation,  
(198206, Russia, St. Petersburg street letchika Pilyutova, 1, e-mail: pfanmp@mail.ru)*

**Abstract.** In the history of development of military education in Russia a special place belongs to the XVIII century. The main problem of this development is the combination of theory and practice. This problem is reflected in our days, and therefore, the relevance will increase along with the development of military educational institutions for a long time. The first fundamental principles of the Russian military-educational institutions were: the priority of knowledge and not social class; the state's smart, but not rich students; continuity and applied nature. With the improvement of the military education system has changed the age requirements for entering, deadlines and orientation of training. But retaining a lot of attention to the military and moral education of future officers to the level of their General culture as the basis of system of formation of a new layer of serving Russia.

**Keywords:** discipline, military education, the Russian army, the military education reform.

Основным условием развития, успешности и исторической вечности России как великой державы, является способность государства к формированию национальной стратегии безопасности и развития страны, непрерывное и активное преследование нацией ее целей, во всех условиях обстановки во внешней и внутренней сферах национального бытия. Для создания этого нового служилого слоя государственных служащих необходимо формирование специальной системы его воспитания, образования, подбора, расстановки, кадров, а также специальной системы этических норм его поведения и мер социального обеспечения.

Важной исторической вехой в развитии военного образования стал XVIII век. Труды Петра I были проникнуты идеями рационализации всех сторон военного дела и особенно военного образования. Об этом свидетельствуют его указы, такие как «О не производстве в офицеры дворян, не служивших в гвардии солдатом» (1714), Устав воинский (1716), Табель о рангах (1722) и т.д.

Сюжеты по истории военного образования на общегосударственном этапе содержатся в трудах В.Н. Татищева «История Российская с самых древнейших времен» в пяти томах (1768), П.П. Шафирова «Рассуждения, какие законные причины его царское величество Петр I к начинанию войны против короля Карла XII Шведского в 1770 г. имел» (1777), А.Н. Манкиева «Ядро Российской истории» (1784) [1].

Одним из первых, кто обратился к проблеме военного образования офицеров русской армии, был А.Ф. Бестужев, бывший офицер-воспитатель Артиллерийского и Инженерного кадетских корпусов. Совершенство, по его мнению, дается соединением теории с практикой. «Практика есть опыт, основанный на теории. Теория и практика, – писал он, – как душа и тело военного искусства» [2].

Первым серьезным исследованием, посвященным истории кадетских корпусов, стала работа М.С. Лалаева

[3]. История кадетских корпусов нашла отражение в исторических обзорах и очерках по истории конкретных вузов этого типа. Работы Н.П. Жерве, В.К. Строева, Н. Мольницкого и других [4] отразили историю развития военно-учебных заведений со времени их возникновения до начала XX в. Заслуживает внимания работа Н.Л. Ломана [5], в которой приводится список выпускников за 100 лет (1765-1865) и подробно описан учебный процесс кадетов.

В целом история военного образования в России имеет солидную базу источников. Хотя в ее развитии и преобладают экстенсивные факторы, все же активизация исследований истории военного образования в России вселяет надежду в ее объективную оценку и учет достижений предков в практике современной системы подготовки военных кадров.

Выдающуюся роль в истории российского образования вообще и военного в частности сыграл Петр I. Он был первым среди руководителей страны, определившим просвещение безусловным ее приоритетом. Екатерина II дополнила сугубую рациональность петровской военной школы гуманитарной компонентой. Наконец, в начале XIX в. сложилась система российского военного образования. Эта система существует и поныне.

Петр I в течение всей жизни торопился «кнутом и пряником» просветить себя и своих подданных: учиться сам и других обучает за границей; поощряет любопытство, организуя бесплатное угощение за посещение первого русского музея – Кунсткамеры (рюмка водки и булочка); издает большими тиражами и продает за символическую плату книги; собирает льготы и большими деньгами лучших ученых Европы на научно-педагогическое поприще в Россию и т.д. Он по-новому поставил вопрос о роли военных кадров в армии. Если в Европе офицерам отводилась роль функциональных элементов механизма упражнений, то Петр I их предназначение видел в обучении и воспитании солдат [6].

Первыми военно-учебными заведениями России, го-



товящими офицеров, были Военно-инженерная школа (1697), Артиллерийская школа при бомбардирской роте Преображенского полка (1698), Морская школа (1698), Школа математических и навигацких наук (Навигацкая школа) (1701).

В учебном подразделении бомбардирской роты Преображенского полка обучалось 48 штатных учеников-кадетов. Командиром (полковником) этого полка был сам Петр I. Он лично участвовал в создании и развитии этого учебного подразделения. Теория – математика, артиллерия, фортификация, – закреплялась у обучаемых на практике – службе и стрельбах [7]. Срок обучения зависел от уровня подготовки кадетов к исполнению обязанностей по должностному предназначению.

Срок обучения в Навигацкой школе зависел от начального образования и составлял от 4 до 13 лет. Она комплектовалась детьми всех сословий, кроме крепостных, в возрасте от 12 до 17 лет, добровольно и по принуждению. Для богатых учеников обучение было платным. Бедняки жили за счет казны, получали «кормовые деньги», первые стипендии.

Офицерское звание выпускникам присваивалось после 6-9-летней стажировки на английском, голландском и российском флотах. Экзамены сдавались па родине. В роли экзаменатора не раз выступал сам Петр I.

В числе педагогов были выдающиеся деятели того времени, среди них профессор Г. Фарварсон, – один из авторитетнейших европейских ученых в области точных наук и навигации, опытные навигаторы С. Гвин и Р. Грейс. Из русских педагогов выделялся Л.Ф. Магницкий, автор знаменитой «Арифметики» – первого оригинального отечественного труда по математике.

В 1715 г. старшие классы Навигацкой школы перевели в новую столицу России – Петербург. На их базе была учреждена Академия морской гвардии, которая в 1752 г. была преобразована в Морской кадетский корпус (ныне Санкт-Петербургский военно-морской институт). Здесь готовились только офицеры флота. Именно для выпускников этого вуза было учреждено воинское звание «гардемарин». Лишь несколько первых выпусков проходили практику во Франции и Венеции, затем она проходила только в России, имевшей к тому времени значительный военный флот.

Принципиальное значение для подготовки офицерских кадров имели три документа Петра I:

1) В основу службы и делопроизводства был положен «Табель о рангах» (1722). Главным в нем был приоритет военной службы над прочими государственными службами и приоритет личных способностей офицера над происхождением. Чтобы стать дворянином на военной службе, достаточно было получить низший чин прапорщика (XIV класс), а па гражданской службе – коллежского асессора (VII класс).

2) Указ «О непроизводстве в офицеры дворян, не служивших в гвардии солдатами» (1714). В западных странах «офицерский патент» приобретался за деньги. А Петр I считал, что будущий командир свою службу должен начинать рядовым. Сыновья дворян с 10 лет были обязаны учиться наукам, а с 15 лет служить солдатами в определенных для них полках. Гвардия, по замыслу Петра I, была кузницей командных кадров и школой передовых методов обучения. Офицеры гвардии получали преимущество перед армейскими офицерами в два чина, т. е. стояли на два класса выше.

3) Указ от 1 января 1719 г. строго оговаривал: «а) чтобы никакого человека ни в какой офицерский чин не допускать <...> которые не будут в солдатах в гвардии <...>; б) чтобы через чин никого не жаловать <...>; в) чтобы выбирать на вакансии баллотированием из двух или трех кандидатов».

Таким образом, первыми основополагающими принципами российской военной школы были:

- приоритет знаний, а не сословная принадлежность;
- государственное обеспечение умных, но не бога-

тых, учеников;

- непрерывность и прикладной характер.

Основными источниками пополнения армии офицерами в то время были:

- дворяне с домашним образованием. Они получали военное образование в ходе службы в Преображенском, Измайловском и Семеновском гвардейских полках; в ходе учебы в артиллерийских, инженерных и навигацких школах; в ходе учебы за границей и сдачи экзаменов на родине;

- «охочие люди» из недворянских слоев населения. Наиболее отличившихся по службе солдат направляли в гарнизонные школы унтер-офицеров. После этого, проходя службу в полках в новом качестве, они могли представляться к офицерскому чину.

Острейшей проблемой было преодоление нежелания дворян учиться. Особенно во флоте. Так, в Академии морской гвардии во время занятий во всех учебных классах находились солдаты, обязанностью которых было поддержание порядка. За побег из академии предусматривалась смертная казнь, за опоздание из отпуска – ссылка на каторгу.

Высшее военное образование при Петре I давали четыре академии, среднее – гвардейские полки и специальные школы, низшее – учебные команды. Усложнение военно-технических и специальных знаний требовало открытия специальных учебных заведений. В 1701 г. в Москве были открыты Навигацкая и Артиллерийская школы. В 1712 г. Артиллерийская школа была открыта в Петербурге. В 1708 и 1719 гг. были созданы две Инженерные школы.

Результатом теоретических исканий и боевого опыта Северной войны стал «Устав воинский» (1716). Он был величайшим достижением отечественной военной школы XVIII в. Существовавшие приемы и средства обучения и воспитания «Устав» развил в систему применительно к новым условиям. Процесс подготовки военных кадров приобрел четкий порядок.

С 1716 по 1917 гг. в русской армии существовал институт унтер-офицеров, где центральной фигурой был фельдфебель. Для подготовки военнослужащих в должности унтер-офицеров в армии была развернута сеть курсов и школ, главным образом при полках. В качестве наставников определять офицеров и унтер-офицеров, имевших боевой опыт, однако «за ранами» непригодных к боевой службе. Заветами Петра I стали: «в службе честь», «служение, прежде всего Отечеству», «офицерам всем дворянство и первое место», «отеческие начала в отношениях между офицерами и солдатами», «материальные условия – ветви, нравственные начала – корни службы», «непрестанно тому обучать, как в бою поступать» и т.д.

Основу обучения составляли строевая, огневая и тактическая подготовка. В гвардейских полках впервые начали изучаться и общеобразовательные дисциплины. В обучение внедрялись последовательность и систематичность. Оно разделялось на одиночную и совместную подготовку. На полевых тактических учениях и двусторонних маневрах создавалась обстановка, как в бою.

После смерти Петра I инерция позитивных изменений в военной школе продолжалась. Огромная заслуга в организации образования в России принадлежит М.В. Ломоносову. Он заботился о подготовке многочисленных специалистов – практиков из россиян, о всеобщности образования, его доступности для всех слоев населения, об объединении в единый организм науки и подготовки кадров («университет без гимназии – как пашня без семян»), о сочетании профессиональной и интеллектуальной подготовки учащихся и т.д.

Благодаря усилиям М.В. Ломоносова при университетах России были открыты гимназии. Успех университетских гимназий был важной предпосылкой для открытия провинциальных гимназий по всей стране. Это

создавало качественно новую основу для военного образования.

Кадровая армия и флот требовали командиров и специалистов, хорошо знающих математику, физику, астрономию, навигацию и другие науки. В основе российского образования лежали жесткие обязательные программы, обязательное посещение всех видов занятий, привлечение обучаемых к научно-исследовательским работам.

С 1731 г. и до середины XIX века основными учебными заведениями по подготовке офицеров стали кадетские корпуса. Они организовывались заново или на базе существующих военных школ. 29 июля 1731 г. в Меншиковском дворце Петербурга был открыт Шляхетский кадетский корпус. Он был рассчитан на 200 дворянских детей в возрасте от 13 до 18 лет [8]. В процессе обучения происходила селекция обучаемых по талантам и способностям. Соответственно, их и выпускали: лучших – в армию, прочих – на гражданское поприще. Таким образом, первый в России кадетский корпус не был только военным учебным заведением.

Сложной проблемой была подготовка морских офицеров. После смерти Петра I престиж морской службы упал. Дворяне стали отдавать своих сыновей туда, где служба была менее трудна и опасна. Чтобы поправить положение, в 1752 г. на базе Морской академии был создан Морской кадетский корпус. В его состав вошли учащиеся Морской академии, Навигацкой школы, Морской артиллерийской школы и гардемаринской роты. Учащихся третьего и второго классов называли кадетами, а первого (выпускного) – гардемаринами. Среди руководителей Морского кадетского корпуса были адмиралы И.Л. Голенищев-Кутузов, И.Ф. Крузенштерн, контр-адмирал В.А. Римский-Корсаков и другие известные люди.

Екатерина II возродила петровскую политику приоритета народного образования. В этом ее поддержали такие выдающиеся государственные деятели, как П.А. Румянцев, Г.А. Потемкин, А.В. Суворов.

Генерал-фельдмаршал П.А. Румянцев первым заявил о себе как о продолжателе традиций отечественной военной школы. Он обогатил историю идеями о наставничестве, непрерывности обучения войск в мирное время, «нравственном элементе» в воспитании. Г.А. Потемкин ввел «прозрачный» для контроля бюджет военной школы. А.В. Суворов создал целостную систему обучения и воспитания, доказав прямую зависимость результатов боевой деятельности от обученности и морального духа войск в мирное время. Екатерина II учредила Горное училище и гимназию, институты для благородных девиц, училища первоначального образования (позднее – городские школы). Каждая часть города обязывалась учредить хотя бы одну начальную школу. Благодаря деятельности П.И. Шувалова, И.И. Бецкого, М.В. Ломоносова, М.И. Кутузова, Л.Ю. Крафта, Д.С. Аничкова, Н.И. Новикова были сформированы кадетские корпуса как военно-учебные заведения закрытого типа. В них обучению придавался плано-организационный характер.

В 1765 г. Сухопутный кадетский корпус [9; 10] возглавил известный педагог И.И. Бецкой. Екатерина II поддержала его идею о «воспитании новой породы людей». В корпус принимались мальчики с 5-6 лет. На протяжении 15 лет учебы родители не могли их забирать домой даже на отпуск. Вводилось пять категорий возрастов:

- первая, – с 5 до 9 лет. Дети находились под пристальным надзором наставников, которые обучали их хорошим манерам, иностранным языкам, заботились о здоровье;
- вторая, – с 9 до 12 лет. С этими воспитанниками занимались преподаватели-мужчины. Они выявляли у детей склонности, учили общеобразовательным предметам;
- третья, – с 12 до 15 лет. Завершалась общеобразовательная подготовка;

- четвертая и пятая, – после 15 лет. Юношей обучали офицерскому делу. Кадеты завершали гуманитарное образование и получали военно-специальное.

В 1784 г. Екатерина II внесла в воинский устав новую главу «О правах учителей и учащихся». В ней особый упор делался на сопряжение обучения с воспитанием. Каждое военно-учебное заведение должно было заботиться о том, чтобы сделать из своих питомцев «добродетельных граждан». Таким образом, два великих реформатора XVIII в. завершили создание основ российского военного образования. Петр I сделал его сугубо рациональным, как сказали бы сейчас, – технократическим. Екатерина II дополнила военное образование гуманитарной компонентой. В течение XVIII в. [11] сеть военно-учебных заведений претерпела следующую эволюцию:

Шляхетский кадетский корпус в 1743 г. был преобразован в Сухопутный кадетский корпус, а в 1800 г. – в Первый кадетский корпус.

Артиллерийская и Инженерная школы в 1758 г. были преобразованы в Артиллерийскую и Инженерную дворянские школы, в 1762 г. – в Артиллерийский и Инженерный шляхетский корпус, а в 1800 г. – во Второй кадетский корпус.

Шкловское благородное училище (основано в 1778 г.) в 1799 г. было преобразовано в Кадетский корпус.

В 1775 г. создан Греческий кадетский корпус.

Медико-хирургическая школа (основана в 1707 г.) в 1897 г. была преобразована в Медико-хирургическую академию.

Военный сиротский дом (основан в 1795 г.) с 1796 г. стал называться Императорским военносиротским домом.

На рубеже XVIII и XIX вв. в России зарождается новый тип военно-учебных заведений – военные училища, которые в будущем составят основу отечественной системы военного образования [12-15]. Формируются Балтийское и Черноморское штурманские, Морское артиллерийское, Корабельной архитектуры, Главное инженерное, Артиллерийское и другие военные училища.

К концу XVIII века российская армия была единственной, если не считать революционной Франции, где солдату и унтер-офицеру был открыт доступ к офицерскому чину. Это был «золотой век русского офицерства», который не случайно совпал с «золотым веком российской государственности».

Высокий статус офицера в российском обществе и забота о подчиненных, воспитание сознательной дисциплины и обучение без битвы предопределяли славные победы русского оружия второй половины XVIII – начала XIX вв.

По мере совершенствования системы военного образования изменялись требования к возрасту поступающих сроки и направленность обучения. Но неизменным оставалось огромное внимание к воинскому и нравственному воспитанию будущих офицеров, уровню их общей культуры. Такая система могла быть создана путем сочетания реформаторских усилий государства и лучшей части российского общества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексин И.А. История военного образования в России XVIII – начала XX веков // Право и образование. 2004. № 6. – С. 200-209.
2. Бестужев А.Ф. Правила военного воспитания относительно благородного дворянства юношества и наставления для офицеров, военной службе себя посвятивших. – СПб., 1807. – С.1, 37.
3. Лалаев М.С. Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их управлению. 1700-1880. – СПб., 1880. – Т. 1, 2.
4. Жерве Н.П. Исторический очерк второго кадетского корпуса. 1712-1912 / Н.П. Жерве, В.К. Строев. – СПб., 1912. – Т. 1, 2; Мольницкий Н. Сборник сведений о вузах в России (сухопутное ведомство). 1857-1860. – СПб., Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

1860. – Т. 1-4.

5. Ломан Н.А. История второго кадетского корпуса. – СПб., 1862.

6. Алехин И.А., Иванов В.П. Формирование военного духовенства в русской армии XVIII в. // Мир образования – образование в мире. 2013. № 3. – С. 3-9.

7. Алехин И.А., Тананайко В.В. Особенности развития военно-учебных заведений в России второй четверти XVIII в. // Мир образования – образование в мире. 2011. № 4. – С. 39-45.

8. Стародубцев М.П. Организация учебно-воспитательного процесса в морском кадетском корпусе в период правления Екатерины II // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 2. – С. 151-157.

9. Стародубцев М.П. Военно-учебные заведения как высшая форма военного образования в России во второй половине XVIII века // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2-1 (115). – С. 141-145.

10. Алехин И.А., Тананайко В.В. Кадетское образование в России XVIII в. // Мир образования – образование в мире. 2012. № 1. – С. 38-42.

11. Стародубцев М.П. Артиллерийский и инженерный шляхетский кадетский корпус как значимая часть системы подготовки военных кадров в России // Самарский научный вестник. 2016. № 1 (14). – С. 189-192.

12. Алехин И.А. Развитие теории и практики военного образования в России XVIII-начала XX века: дисс... докт. Пед. наук. – Москва, 2004.

13. Стародубцев М.П. Становление профессиональной подготовки офицеров русской императорской армии в XVIII веке. / Актуальные проблемы защиты и безопасности труды. 2016. – С. 660-662.

14. Стародубцев М.П. Взгляды Екатерины II на воспитание «новой породы» дворянства как основа образовательной политики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. № 164. – С. 180-189.

15. Стародубцев М.П. Сухопутный шляхетный кадетский корпус как универсальное учебное заведение XVIII века // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 1 (131). – С. 223-228.



УДК 372.882

## АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЗАГАДКИ В СРЕДНИХ КЛАССАХ

© 2017

**Старостина Марина Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Специальная педагогика и специальная психология»

*Самарский государственный социально-педагогический университет  
(443099, Россия, Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67, e-mail: mestarostina72@gmail.com)*

**Аннотация.** В статье обозначены приоритетные подходы в деятельности учителя и обучающегося на уроке литературы. Обосновывается значимость применения аксиологического подхода при изучении краеведческих материалов, в частности жанра загадки на уроках внеклассного чтения по литературе. Краеведение рассматривается как сфера формирования личных ценностей учащихся средних классов. Дается краткий обзор изучения загадки в трудах отечественных методистов: К.Д. Ушинского, М.А. Рыбниковой, Н.В. Колокольцева, Е.Л. Демиденко и др. Охарактеризована экспериментальная модель по внедрению аксиологического подхода по изучению загадки с использованием краеведческих материалов на примере Самарского края. Рассмотрены 3 этапа реализации модели: актуализация знаний обучающихся по загадке с использованием эвристической беседы, проблемных вопросов и синквейна, знакомство с деятельностью собирателя загадок Самарского края Д.Н. Садовникова, историко-бытовой комментарий загадок родного края и рефлексия. Исследование проводилось на базе МБОУ школы № 132 г.о. Самары с углубленным изучением отдельных предметов. Результаты исследования могут служить основой для внедрения в систему литературного образования аксиологической модели изучения краеведческих материалов родного края.

**Ключевые слова:** аксиологический подход; краеведение; краеведческие материалы; устное народное поэтическое творчество; фольклор; жанры фольклора; собиратель; загадка; программа; приемы изучения фольклора; ученый-методист; модель обучения; синквейн, историко-бытовой комментарий.

## AXIOLOGICAL MODEL OF LOCAL HISTORY MATERIALS USE WHILE RIDDLES SOLVING IN MIDDLE SCHOOL

© 2017

**Starostina Marina Evgenievna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
of «Special Education and Special Psychology Department»  
*Samara State University of Social Sciences and Education*

*(443099, Russia, Samara, Maxim Gorky Street, 65/67, e-mail: mestarostina72@gmail.com)*

**Abstract.** The paper deals with priority approaches in the work of a teacher and a learner on Literature lessons. The author substantiates the importance of axiological approach use while studying local history materials, in particular the genre of riddles at the lessons of home reading. Local history is considered to be a sphere of personal values formation in middle school. The author briefly reviews methods of riddles study in the works of Russian Methodists: K.D. Ushinsky, M.A. Rybnikova, N.V. Kolokoltsev, E.L. Demidenko, etc. This paper describes an experimental model for the implementation of axiological approach to riddles study with the use of local history materials on the example of Samara Region. 3 stages of the innovative model implementation are considered: student's knowledge updating using a heuristic conversation, Problem questions and cinquain, learning activities of the Samara Region riddle collector D.N. Sadovnikov, Historical review of the local riddles and reflection. The study was conducted in Samara school 132. The results can help to introduce the axiological model of local history materials study into the system of literary education.

**Keywords:** Axiological Approach, Local History, Local History Materials, Oral Folk Poetry, Folklore, Folklore Genres, Collector, Riddle, Program, Folklore Study, Scientist-Methodist, Education Model, Cinquain, History and Everyday Life Review.

В настоящее время с особой остротой встает проблема выбора стратегии развития современного литературного образования, построения вариативной и инновационной системы обучения. По мнению профессора Е.Р. Ядровской, современная методика должна рассматриваться как «система ценностно-смысловой деятельности ученика и учителя», для реализации которой необходимо использовать аксиологический, герменевтический, системно-деятельностный подходы, которые определяют концепты времени: смысл, ценности, понимание, деятельность, Человек [1, с. 6]. Данную точку зрения разделяют современные ученые Т.Е. Беньковская [2], Н.П. Терентьева [3], Е.С. Романичева [4] и др.

В рамках построения модели литературного образования с использованием аксиологического подхода, на наш взгляд, недостаточно уделяется внимание проблеме использования краеведческих материалов на уроках литературы и внеклассного чтения. Сочетание программного и краеведческого материалов способствует не только формированию ценностных ориентаций у обучающихся, но и активизации их познавательной, исследовательской деятельности. Академик Д.С. Лихачев писал, что «краеведение учит людей не только любить свои места, но и любить знание о своих (и не только о своих) местах» [5].

Цель нашего исследования – выявить способы изучения загадки, на их основе разработать аксиологическую модель использования краеведческих материалов и апробировать ее в системе литературного образования.

Экспериментальная модель аксиологического обучения школьников с использованием краеведения была предложена в диссертационном исследовании З.А. Зверевой, которая выдвигает понятие аксиосферы и понимает под ним мир ценностей, систему ценностей личности [6]. А изучение краеведения школьниками представляется как процесс приобретения личностно-нравственных ценностей.

Значимость изучения краеведения на уроках литературы и внеклассного чтения отмечалась в трудах М.Д. Янко [7], А.Г. Прокофьевой [8], [9] и др. Опыт работы в 5-6 классах показывает, что большой интерес у школьников вызывает фольклор родного края, особенно загадки. Проблема изучения загадки поднималась учеными-педагогами и методистами как прошлого, так и современности: К.Д. Ушинским, М.А. Рыбниковой, Н.В. Колокольцевым, Е.Л. Демиденко.

К.Д. Ушинский отмечал ценность использования загадок для беседы с ребенком, в процессе которой он научится описывать предметы и явления действительности [10, с. 314].

Значительный вклад в разработку методики изучения загадки сделала ученый-методист XX века М.А. Рыбникова [11]. Она предлагала изучать данный жанр по определенному алгоритму: выразительное загадывание текста учителем наизусть, отгадывание (осмысление учащимися и комментарий учителя), сочинение загадки (литературная игра), упражнения для выразительности речи. Собирали загадки осуществлялось

учащимися в ходе внеучебной деятельности. Загадки использовались М.А. Рыбниковой для развития у школьников артикуляции, формирования интонационных умений и четкости дикции. С этой целью ученым-методистом использовались звукоподражательные загадки с выраженным ритмом: «Летят гуськи, дубовые носки, / Говорят: *то-то-ты, то-то-ты*» (Молотьба); «Ходит щучка по заводи, / *ищет щучка тепла гнезда / где бы щучке трава густа*» (Коса).

Н.В. Колокольцев рассматривал загадку как средство обогащения словарного запаса и формирования выразительности и правильности речи учащихся 5 классов. Поэтому основными приемами изучения данного жанра им выдвинуты: разгадывание загадок, сопровождаемое словарной работой, комментирование и заучивание наизусть [12, с. 282].

На современном этапе развития методики литературы Е.Л. Демиденко предлагает изучение загадки в зависимости от её синтаксического построения [13].

Таким образом, можно констатировать, что каждый из ученых определяет новые подходы для изучения данного жанра учащимися.

Примерная образовательная программа по литературе рекомендует к изучению загадки как жанр фольклора в 5-6 классах. Традиционно данный материал рассматривается в учебно-методических комплексах (УМК) по литературе под редакцией Г.И. Беленького [14], В.Я. Коровиной [15], А.Г. Кутузова [16], Т.Ф. Курдюмовой [17], но в них недостаточно внимания уделяется использованию краеведческих материалов на уроках литературы.

Реализация аксиологического подхода в процессе изучения загадки осуществляется на уроке внеклассного чтения с применением краеведческих материалов. На первом этапе актуализация знаний о жанре, полученных на уроке литературы, происходит в рамках эвристической беседы. На вопрос о том, что такое загадка, учащиеся демонстрируют понимание того, что это малый жанр фольклора, уходящий своими корнями в глубокую древность. Он встречается в мифах и сказках, в летописях и памятниках древнерусской литературы. На данном этапе важно дать обучающимся сведения о систематическом собирании загадок, начавшемся с середины XIX века. Записи собирателей И.А. Худякова [18], В.И. Даля [19], Д.Н. Садовникова [20] дают представление о загадке как фольклорном жанре, сохраняющем обычаи, традиции, характерные для русского крестьянского быта, а также сведения о заключенных в них художественных достоинствах, поэтическом видении окружающего мира русским патриархальным крестьянином, его мудрости.

В ходе работы возможно сочетание эвристической беседы с коллективным или индивидуальным составлением синквейна по загадке. В рамках совместной творческой деятельности мы получаем такой результат:

Загадка.

Непростая, интересная.

Испытывает, потешает, развивает.

Хорошая загадка учит уму-разуму.

Вопрос на засыпку.

Далее учитель обращается к читательскому и личному опыту учащихся, выявляя их позицию и отношение к роли загадки в жизни современного общества, задавая такие проблемные вопросы, как: «Для чего служила загадка человеку в давние времена?», «Каково назначение загадки в настоящее время?». Школьники считают, что она нужна для развлечения, интересного времяпрепровождения. Задача учителя на данном этапе создать учебную ситуацию для последующего изучения народной словесности с позиции современности: загадка – это еще и культурная ценность, источник информации о жизни и быте русского крестьянства.

Второй этап посвящен знакомству с историей собирания загадок Самарского края. Огромная работа по изучению и собиранию данного жанра народной словесности была проделана Д.Н. Садовниковым и А.А. Коринским. Важным фактором для реализации опытного обучения является отбор краеведческого материала. Желательно сосредоточиться на личности одного собирателя и его деятельности. Одним из лучших и полных собраний является издание «Загадки русского народа» (1876) Д.Н. Садовникова. Загадки около двадцати пяти русских губерний были включены фольклористом в сборник, помимо личных записей, сделанных в Ставропольском уезде Самарской губернии, в селах Пальцыно, Рузаново, Озерки, Камышевка, Новиковка, Ново-Урайкино.

Д.Н. Садовников определил цель своего сборника так: «выяснить группировкой загадок бытовую обстановку и мировоззрение русского земледельца» [20]. Собирателем были использованы рукописи из архива Российского географического общества, материалы историко-этнографических сборников Архангельской, Пермской и Новгородской губерний, а также собрания загадок В.И. Даля, И.А. Худякова, публикации газеты «Ведомости», издававшейся в разных губерниях: Воронежской, Тульской, Тамбовской, Вологодской, Олонецкой, Псковской, Вятской, Томской и других.

Новаторство Д.Н. Садовникова заключалось в том, что он, во-первых, к лучшему и наиболее полному тексту загадки присоединял другие варианты на одну тему, во-вторых, под вариантами записей загадок обозначил место их записи. Приведем пример загадки о морозе, первая – записана в городе Тихвине, Новгородской губернии, вторая – в селе Озерки Ставропольского уезда, Самарской губернии: «Сам Самсон, / Сам мост мостил, / Без топора, / Без клинья, / Без подклинья»; «Старик у ворот / Тепло уволок, / Сам не бежит / И стоять не велит».

Загадки в сборнике сгруппированы по темам таким образом, что читатель получает возможность воссоздать бытовую обстановку в русской избе, составить представление об окружающем крестьянина мире, его трудах и заботах. Поэтому открывается собрание темой «Жилище», которой фольклорист предпослал эпиграф: «Не бравшись за топор, избы не срубишь». Пословицей Д.Н. Садовников поясняет важность и значимость дома и жилья для русского крестьянина. «Курица на курице, / А хохол на улице», – вот такую загадку загадывали об избе в селе Пальцыно Ставропольского уезда Самарской губернии. Современному читателю в загадках открывается история устройства избы: бревна и матица, пол и потолок, окна, образа на стенах, печь, дверь, порог, труба на крыше. Все это значимо для человека, во всем есть смысл и порядок. Устройство жилища крестьянина, зашифрованное в загадках, вызывает у современных школьников живой и неподдельный интерес. В избе заключается душа народа. Здесь проходит его жизнь с рождения и до смерти. Загадка о матице имеет не один вариант: «Все кишки / Вдоль пришли; / Одна кишка / Поперек пришла»; «Лежит коза в избе, / А рога – на дворе»; «Корова в избе, / Рога в стене»; «Мать в избе / Рукава – на дворе». Все варианты записаны в селе Озерки Самарской губернии. Подобные загадки имеют историко-бытовое значение. Они дают современному школьнику представление не только об устройстве избы, но и способе мышления человека прошлого времени: чем он дорожил, о чем заботился. Загадка вместе с отгадкой становятся памятником ушедшей культуры быта, свидетельством передачи знаний и опыта народа подрастающему поколению.

В предисловии к собранию загадок Д.Н. Садовников высказал свои предположения о том, что загадки происходят из темной древности и носят на себе отпечаток мифологической давности. Загадка проделала огромный путь: в ней отразилась борьба древнего человека с природой, мифологические верования, которые передавались из уст в уста от одного поколения к другому, и дошли до нас отрывками и в сильно измененном виде. Постепенно загадка утрачивала свое значение, стала удовлетворять

одной народной любознательности. Осталась ее индифферентная, аллегорическая форма, уцелел образный сильный язык, но прежний смысл затерялся. Народ стал смотреть на загадку, как на праздное упражнение ума [20].

Далее учащиеся работают в группах, отгадывают загадки о печке, загнетке, шестке, заслоне, помеле, лавке, кочерге, столе, горшке, котле, чайнике, полатях и с помощью историко-бытового комментария поясняют значение отгадок.

Заключительный, третий этап, рефлексивный. Он посвящен обобщению шестиклассниками новых знаний. Они составляют коллективное письмо «В чем тайна русской народной загадки?» для своих сверстников, которые будут жить в другом столетии. Размышления о загадке родного края приводят современных подростков к осознанию особенностей языка в оформлении краткого и образного высказывания. Так могли говорить их предки, проживавшие на территории Самарского края, которые знали и понимали многие явления, соблюдали традиции. Применение аксиологической модели выводит обучающихся на новый метапредметный уровень понимания того, что загадка является носителем культурной информации: в ней зашифрованы предметы быта, еда, одежда, верования и предрассудки и пр., давно ушедшие из крестьянского быта.

Таким образом, применяя аксиологическую модель для использования краеведческих материалов в процессе изучения загадки, мы считаем, что она способствует формированию у обучающихся интереса к языку, культуре и традициям родного края и страны, повышает их мотивационную готовность к восприятию фольклора и культуры других народов, способствует развитию навыков исследовательской и коммуникативной деятельности. Данную модель инновационного обучения можно считать универсальной, встраиваемой в процесс обучения на уроках литературы и внеклассного чтения. Внедрение аксиологической модели изучения фольклорного и литературного краеведения в систему занятий фольклорного кружка и элективного курса может стать перспективой дальнейшего исследования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ядровская Е.Р. «Открытая методика»: новый путь и новый этап развития методической науки // Открытая методика: поиск – исследования – творчество: Сборник научных докладов и статей по методике преподавания русского языка и литературы / под ред. Е.Р. Ядровской. СПб.: «Свое издательство», 2015. С. 5-14.
2. Беньковская Т.Е. Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы XVIII – начала XXI века: монография. М.: Флинта: Наука, 2014. 360 с.
3. Терентьева Н.П. Концепция аксиологизации литературного образования: монография / Н.П. Терентьева. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. 352 с.
4. Романичева Е.С. Введение в методику обучения литературе: Учеб. пособ. М.: Флинта: Наука, 2012. 240 с.
5. Лихачев Д.С. Краеведение как наука и как деятельность // Лихачев Д.С. Русская культура. М.: Искусство, 2000. С. 159-173.
6. Зверева З.А. Аксиологические основы краеведения в разностороннем развитии учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2005. 20 с.
7. Янко М.Д. Литературное краеведение в школе: Пособ. для учит. М.: «Просвещение», 1976. 95 с.
8. Прокофьева А.Г. Краеведение как основной и региональный компонент литературного образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук. СПб., 1997. 43 с.
9. Прокофьева А.Г., Прокофьева В.Ю. Анализ художественного произведения в аспекте его пространственных характеристик: монография. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. 160 с.
10. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 2. М.: «Просвещение», 1974. С. 269-342.

11. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. Изд.-е 4-е, испр. М.: Просвещение, 1985. 288 с.
12. Колокольцев Н.В. Развитие устной и письменной речи на уроках литературного чтения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 286 с.
13. Демиденко Е.Л. Загадки и их жанровое своеобразие. Пословицы и поговорки. Детский фольклор (заклички, приговорки, дразнилки, считалочки, скороговорки, колыбельные) // Литература. №18. 2005.
14. Литература: программа по литературе для общеобразоват. учрежд. 5–11 кл. / Г.И. Беленький, Э.А. Красновский, Ю.И. Лысый, М.А. Снежневская, О.М. Хренова / Под ред. Г.И. Беленького, Ю.И. Лысого. 3-е изд., испр. и доп. М.: Мнемозина, 2006. 142 с.
15. Литература: программа по литературе для общеобразоват. учрежд. 5–11 кл. (Базовый уровень). 10–11 кл. (Профильный уровень) / В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин, И.С. Збарский, В.П. Полухина / Под ред. В.Я. Коровиной. М.: Просвещение, 2008. 255 с.
16. Литература: программа по литературе для общеобразоват. учрежд. 5–11 кл. / Т.Ф. Курдюмова, Н.А. Демидова, Е.Н. Колокольцев и др. / Под ред. Т.Ф. Курдюмовой. 4-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2006. 93 с.
17. Программа по литературе для общеобразовательных учреждений. 5–11 классы / А.Г. Кутузов, Е.С. Романичева, А.К. Киселев и др.; Под ред. А.Г. Кутузова. 2-е изд. М.: Дрофа, 2006. 79 с.
18. Худяков И.А. Великорусские сказки. Великорусские загадки / Изд. подгот. Е.А. Костюхин, Л.Г. Великова. СПб.: Тропа Троянова, 2001. 479 с. (Полное собрание русских сказок. Ранние собрания. Т. 6.).
19. Даль В.И. Пословицы русского народа / В.И. Даль. М.: Олма-пресс, 1999. 614 с.
20. Загадки русского народа. Сборник загадок, вопросов притч и задач / Сост. Д.Н. Садовников. СПб.: Типография Н.А. Лебедева, 1876.



УДК 37.014.3

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ  
ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ**

© 2017

**Султанова Татьяна Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей  
и профессиональной педагогики*Оренбургский государственный университет**(460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, 13, e-mail: sulttatyana@yandex.ru)*

**Аннотация.** Раскрываются структурно-функциональные и психолого-педагогические механизмы прогнозирования развития школы. Обозначена их важность, связанная с необходимостью организационной и процессуальной адаптации школы к новым условиям жизнедеятельности в контексте прогнозирования развития. Школа как прогнозирующая система представлена с точки зрения структурно-функционального единства и процессного характера жизнедеятельности. Назначение структурно-функциональных механизмов связано с формированием организационной гибкости образовательного учреждения. Отражены основополагающие компоненты структурно-функциональных механизмов: цель, задачи прогностической деятельности, функции образовательных субъектов. Раскрыты характеристики структурно-функциональных механизмов: специфичность, разнообразие и контекстуальность. В качестве формализованной основы структурно-функциональных механизмов представлена матрица взаимосвязи общих и конкретных функций прогнозирования развития школы. Ресурс психолого-педагогических механизмов связан с обеспечением целостности прогнозирования развития школы как общности его смыслов, целей, задач, ценностей, содержания, технологий осуществления и обеспечивающих ресурсов. Обозначены содержательно-целевые, организационно-процессуальные и операционально-технологические составляющие психолого-педагогических механизмов. Описаны этапы реализации психолого-педагогических механизмов: уточнение системы ценностей, составляющих основу прогностической деятельности; определение соответствующих обозначенным ценностям прогностических практик развития школы; анализ имеющихся и недостающих внешних и внутренних стимулов прогнозирования; создание и освоение скоординированной среды прогнозирования; обогащение среды прогнозирования. Представлены приемы и способы, обеспечивающие эффективность реализации механизмов.

**Ключевые слова:** прогностическая деятельность, инновационное развитие школы, прогнозирование развития школы, структурно-функциональный механизм, психолого-педагогический механизм.

**STRUCTURAL AND FUNCTIONAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MECHANISMS  
OF PROGNOSTICATION OF DEVELOPMENT OF A SCHOOL**

© 2017

**Sultanova Tatyana Anatolievna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department  
of general and professional pedagogy*Orenburg state university**(460018, Russia, Orenburg, Victory avenue, 13, e-mail: sulttatyana@yandex.ru)*

**Abstract.** This article deals with structural and functional, psychological and pedagogical mechanisms of prognostication of development of a school. The authors underline their importance connected with the need of adapting a school to new life conditions in terms of prognostication of development. As a prognosticating system the school is presented from the point of view of structural and functional integrity and a process character of life. The function of structural and functional mechanisms is connected with building up an organizational flexibility of an educational establishment. The authors define the basic components of structural and functional mechanisms: the objective, the aims of prognostic activity, the functions of educational subjects. In this article we describe the features of structural and functional mechanisms such as its specific nature, diversity and contextuality. A matrix of correlation between general and specific functions of school development prognostication presents a formalized basis of structural and functional mechanisms. The resource of psychological and pedagogical mechanisms is connected with the integrity of prognostication of development of a school as a unity of its meanings, aims, objectives, values, content, technologies and resources. The authors define the conceptual/objective, organizational/process and operational/technological compounds of psychological and pedagogical methods. We describe the stages of implementation of psychological and pedagogical mechanisms: defining the system of values which make up the basis of prognostic activity; defining the prognostic practical activities of school development connected with these values; analysis of the existing and missing internal and external incentives of prognostication; creating and development of a coordinated medium of prognostication; enrichment of the medium of prognostication. We describe the ways and methods which provide the effectiveness of the mechanisms' implementation.

**Keywords:** prognostic activity, innovative development of a school, prognostication of school development, structural and functional mechanism, psychological and pedagogical mechanism.

В современной теории и практике образования значительное внимание уделяется проблемам прогнозирования [1-4]. Это обосновывается тем, что организация жизнедеятельности образовательного учреждения невозможна без получения данных о перспективах и рисках его развития и осуществления на этой основе необходимого практического вмешательства в обеспечивающие будущие состояния педагогических объектов и систем процессы. Разработка прогнозов инновационного развития предполагает выработку альтернативных вариантов перехода школы в целом или отдельных ее элементов в новое состояние. Это происходит в поле влияния динамично меняющихся факторов внешней и внутренней среды и непременно ведет к изменению функциональной, структурной и процессуальной организации деятельности школы. Подобное положение вещей обусловлено тем, что новые потребности и условия деятельности порождают новые функции, а новые функ-

ции ведут к морфологическим, структурным изменениям организации. Многогранность и многофакторность, составляющие основу прогнозирования инновационного развития школы, актуализируют проблему разработки обеспечивающих данную деятельность механизмов. Цель настоящей статьи мы связываем с содержательным уточнением структурно-функциональных и психолого-педагогических механизмов прогнозирования развития школы.

Основание для выделения данных групп механизмов составили результаты исследований К.М. Ушакова [5, с. 135], в которых раскрыта обусловленность изменений различных аспектов существования школы вводимыми в ее деятельность образовательными инновациями. Полагаем, что к их числу таких инноваций следует отнести и предмет нашего исследования, а именно прогнозирование развития школы. Таким образом, усиление прогностической составляющей в деятельности школы

влечет за собой ряд изменений, имеющих уровневый характер. Это повышение уровня прогностической компетентности отдельных субъектов образовательного процесса или их групп; трансформация процессуальных составляющих деятельности школы, приобретающих прогностическую направленность; модификация структуры образовательной организации, связанная с перераспределением полномочий, ответственности, функционала.

*Структурно-функциональные механизмы* обеспечивают распределение функций и ролей среди субъектов прогнозирования развития школы, а также установление многообразных связей между относительно автономными структурами школы.

Важным для нашего исследования является описание актуального состояния школы через статическую и динамическую структуры. Первая (статическая) описывает схему соподчиненности структурных подразделений школы, вторая (динамическая) - схему функциональных взаимосвязей. Интегрируясь, они отражают структурно-функциональный аспект жизнедеятельности школы, фиксирующий распределение функций между отдельными элементами. Прогнозирование как инновационная деятельность школы обуславливает необходимость ее организационно-структурной адаптации к новым условиям деятельности. Причем изменения могут происходить как в структурной (статической) части, так и в функциональной (динамической).

В нашей работе прогнозирующая собственное развитие школа представлена как «целостная система, основанная на диалектическом взаимодействии коллективных субъектов управленческой, педагогической и учебной видов деятельности» [6]. Структура прогнозирующей системы школы выстроена согласно уровням прогнозирования (стратегический, оперативный, педагогический, учебно-познавательный). В качестве субъектов обозначенных уровней представлены соответственно директор школы; функциональные менеджеры; учителя, классные руководители, воспитатели, методисты, социальные педагоги, психологи; учащиеся. Их функционал в контексте исследуемой проблемы, достаточно подробно описанный нами в работе [7], отражает содержательные аспекты прогнозирования и раскрывает взаимосвязь относительно самостоятельных подсистем целостной прогнозирующей системы школы. Таким образом, представленное структурно-функциональное единство составляет пространство реализации структурно-функциональных механизмов прогнозирования развития школы.

В качестве базисных компонентов, отражающих структурно-функциональные механизмы прогнозирования развития школы, мы выделяем цель прогностической деятельности, решаемые задачи и функции образовательных субъектов.

Понимание цели как «осознанного представления о желаемом и возможном состоянии меняющегося или преобразуемого объекта, обладающего «требуемым» статусом, неизменным до своего переопределения или обесценивания и предполагающего для своей реализации определенные действия в конкретных условиях» [8, с. 215] позволяет раскрыть ее функциональное предназначение в контексте прогнозирования развития школы. Оно проявляется через уточнение инструментальных средств достижения лично (с позиции смыслов, идеалов и ценностей) и социально (с позиции норм) значимого результата прогностической деятельности.

Процессы, обеспечивающие достижение целей, складываются из целеобразования, целедоговорения, целеосуществления [9, с. 96]. Первый предполагает определение цели и субъективное принятие мысленного образа будущей деятельности, второй отражает переход стратегической цели в систему подцелей и задач, а также выбор адекватных им способов решения, третий конкретизирует внешнюю предметную деятельность по достижению цели.

Следует подчеркнуть, что процесс достижения целей прогнозирования развития школы не может быть описан как линейная последовательность смены прогностических действий и деятельностей. Порождение, выбор и реализация целей прогнозирования - это сложносочетанная деятельность, разворачивающаяся одновременно в нескольких плоскостях. При этом целеполагание представляет собой метасистемное основание прогностической деятельности, поскольку обеспечивает разворачивание, своевременную корректировку и адекватное завершение всех прогностических действий.

Использование цели как исходной позиции и основы организации прогнозирования развития школы позволяет конкретизировать ряд задач как некоторый «результат осознания субъектом ... необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению» [10, с. 12]. Задачи определяют оптимальную последовательность действий, которая способна привести к запланированному ранее результату. На основе спектра задач формируются функциональные основания прогностической деятельности по развитию школы. В целом базисные составляющие структурно-функциональных механизмов прогнозирования развития школы обеспечивают максимально полное включение всех образовательных субъектов в процессы прогнозирования.

Анализ существующих исследований [11, с. 124; 12, с. 74; 13, с. 60] дает основания для характеристики структурно-функциональных механизмов прогнозирования развития школы с позиции их специфичности, разнобразия и контекстуальности.

*Специфичность* предполагает отражение в структурно-функциональной схеме школы ее особенностей как конкретной образовательной организации. Потенциал структурно-функциональных механизмов проявляется в возможности организации прогнозирования развития школы согласно ее собственным предпочтениям, влиянию среды ближайшего окружения (внешних контекстов), а также интересам, устремлениям и потребностям образовательных субъектов конкретного учреждения.

*Разнообразие*, представленное как разнородность структурных и функциональных компонент школы, «приводит к отсутствию естественного органического единства социальной системы» [11, с. 124]. В этой связи ресурс структурно-функциональных механизмов связывается с обеспечением целевой, содержательной и технологической согласованности деятельности различных прогнозирующих систем школы.

*Контекстуальность* обуславливает обеспечение структурно-функциональными механизмами «не механического взаимодействия компонентов школы, а их единого существования во времени и пространстве» [12, с. 76]. В силу контекстуальности эффективность деятельности отдельных прогнозирующих систем определяется тем, насколько их активность вписывается в общую логику и контекст прогнозирования развития школы в целом.

Обозначенные особенности подтверждают, что влияние структурно-функциональных механизмов распространяется на сферу выстраивания многообразных связей отдельных прогнозирующих подсистем школы. Фактически это обеспечивает гибкость организационной структуры образовательного учреждения в контексте прогнозирования ее инновационного развития.

Формализованную основу, раскрывающую суть структурно-функциональных механизмов составляет матрица взаимосвязи общих и конкретных функций прогнозирования развития школы. В ней фиксируются субъекты, выполняющие определенные прогностические действия, что открывает перспективы для разработки технологических аспектов их выполнения. Подобный подход к проектированию заявленных механизмов позволяет вскрыть недостатки и выявить направления совершенствования структурно-функциональных взаимосвязей. На уровне отдельных субъектов и прогнози-

рующих подсистем школы структурно-функциональные изменения связываются с повышением требований к гибкости и четкости взаимосвязей. Как следствие актуализируется необходимость устранения лишних ступеней и звеньев прогнозирующей системы, проявляется значимость корректировки системы и норм соподчиненности, реорганизации существующих и создания новых, отвечающих изменившимся функциям подсистем образовательного учреждения.

В качестве приемов и способов, обеспечивающих эффективность структурно-функциональных механизмов прогнозирования развития школы, в нашей работе предложены следующие. Во-первых, создание предрасположенности коллектива к структурно-функциональным изменениям путем поддержки субъектов, отвечающих за внедрение прогностической деятельности. Во-вторых, предшествующее структурно-функциональным преобразованиям повышение квалификации педагогических работников в сфере прогностической деятельности. В-третьих, стимулирование педагогических работников, разрабатывающих, распространяющих и активно воплощающих в своей деятельности ценности и принципы прогнозирования. В-четвертых, повышение организационной гибкости коллективного субъекта прогнозирования развития школы.

Возможность выделения группы *психолого-педагогических механизмов* прогнозирования развития школы обусловлена процессным характером ее жизнедеятельности. Подтверждением этому являются работы Т.И. Шамовой [14], В.А. Сластенина [15], П.И. Третьякова [16], Т.М. Давыденко [12], в которых аргументировано представлено исследование деятельности образовательных учреждений через процессы.

По мнению М.М. Поташника и В.С. Лазарева все происходящие в школе процессы следует дифференцировать на две большие группы. К первой относятся основные, т.е. собственно образовательные процессы, ко второй – вспомогательные, обеспечивающие, нацеленные на создание ресурсов и условий реализации основных процессов [17, с. 56]. Их описание в различных ракурсах позволяет получить целостную картину школьного образовательного процесса, который раскрывается через множество отдельных процессов: взаимодействие конкретного учителя и конкретной группы учащихся, обучение по отдельным предметам, циклам предметов, классам, параллелям, ступеням структуры школы, сменам, потокам и видам классов, категориям учащихся, воспитание и социализация школьников и т.д.

Вместе с тем, целостный процесс жизнедеятельности школы несводим к единству процессов обучения, воспитания и социализации, поскольку они не только взаимосвязаны, но и проникают друг в друга вплоть до полного слияния. Основу целостности процесса жизнедеятельности школы составляет взаимообогащение обучения, воспитания и социализации в развитии. Их единство многогранно и многоуровнево. В этой связи возникает необходимость представления процесса жизнедеятельности школы в содержательно-целевом, организационно-процессуальном и операционально-технологическом ракурсах [15, с. 171]. Подобные выводы открывают перспективы для выделения в нашем исследовании содержательно-целевых, организационно-процессуальных и операционально-технологических составляющих психолого-педагогического механизма прогнозирования развития школы.

Ориентируясь на существующие исследования [12, с. 76; 13, с. 60] к содержательно-целевым проявлениям жизнедеятельности школы мы относим: миссию школы, обеспечивающую понимание ее предназначения, специфики направлений работы и контингента обучаемых, а также уровня ожидаемых результатов [17, с. 54]; модель выпускника школы, раскрывающую идеальный образ его личности; целевые ориентации школы, конкретизи-

рованные адекватно ее внешним и внутренним ресурсам; содержание образования, включающее не только педагогически адаптированный и специальным образом отобранный социальный опыт, но и личностно-значимое содержание, раскрывающееся и обогащающееся посредством субъект-субъектных взаимодействий [18]. Содержательно-целевые аспекты отражают социальный заказ и современные представления об образованной личности сквозь призму жизнедеятельности конкретной школы, ориентируя ее тем самым на обеспечение условий самоактуализации, самообразования, самоопределения и саморазвития образовательных субъектов.

Организационно-процессуальные аспекты раскрываются через варианты и возможности достижения заявленных школой целей в соответствии с содержательными аспектами ее деятельности. Отображение взаимосвязей и взаимодействия всех элементов образовательной системы в организационно-процессуальном контексте позволяет конкретизировать содержание, условия, ресурсное и информационное обеспечение, входные и выходные параметры процесса функционирования и развития школы.

Операционально-технологические аспекты жизнедеятельности образовательной организации раскрывают уровень практической реализации прогнозирования развития школы и представляют собой процессы конструирования и комплексного описания ее технологии. Специфика и этапность реализации технологии прогнозирования развития школы определяется особенностями конкретного уровня прогнозирования согласно представленной выше структурно-функциональной иерархии и возможностями его субъектов.

Реализация психолого-педагогических механизмов прогнозирования развития школы осуществляется постепенно. Условно данный процесс можно определить в виде последовательности этапов. Первый этап – уточнение системы ценностей, которые должны составить основу прогностической деятельности. Значимость прогнозирования определяется как объективной сущностью, так и направленностью, интересами и потребностями, сформировавшимися в процессе жизнедеятельности отдельных субъектов и школы в целом [19]. Неоднородность субъектов, представленных в конкретном образовательном учреждении, позволяет предположить неоднородность приемлемых для них ценностей прогнозирования.

Второй этап – определение прогностических практик развития школы соответствующих обозначенным ценностям. Ценности, являясь объективно значимыми, не станут таковыми для субъектов прогнозирования, пока не найдут подкрепление в реальной деятельности. Соответственно важной задачей школы становится формирование таких прогностических практик, включение в которые будет способствовать интериоризации ценностей прогнозирования отдельными субъектами и подсистемами образовательной организации.

Третий этап – анализ имеющихся и недостающих внешних и внутренних стимулов прогнозирования, при необходимости их формирование. Следует учесть, что эффективность прогностической деятельности обусловлена активностью субъектов, которые в силу сложности и многоаспектности прогнозирования не всегда готовы включаться в него. Это обуславливает необходимость создания стимулов, побуждающих субъектов к прогностической деятельности.

Четвертый этап – создание и освоение скоординированной среды прогнозирования, позволяющей не только включать субъектов в прогностические процессы, но и управлять ими. Данный этап предполагает выделение смыслов прогнозирования развития школы, уточнение ценностной составляющей содержания деятельности, насыщение среды конкретными видами прогнозирования и собственно его реализация. Взаимосвязь и взаимозависимость смыслового, содержательного, дея-



тельность, субъектного компонентов среды играют определяющую роль в развитии готовности личности к реализации прогнозирования.

Пятый этап - обогащение среды прогнозирования, предполагающее формирование нового качества отношений субъектов прогнозирования со средой. Ключевым моментом в понимании среды прогнозирования как «социального окружения, обладающего комплексом влияний, условий и возможностей» [20, с. 10] является взаимодействие и взаимовоздействие среды и личности. В этой связи одной из задач данного этапа является предупреждение ситуаций поглощения личности средой либо наоборот доминирования личности над средой. В первом случае опасностью заключается в том, что субъект абсолютно подчинившись законам и нормам среды, не имеет возможности или желания для самореализации. Во втором риски связаны с полным подчинением среды интересам субъекта, который является самодостаточным и независимым от нее. Принципиально важным является организация взаимодействия личности и среды, построенного на паритетных началах и предполагающего попеременный приоритет их взаимовлияния.

Таким образом, потенциал психолого-педагогических механизмов, представленных в ракурсе реализации обозначенных этапов, обеспечивает пошаговое формирование целостности прогнозирования развития школы как общности его смыслов, целей, задач и ценностей, содержания, технологии осуществления и обеспечивающих ресурсов.

Основными приемами и способами, обеспечивающими эффективную реализацию психолого-педагогических механизмов прогнозирования развития школы, являются: диагностика ценностей образовательных субъектов с целью определения их соответствия провозглашаемому школой приоритетам; выявление степени «деятельностной» ориентации субъектов на прогнозирование; консолидация индивидуального прогнозистического опыта; организация прогнозистических практик в форме пилотажных экспериментов, проводимых отдельными субъектами и прогнозирующими подсистемами с целью проверки позитивных и негативных последствий нововведений; обеспечение информационной прозрачности о целях, содержании, организации и результатах пилотажных исследований; формирование системы измерения, учета и контроля достигаемых в ходе нововведений результатов; материальное и моральное поощрение творческой активности образовательных субъектов; публичное признание успехов и достижений образовательных субъектов, внесших весомый вклад в реализацию заявленных целей.

Подводя итоги, отметим значимость структурно-функциональных и психолого-педагогических механизмов в контексте прогнозирования развития школы. Она обнаруживается в действии устойчивых интеллектуальных конструктов, обеспечивающих эффективную разработку прогнозов на основе целостности идей, представлений и способов реализации инновационного развития школы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Осипова Л.Я. Функции системы образования в образовательно-педагогическом прогнозировании // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 5. С. 396-404.
2. Карманчиков А.И. Технология коллективного прогнозирования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 4. С. 79-84.
3. Клопченко В.С. К вопросу о педагогическом прогнозировании // Открытое образование. 2008. № 5. С. 23-29.
4. Панова Е.С. Разработка системы педагогического прогнозирования успешности обучения в школе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 4. С. 53-57.
5. Ушаков К.М. Управление школой: кризис в пери-

од реформ. М.: Сентябрь, 2011. 176 с.

6. Султанова Т.А. Коллективный субъект прогнозирования развития школы // Интернет-журнал «Наукovedenie». 2015. Том 7. № 5. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/222PVN515.pdf>.

7. Султанова Т.А. К вопросу о прогностической направленности деятельности менеджеров образования // Государственная политика реформирования социального и гуманитарного образования: сравнение опыта постсоциалистических государств: сборник материалов Международного научно-практического семинара. Оренбургский государственный университет. 2014. С. 70-76.

8. Селезнева Е.В., Мельничук А.С. Способность к целеполаганию как фактор стратегичности жизни // Мир психологии. 2009. № 4. С. 215-223.

9. Гладких В.Г. Теоретические основы целевого управления учреждением образования : дисс. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2001. 469 с.

10. Спириин Л.Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. Ярославль: ЯГПИ им. К.Д.Ушинского, 1974. 130 с.

11. Вейл П. Искусство менеджмента. М.: Изд-во «Новости», 1993. 224 с.

12. Давыденко Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: дисс. ... д-ра пед. наук. Москва, 1996. 468 с.

13. Боруха С.Ю. Педагогическое прогнозирование развития школы в условиях изменяющейся внешней среды: дисс. ... канд. пед. наук. Белгород, 2002. 246 с.

14. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002. 320 с.

15. Педагогика / под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

16. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 1997. 288 с.

17. Управление развитием школы / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. 464 с.

18. Краснова Л.А. Содержание образования: традиции и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4. С. 35-44.

19. Султанова Т.А. Ценностные основания прогностической деятельности педагога // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 2. С. 169-172.

20. Ясвин В.Л. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

УДК 373.24

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
И ЕЁ ПРАКТИКО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ

© 2017

**Чикова Ирина Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент,  
ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории  
*Оренбургский государственный университет, филиал в Орске*  
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: [dasset1@rambler.ru](mailto:dasset1@rambler.ru))

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности становления личности ребенка дошкольного возраста. Обосновывается роль эмоций в процессе психического развития на этапе детства, выделяется специфика эмоционального развития детей дошкольного возраста. Обозначается специфичность становления эмоций и воли в данный период согласно нормативному развитию. Поднимается проблема эмоционального неблагополучия детей дошкольного возраста, указываются его наиболее частые причины, в числе которых нарушения во взаимодействии ребенка с взрослыми и сверстниками, индивидуальные личностные характеристики дошкольников, контекст взаимоотношений с педагогами дошкольного образовательного учреждения. Представлен опыт исследовательской деятельности на базе дошкольного образовательного учреждения с детьми 5-6 летнего возраста. Охарактеризован диагностический инструментарий позволяющий зафиксировать эмоциональное неблагополучие у дошкольников. Изложены результаты эмпирического исследования дошкольников на этапе констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. Описаны данные диагностических методик, обобщены ответы родителей дошкольников. Разработана модель формирующего эксперимента, внедрена в практику работы дошкольного образовательного учреждения развивающе-коррекционная работа с целью оптимизации эмоциональной сферы дошкольников, преодоления эмоционального неблагополучия в исследуемой выборке. Конкретизированы результаты завершающего этапа исследования, обозначена динамика развития дошкольников в условиях формирующего эксперимента. Подтвержден факт преодоления эмоционального неблагополучия у дошкольников по результатам эксперимента.

**Ключевые слова:** детство, дошкольный возраст, эмоции, воля, эмоциональное неблагополучие, страхи, тревожность, общение, личность, осмысление поведения, игротерапия, сказкотерапия, арттерапия, индивидуальное и групповое психологическое консультирование.

THE PROBLEM OF EMOTIONAL DISTRESS OF PRESCHOOL CHILDREN  
AND ITS PRACTICALLY APPLIED SOLUTION

© 2017

**Chikova, Irina Vyacheslavovna**, PhD, Associate Professor, a senior researcher of a scientific research laboratory  
*Orenburg State University, branch in the city of Orsk*  
(462403, Russia, Orsk, Orsk, Mira Avenue 15 A, e-mail: [dasset1@rambler.ru](mailto:dasset1@rambler.ru))

**Abstract.** In the article the features of formation of the personality of a preschool aged child are considered. The role of emotions in the process of mental development at the stage of childhood is determined. The peculiarities of emotional development of preschool children are revealed. The peculiarities of the formation of emotion and will in this period according to the normative development are considered. The article also raises issues of emotional distress of children of preschool age, it indicated the most common causes, including violations in interaction of the child with adults and peers, individual personality characteristics of preschool children, the relationship context with teachers of preschool educational institutions. Experience in research activities on the basis of pre-school educational institutions with children 5-6 years of age is shown. Diagnostic tool which allows to fix emotional trouble in preschoolers is described. The results of an empirical study of preschool children at the stage of ascertaining and controlling experiments are described as well. The data of diagnostic methods are summarized along with the responses of parents of preschool children. A model of the forming experiment is developed and introduced into the practice of preschool educational institution. Didactic-correctional work to optimize the emotional sphere of preschool children helping to overcome emotional problems is implemented into the schoolwork. The results of the final stage of the study are specified, designated the dynamics of development of preschool children in the conditions of the formative experiment. The fact of overcoming of emotional problems in preschool children according to the results of the experiment is confirmed.

**Keywords:** childhood, preschool age, emotions, will, emotional deprivation, fear, anxiety, communication, personality, understanding behavior, game-therapy, fairy-tale therapy, art therapy, individual and group counseling.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Дошкольный возраст – важная веха в развитии человека, где идет бурное преобразование беспомощности в активность зреющей личности. Этот период инициирует развитие разных сторон психики, формирование базиса личности и в этой связи имеет непреходящее значение.

Ребенок на стадии становления и развития пока еще не может контролировать свое поведение, эмоциональную сферу, но с каждым годом управление и самоконтроль становятся достижимыми [1; 2]. Эмоциональная сфера преобразуется благодаря интеллекту в рациональную, контролируемую [3; 4].

Дошкольный возраст имеет важное значение еще по причине глубинных преобразований в рассматриваемой сфере, однако наряду с нормативным развитием, происходят нарушения в этом процессе, т.е. имеют место быть варианты эмоционального неблагополучия ребенка, имеющиеся в своей основе разные детерминанты [5-9].

Однако, важно на этапе дошкольного возраста изучить проблемы развития ребенка, в частности эмоциональной сферы для сохранения психического и психоло-

гического здоровья, формирования полноценной гармонически развитой личности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

Проблематика исследований эмоционально-волевой сферы дошкольников не нова, однако окончательного и завершенного вида она не получила по настоящее время [9-13]. В числе особо значимых исследований необходимо отметить работы К. Изарда [14], С.Л. Рубинштейна [15], А.Н. Леонтьева [16], В.К. Вилюнаса [17], В.А. Ганзена [18], П.К. Анохина [19] и др., в которых раскрываются качественные своеобразие эмоциональных процессов и состояний, включенных в процесс регуляции поведения, деятельности и общения человека.

Развитие эмоций в дошкольном возрасте сопряжено с развитием интересов, мотивационной и потребностной сфер, которые инициируют возникновение и дальнейшее развитие социальных эмоций, нравственных чувств, вызывают формирование эмоционального предвосхищения, как новообразования возраста, как на то

указывают Эльконин Д.Б. [20], Адлер А. [21]. Все эти изменения становятся возможными в большей степени под влиянием взаимоотношений и общения с взрослыми и сверстниками.

В условиях этого взаимодействия реализуются нормативно закрепленные изменения в эмоционально-волевой сфере, но в этом процессе развития возможны варианты неблагоприятия [22], [23].

Эмоциональное неблагоприятие предполагает отрицательное самочувствие ребенка, причиннообусловленное многими факторами. Однако, часто встречающейся причиной выступает неудовлетворенность дошкольника сферой контактов, общением с взрослыми (родителями, педагогами и др.) и сверстниками [11; 13].

Также эмоциональное неблагоприятие вызывается причинами педагогического порядка, т.е. аспектами взаимодействия ребенка с педагогами ДОУ [12; 13].

Еще одним основанием возникновения неблагоприятия ребенка-дошкольника могут быть индивидуальные характеристики личности, особенности внутренней жизни и внутреннего мира ребенка (Е. Гаспарова).

Истоки тревожности необходимо искать в раннем детстве и пытаться преодолеть в дошкольном, по мнению отечественных и зарубежных психологов (З. Фрейд, К. Хорни, Д. Леви, А.И. Захаров и др.).

Исходом подобной ситуации при её неразрешенности являются тревожность, незащищенность, пессимистичность взглядов, доминирование страхов, барьеры при взаимодействии и результирующим личностный контекст и его нарушения либо деформации в последующем развитии.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Теоретическое обоснование проблемы эмоционального неблагоприятия и ее практико-инструментальное решение на выборке дошкольников 5-6 лет.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов.* Цель исследования, ориентированная на выявление эмоционального неблагоприятия в среде дошкольников 5-6 летнего возраста и поиск разрешения проблемы, обусловила определенный ход его построения. Работа тактически ориентировала на диагностику эмоциональной сферы дошкольников, затем, исходя из полученных результатов выстраивание логически организованной работы по преодолению и ослаблению эмоционального неблагоприятия участников исследования и контрольный замер, как показатель эффективности и продуктивности реализованной системы работы. Экспериментальной площадкой выступило МДОАУ № 113 г. Орска Оренбургской области.

Начало исследования специфицировано выявлением наличия/ отсутствия эмоционального неблагоприятия в среде дошкольников 5-6 летнего возраста. В связи с этим в комплекс методик диагностики дошкольников вошли:

1. Методика определения страхов (А.И. Захаров) [24];
2. Тест тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен) [24];
3. Методика «Изучение осознания своих эмоций» (Урунтаева Г.А.) [25];
4. Методики «Какие вы родители», «Проверьте, не провоцируете ли вы своим поведением страхи у ребенка» [24].

Данный комплекс методик позволяет выявить эмоциональное неблагоприятие, его доминантность, уровень и глубину эмоциональных переживаний ребенка, получить обратную связь от родителей дошкольников и выявить понимание ими проблемы и осознание её причиннообусловленности.

Соответственно построению исследования на этапе констатации первично получены данные в отношении эмоциональной сферы дошкольников, а именно наличия страхов:

- у 52% испытуемых зафиксирован низкий уровень

проявления страхов,

- 20% соответствуют среднему уровню,
- 28% отнесены к высокому уровню преобладания страхов.

Далее нами определялся уровень тревожности у дошкольников и её глубина в отношении типичных для ребенка ситуаций, в числе которых варианты взаимодействия в сфере детско-родительских отношений, общение в сверстниковой группе, аспект педагогического взаимодействия. Тревожность выступает сигналом к опасности субъекта на личностном уровне, её высокий показатель - свидетельство внутреннего отношения ребенка к какому-либо типу ситуаций. По этой части диагностического блока получены и систематизированы данные:

- высокий уровень тревожности – у 26% дошкольников,
- средний уровень обозначается у 26% ,
- низкий зафиксирован у 48% испытуемых 5-6 летнего возраста.

Методика, ориентированная на изучение осознания детьми собственных эмоций, подтвердила ранее полученную информацию и с незначительной погрешностью к высокому уровню осознанности собственных эмоций отнесены – 26%, средний уровень специфицирует 28% и низкий уровень характерен для 46% дошкольников выборочной совокупности.

Последующее взаимодействие с родителями дошкольников преследовало целью выявить уровень благоприятия в семье и способность самих родителей справляться с трудностями развития собственного ребенка. Обобщение и интерпретация эмпирического материала позволила констатировать тот факт, что:

- высокий уровень семейного благоприятия зафиксирован у 25 % респондентов;
- 25 % обозначили низкий уровень семейного благоприятия;
- высокий уровень умения родителей справляться со страхами детей определен у 25 % в данной выборке;
- низкий уровень соответствует 25 % семей в ходе этапа констатации.

По обобщенным результатам констатирующего эксперимента была выделена группа дошкольников, которые испытывают значительное количество страхов (больше 3), индекс тревожности которых выше 20% (т.е. уровень тревожности оценивается согласно ключу методик как средний и высокий). В результатах диагностики родителей этих дошкольников фигурируют низкие показатели семейного благоприятия и слабо выражены умения справляться со страхами детей.

Итак, полученные данные актуализируют важность выявленной проблемы и необходимость её разрешения на этапе возрастного развития с учетом сензитивности и пластичности психики детей 5-6 летнего возраста.

Целью формирующего эксперимента определяется: снятие состояния тревожности и помощь детям в избавлении их от страха. Постановка цели обусловила содержательную направленность программы развивающе-коррекционной работы и последующую её реализацию в практике работы ДОУ.

Данная программа составлена на основе уже имеющихся разработок (Сорокиной Л.И. [26]; Орловой Л.В. [27]; Баженовой О.В. [28]; Суздальцевой Л. [29]; Верещагиной Н.В. [30] и др.).

В программу были включены: подвижные игры, психокорректирующие упражнения, куклотерапия, сказкотерапия, арттерапия, элементы психологического тренинга. Коррекционная работа строилась по трем направлениям:

1) Педагог – ребенок. Цель раздела работы – снизить страхи и беспокойство детей в процессе общения, деятельности.

2) Психолог – ребенок. Цель раздела работы – научить детей открыто проявлять свои эмоции, доброжелательно относиться к окружающим, справляться со



своими страхами.

3) Родители - ребенок. Цель раздела работы – научить родителей дошкольников разрешать проблемы продуктивными способами и средствами, контролировать эмоциональную сферу дошкольников.

В числе критериев эффективности программы определены:

- снижение тревожности у дошкольников;
- снижение количества страхов;
- улучшение взаимоотношений в системе родитель - ребенок, ребенок - ребенок, ребенок – воспитатель и др.

В завершении исследования нами проводился контрольный эксперимент, который преследовал цель – определение эффективности и действенности проведенной развивающе-коррекционной работы с дошкольниками 5-6 летнего возраста. На этом этапе использован комплекс методик диагностики, идентичный этапу констатации. Сравнение эмпирических данных на начало и окончание исследования, позволило утверждать наличие существенных изменений конструктивной направленности, приращений в личностной сфере дошкольников:

- уменьшилось по сравнению с результатами констатирующего эксперимента общее количество страхов зафиксированных у детей;

- снизился уровень тревожности дошкольников;

- преобладает осознание собственных эмоций в выборке (87%);

- уровень семейного благополучия претерпел качественные изменения, родители обучились продуктивным тактикам взаимодействия с собственными детьми.

Итак, общий уровень эмоционального неблагополучия детей после проведенного формирующего эксперимента понизился, что свидетельствует об эффективности проведенной развивающе-коррекционной работы в аспекте оптимизации эмоциональной сферы дошкольников и преодоления эмоционального неблагополучия.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.*

Апробация программы оптимизации эмоциональной сферы детей дошкольного возраста позволяет констатировать ее эффективность и действенность. Полученные данные имеют практическую и теоретическую значимость, но вместе с тем обозначают проблемные области, изучение которых должно быть продолжено.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет.сада /А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др. / Под ред. А.Д. Кошелевой. - М.: Просвещение, 1985.

2. Мясищев В.Н. Личность и неврозы [Электронный ресурс] / Мясищев В.Н. - Изд-во Ленингр. ун-та, 1960.

3. Свядощ А.М. Неврозы : монография /А.М. Свядощ. – М. : Медицина, 1982. – 366 с.

4. Леви В.Л. Приручение страха / В.Л. Леви. – М. : Метафора, 2006. – 192 с.

5. Чикова И.В. Особенности внутренней жизни ребенка дошкольного возраста. в сборнике: Актуальные вопросы и перспективы развития науки и образования материалы международной (заочной) научно-практической конференции. научно-издательский центр «Мир науки», 2016. - с. 134-137.

6. Чикова И.В. К проблеме нарушений эмоционального развития дошкольников в сборнике: Новые подходы в науке и образовании материалы международной (заочной) научно-практической конференции. научно-издательский центр «Мир науки», 2016. - с. 137-140.

7. Алексеева Е.Е. Страхи у детей дошкольного возраста / Алексеева, Е. Е. // Дошкольная педагогика, 2006. - N2. - С.58-61.

8. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков : психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А. М. Прихожан. - Москва : Моск. псих.-соц. ин-т ; Воронеж : Модэк, 2000. - 304 с.

9. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей [Текст] / А.И. Захаров. - Санкт-Петербург : Речь, 2005. - 320 с. - (Детская психология и психотерапия).

10. Кошелева А.Д. Эмоциональное благополучие ребенка в ДОУ / А.Д. Кошелева, В.И. Кулаковская, О.Г. Лопатина // Ребенок в детском саду, 2010. - N 4. - С. 9-12.

11. Локалова Н.П. Связь когнитивно-эмоционального развития со становлением позитивных личностных характеристик старших дошкольников / Н.П. Локалова, Л.И. Никонова // Вопросы психологии, 2012. - N 4. - С. 13-23

12. Григорьева Н. Развитие эмоциональной сферы / Н. Григорьева // Дошкольное воспитание, 2010. - N 2. - С. 67-71.

13. Данилина Т.А. В мире детских эмоций [Текст] : пособие для практических работников ДОУ / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. - Москва : Айрис-пресс, 2004. - 160 с. - (Библиотека психолога образования)

14. Изард К.Э. Психология эмоций : монография / К.Э. Изард; пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева. – СПб. : Питер, 2009. – 464 с.

15. Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна / отв. ред. К.А. Абульханова; Рос. акад. наук, Ин-т психологии; / сост. С.В. Тихомирова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2011. – 431 с.

16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : научное издание / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

17. Психология эмоций : тексты / вступ. ст. В.К. Виллонаса. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 287 с.

18. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – 175 с.

19. Механизмы и принципы целенаправленного поведения : сб. науч. тр. / ред. П.К. Анохин. – М. : Наука, 1972. – 295 с.

20. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 168 с.

21. Адлер А. Понять природу человека : пер. с нем. / А. Адлер. – СПб. : Акад. Проект, 1997. – 256 с.

22. Стожарова М.Ю. Эмоциональное развитие дошкольников / Стожарова М.Ю. // Ребенок в детском саду, 2005. - N2. - С.65-68.

23. Преодоление тревожности и страхов у детей 5-7 лет [Текст] : диагностика, занятия, рекомендации / авт.-сост. Н.Ф. Иванова. - Волгоград : Учитель, 2009. - 191 с.

24. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника [Текст] : учебное пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск : Университетское, 1997. 236 с.

25. Истратова О.Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет / О.Н. Истратова, Г.А. Широкова. – Ростов н / Д : Феникс, 2008. 317 с.

26. Сорокина Л.И. Коррекция страхов у детей 4-6 лет / Сорокина Л.И. // Ребенок в детском саду, 2008. - N3. - С.73-76.

27. Орлова Л.В. Психологическая коррекция страхов у детей дошкольного возраста средствами сенсорной арт-терапии / Орлова Л.В. // Наука и школа, 2008. - N 2. - С. 55-56.

28. Баженова О.В. Тренинг эмоционально-волевого развития для дошкольников и младших школьников [Текст] / О.В. Баженова. - СПб. : Речь ; Москва : Сфера, 2010. - 192 с.

29. Суздальцева Л. Сказка как средство эмоционального развития детей / Л. Суздальцева // Учитель, 2010. - N 2. - С. 5-11.

30. Верещагина Н.В. Профилактика психосоматических расстройств у дошкольников / Н.В. Верещагина // Дошкольная педагогика, 2010. - № 6. – С.46-50.

УДК 378.016: 51

## ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ

© 2017

**Кондаурова Инесса Константиновна**, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания  
**Шапшалова Таисия Владимировна**, студентка 4 курса

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет  
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: tasya.tv88@gmail.com)*

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретического изучения и практического использования возможностей гендерного подхода при обучении математике в школе. Актуальность работы определяется одним из требований Профессионального стандарта педагога – необходимостью выполнения учителем трудовых действий по организации образовательной деятельности детей с учетом их половозрастных особенностей. В статье определены смежные по терминологическому полю понятия: «гендер», «пол», «гендерный подход при обучении». Охарактеризованы гендерные различия мальчиков и девочек и причины их возникновения (биологический фактор, социокультурный фактор). Указаны возможные направления реализации гендерного подхода при обучении в условиях школы. Приведены данные анкетирования педагогов на Всероссийском конструкторе электронных портфолио по использованию гендерного подхода в обучении математике. Описаны особенности обучения математике мальчиков и девочек с использованием гендерного подхода. Опытным путем доказано, что эффективность урока математики находится в прямой зависимости от учета учителем гендерных особенностей учащихся.

**Ключевые слова:** гендер, гендерный подход, гендерно-ориентированное обучение математике.

## GENDER APPROACH IN THE TEACHING OF MATHEMATICS AT SCHOOL

© 2017

**Kondaurova Inessa Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
Head of the Department of mathematics and methods of teaching

**Shapshalova Taisya Vladimirovna**, 4th year student

*Saratov National Research State University*

*(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya str., 83, e-mail: tasya.tv88@gmail.com)*

**Abstract.** The results of theoretical study and practical use of the possibilities of gender approach in the teaching of mathematics at school is presented in the article. Actuality of work is determined by the requirements of the Professional standard of the teacher by the needs of the teacher labour actions on the organization of educational activities of children, taking into account their gender and age peculiarities. Adjacent to the field of terminological concepts: «gender», «gender approach» is defined in the article. Gender differences of boys and girls and their causes (biological factor, sociocultural factor) were characterized. Possible directions of implementation of gender approach to teaching at the school is specified. Data from the survey of teachers at the National Designer of electronic portfolio on the use of the gender approach in the teaching mathematics is given. Features of mathematics teaching boys and girls using a gender approach is described. Proved by experiment that the effectiveness of mathematics lesson is in direct proportion to the accounting teacher gender peculiarities of students.

**Keywords:** gender; gender approach; gender-oriented teaching mathematics.

Одним из необходимых умений учителя в обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» в Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)), утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, обозначено выполнение трудовых действий по организации образовательной деятельности с учетом половозрастных и индивидуальных особенностей детей [1]. В этой связи представляется актуальным теоретическое изучение и практическое использование возможностей гендерного подхода вообще и при обучении математике в частности.

Несмотря на многочисленные исследования, на сегодняшний день не существует единого определения понятия «гендерный подход при обучении». Наиболее полно, на наш взгляд, отображает сущность данного понятия определение, представленное в статье [2]: «Гендерный подход – это организация педагогического процесса, учитывающая индивидуальные особенности ребёнка в соответствии с его полом, которая предполагает определение содержания, форм и методов обучения, направленных на создание гендерокомфортной среды, способствующей развитию личности в соответствии с природным потенциалом».

Понятие «гендер» (латинское – *gender* (пол)) первоначально использовалось в английском языке для обозначения грамматического рода [3]. Однако понятия «пол» и «гендер» не синонимичны. Под полом будем

понимать «совокупность биологических характеристик: анатомических, физиологических, биохимических и генетических, которые разделяют человеческие существа на женские и мужские» [4]. Понятием «гендер» будем обозначать «социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии» [5]. Существование гендерных различий в организации психической деятельности мальчиков и девочек доказано исследованиями в нейропсихологии (В.Д. Еремеева [6] и др.), психофизиологии (В.Ф. Базарный [7] и др.) и т.п. Ученые констатируют различия в темпах интеллектуального развития, мотивации и оценке итогов деятельности, поведении представителей разного пола, основной причиной которых является биологический фактор (особенности, заключающиеся в функциональной специализации полушарий головного мозга, заложенные еще до рождения ребенка). Выделяют три основных типа функциональной асимметрии полушарий:

- левополушарный: доминирование левого полушария, что определяет словесно-логический характер познавательных процессов, склонность к абстрагированию и обобщению;

- правополушарный: преобладание правого полушария, что определяет склонность к конкретно-образному мышлению, творчеству, развитию воображения;

- равнополушарный: отсутствие выраженного доминирования одного из полушарий головного мозга.

По утверждению большинства исследователей, первый тип функциональной асимметрии преобладает у девочек, второй – у мальчиков. Результаты исследований, проведенных в разные возрастные периоды, показали, что на ранних этапах онтогенеза (до 7 лет) девочки несколько

опережают мальчиков в интеллектуальном развитии. По уровню математических способностей у учеников начальной школы в возрасте до 10 лет значимых отличий не обнаруживается. Эти различия начинают проявляться в раннем подростковом возрасте и касаются в основном сложных форм математического мышления. Результаты исследования Е.Н. Задориной [8, с. 99-105] математических способностей одаренных мальчиков и девочек показали наличие значимых половых различий у учащихся, где значения этого показателя стабильно выше у мальчиков, чем у девочек, начиная с 3 класса (10 лет) и до конца обучения в школе.

Однако гендерный подход основывается не только на биологических различиях, существующих между полами, но и на том социокультурном значении, которое общество придает этим различиям. Обследовав большую выборку американских учащихся выпускного класса, Ш. Раллис и его коллеги [8, с. 97-98] обнаружили, что «девочки, даже успешно прошедшие необходимые курсы по математике и естественным наукам, в три раза реже выражают желание в будущем работать в этих областях. Среди основных причин данного факта отмечается то, что с раннего возраста женщины привыкают к мысли, что математика – не их сфера деятельности и им вряд ли удастся добиться здесь серьезных результатов. Даже при одинаковых показателях в тестах математических способностей, начиная с подросткового возраста, при решении математических задач девочки обнаруживают более высокий уровень тревожности и меньшую уверенность в своих силах, чем мальчики. При решении задач мальчики причины успеха склонны приписывать своим способностям, тогда как девочки объясняют свои успехи чаще случайными факторами, например, везением. И, наоборот, в случае неудачи мальчики чаще ссылаются на не зависящие от них обстоятельства – в отличие от девочек, которые склонны относить все свои неудачи на счет недостатка способностей или сложности задачи».

Теоретически гендерный подход в обучении может быть реализован с помощью ряда направлений [2; 9]:

- создание особой организации процесса обучения, предполагающей выбор форм, методов, приёмов обучения с учётом гендерных особенностей учащихся;
- изменение содержания образования и создание учебно-методической литературы нового образца, составление заданий с учётом психофизиологических особенностей учащихся;
- создание различных типов школ и классов, ориентированных на практическое применение гендерного подхода (создание школ раздельного и параллельно-совместного обучения).

Однако современное образование не ориентировано на гендерный подход. Это подтверждают данные анкетирования, проведенного нами на Всероссийском конструкторе электронных портфолио, результаты которого показали, что 90% из опрошенных учителей не используют в своей педагогической практике достоинства гендерного подхода при обучении математике в школе. Анкетой предполагалось обсуждение следующих вопросов:

- способствует ли гендерно-ориентированное обучение повышению качества математического образования;
- применяется ли педагогами гендерный подход при обучении математике;
- с какой категорией детей (мальчики или девочки) учителям математики труднее работать;
- насколько сами педагоги осведомлены о наличии гендерных особенностей у детей и психологически и методически готовы к осознанному развивающему взаимодействию с ними.

Анализ ответов респондентов показал, что понимание сути гендерного подхода в обучении у большинства учителей сформировано не до конца: 62,5% педагогов под гендерно-ориентированным обучением понимают

раздельное обучение мальчиков и девочек, в то время как главная идея гендерно-ориентированного обучения заключается в создании гендерокомфортной среды, предполагающей организацию образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей ребёнка в соответствии с его гендерной принадлежностью. А такая работа может вестись и вне рамок раздельного обучения.

Умение учителей заметить особенности, которые отличают одного ребёнка от другого, играет огромную роль и часто оказывается решающим для организации детской продуктивной учебной деятельности и личностного развития. Педагогам было предложено ответить на вопрос о выделении у учащихся особенностей, связанных с принадлежностью к определённому гендеру. Большинство опрошенных педагогов (64%) ответили утвердительно. Это свидетельствует о том, что учителя зачастую на интуитивном уровне всё же отмечают особенности в восприятии и усвоении учебного математического материала мальчиками и девочками и стараются по возможности строить обучение математике с учётом этих особенностей.

Вместе с тем все опрошенные респонденты испытывают определённые трудности при организации работы со школьниками. 29,4% опрошиваемых педагогов отметили, что больше трудностей возникает при работе с мальчиками. 58,8% считают, что со всеми детьми (вне зависимости от их гендерной принадлежности) одинаково трудно работать. 5,8% затрудняются при работе с девочками, а остальным 6% учителей легко работать с учащимися обоих гендеров.

Из предложенных возрастных периодов, в которые необходимо начинать учитывать гендерный фактор при обучении математике, респондентами были выделены пять: с детского сада (40%); с начальной школы (18,8%); в основной школе (25,6%); в старшей школе (8,8%); в ВУЗе (5,9%).

Чуть больше половины опрошиваемых учителей (58,6%) считают, что гендерно-ориентированное обучение не способствует повышению качества образования, аргументируя это, в частности, следующими тезисами:

- сущность гендерно-ориентированного обучения – это проявление дискриминации по половому признаку;
- задачей школы является не только дать учащимся хорошие знания, но и научить общаться с людьми, в частности с противоположным полом, что в рамках гендерно-ориентированного обучения не представляется возможным.

Проведённое анкетирование позволило выявить не только отношение учителей математики к гендерному подходу в обучении, но и их готовность к осуществлению данного вида деятельности: 56% считают себя полностью не готовыми; 40,7% посчитали себя недостаточно готовыми, и только 3,3% считают, что справятся с поставленной задачей.

В тоже время 41,4% учителей математики убеждены, что гендерный подход способствует повышению качества математического образования. Они отмечают, что действительно существуют особенности обучения математике мальчиков и девочек, например: мальчики больше любят и лучше понимают следствия, логические цепочки, проанализировав пример, сразу приступают к решению задачи, в то время как для девочек важно знание точного алгоритма решения.

Более того, реализация гендерного подхода требует определенного стиля изложения учебного материала (мужской, женский, нейтральный) и создания учебников и учебных пособий, учитывающих особенности и потребности, как мальчиков, так и девочек [10-15]. По сути дела современная школа развивает в основном левополушарное мышление. Но «способы подачи материала, многочисленные повторения, заучивания, пересказы, характерные для левополушарного типа мышления, чаще всего несвойственны нейрофизиологической при-



роде мальчиков. С течением времени, в средних и старших классах, с началом изучения геометрии и алгебры мальчики начинают проявлять большую заинтересованность учебной деятельностью, большую мыслительную активность. Девочки же сталкиваются с трудностями понимания учебной информации, нехваткой обсуждений и повторений, недостаточным количеством времени на ее изучение. Таким образом, образование, являясь мужским по содержанию, оперирует женскими методами подачи материала, что порождает основное противоречие» [2]. «В современных школах подавляющая часть учителей – женщины, которые реализуют программы и методики, разработанные чаще всего людьми с доминирующим левым полушарием. Тексты, написанные ими, как правило, излишне громоздки, грамматически сложны, перегружены научными терминами, оторваны от реальности и абстрактны. Таким образом, ребёнок, с доминирующим правым полушарием, приходя в школу, попадает в образовательную среду, наполненную учебным материалом, созданным левополушарными людьми, и организованную учительницей, которая склонна к алгоритмическому мышлению и тотальному речевому сопровождению всего процесса обучения» [16; 17].

Планируя организацию обучения математике с учетом гендерного подхода, следует учитывать, что «девочки лучше ориентируются в правилах, типовых заданиях, лучше выстраивают устный и письменный ответ, способны развязать целое на части, присвоить словам или блокам знаний названия» [13]. Также, к особенностям девочек относят: «чувство взаимосвязанности, предпочтение сотрудничества, а не соревнования, как стили учебной деятельности, быстрая адаптация к требованиям окружения, большая направленность на практические аспекты знаний и их применение в жизни» [17]. Девочки обычно быстро набирают оптимальный уровень работоспособности. Поэтому основной материал необходимо планировать на первую половину урока. Повторять необходимо именно тот материал, который имеет непосредственное отношение к изучению нового. Затем происходит «открытие» нового знания. В ходе урока желательно не просто давать сведения, а устанавливать причинно-следственные отношения, что представляет для девочек некоторую трудность, но необходимо для развития правого полушария головного мозга. Для лучшего развития логического мышления можно предлагать задания на знакомые сюжеты. Девочки легче справляются с алгеброй (счёт, манипуляция с числами и формулами), поэтому сочетание алгебраического и речевого материала способствует лучшему его усвоению. Они хорошо ориентируются в правилах, помнят их, могут их озвучить и умеют использовать. Они обладают хорошей способностью к произвольному запоминанию, поэтому для них не сложно выучить списки слов, правила, таблицы и схемы, абстрактные символы, которые не связаны с окружающим контекстом и требуют в определенной степени механического запоминания [6].

Используя гендерный подход при обучении мальчиков, предпочтительно: «применять эвристический, исследовательский и проблемный методы; вовлекать учащихся в творческую деятельность, решение пространственных задач; ориентировать на практическую информацию; обсуждать результаты деятельности с вынесением конкретной оценки; чередовать физический и познавательный виды деятельности; проводить занятия меньшей продолжительности с высоким темпом подачи материала; использовать групповые формы работы с выделением лидера» [18]. В начальной и средней школе мальчикам требуется обучение, основанное в первую очередь на целостном, синтетическом подходе, с опорой на образность, конкретность, жизненность. Они должны понять принцип, смысл, а не выстраивать его постепенно. Мальчиков необходимо включать в поисковую деятельность, подталкивать к нахождению принципа решения. Характер вопросов для мальчиков должен быть

открытый, когда нужно самому додуматься, сообразить, а не просто повторить за учителем и запомнить информацию. Мальчики лучше работают «от противного»: сначала – результат, потом – как мы к этому пришли. От общего – к частному [13].

Все вышеуказанные особенности обучения мальчиков и девочек были замечены нами на педагогической практике при проведении уроков в 11 классе (предмет «Алгебра и начала анализа», темы: «Первообразная», «Вычисление площади фигуры с помощью определённого интеграла»). Уроки проводились в формах: лекция с закреплением изученного материала; эвристическая беседа с элементами поисково-исследовательской деятельности. Оба урока сопровождались мультимедийными презентациями. Лекция читалась в первой половине урока (в течение 20 минут), с разбором конкретных примеров, алгоритмов и правил. Темп урока был задан средний, однако он оказался для большинства мальчиков медленным и перегруженным подробными объяснениями, их активность была снижена, в обсуждениях они практически не участвовали, девочки же напротив активно пытались применить изученный метод при разборе примеров. Также девочки были более внимательны и аккуратны при конспектировании лекции. На этапе закрепления изученного материала при решении первых четырех заданий все ученики проявили достаточную активность и заинтересованность, однако дальше большинство мальчиков стало требовать более сложных заданий, так как предложенные им задания решать стало неинтересно. Мальчики стали делать больше ошибок, торопились и были невнимательны. В то время как девочки были не против решения похожих задач для закрепления полученных навыков. Урок в форме эвристической беседы подразумевал быстрый темп подачи материала, с активными обсуждениями, рассуждениями и поиском верных решений. Учащиеся активно включились в работу, однако постепенно больше половины девочек снизили темп и стали реже отвечать на вопросы. Мальчики в свою очередь проявляли среднюю и высокую активность на протяжении всего урока, иногда выкрикивали с места ответы, даже не дождавшись вопроса учителя. Таким образом, можно сделать вывод, что эффективность урока находится в прямой зависимости от учета учителем гендерных особенностей учащихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz4TD1k6One>.
2. Баурова Ю.В. Гендерный подход в образовании: взгляд на проблему // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития. 2010. № 3. С. 59-64.
3. Столярчук Л.И. Методологические ориентиры гендерного подхода в образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (91). С. 25-29.
4. Воронина О.А. Феминизм и гендерное равенство. М.: Эдиториал УРСС, 2003. 320 с.
5. Скосырская Т.С. Определение и основные особенности гендерного воспитания // Педагогическое обозрение. 2013. № 1-2. С. 6.
6. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. 184 с.
7. Базарный В.Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. М.: Пульс, 2009. 208 с.
8. Одаренность и возраст. Развитие творческого по-

тениала одаренных детей / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 192 с.

9. Алешкина О.В., Миналиева М.А., Рачителева Н.А. Гендерный подход в образовании // Теория и практика образования в современном мире. СПб.: Свое издательство, 2015. С. 150-152.

10. Кондаурова И. Чтобы учить математике, одной математики мало // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013. № 2. С. 41-42.

11. Кондаурова И.К. Дисциплина «Методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями» в системе профессиональной подготовки будущих бакалавров педагогического образования // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 1. С. 23-25.

12. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Профессиональная подготовка учителя математики к работе с одаренными детьми: теоретико-методологический анализ // Высшее образование сегодня. 2008. № 2. С. 32-36.

13. Скоморохова Н.А. Гендерный подход в педагогической практике // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 94-97.

14. Гахраманова Г.Н. Исследование социальных механизмов формирования гендерных различий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 56-62.

15. Баурова Ю.В. Теоретические положения осуществления учебного процесса на основе гендерного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 13-17.

16. Еремеева В.Д. Нейропсихологический аспект гендерного подхода к обучению // Педагогическое обозрение. 2013. № 1-2. С. 4-5.

17. Смирнова С. В. Гендерный подход на уроках математики [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.pedmasterstvo.ru/categories/7/articles/944>.

18. Баурова Ю. В. Интенсификация процесса обучения в условиях реализации гендерного подхода // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2010. Т. 16. С. 19-23.

УДК 378:53

## ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ LMS MOODLE

© 2017

**Шурыгин Виктор Юрьевич**, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики  
*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт*  
*(423604, Россия, Елабуга, улица Казанская, 89, e-mail: viktor\_shurygin@mail.ru)*

**Аннотация.** В настоящее время совершенствование системы контроля образовательных достижений учащихся является одним из основных путей повышения качества обучения. При этом предполагается более широкое введение в процесс обучения количественных методов оценки знаний и умений. В этом плане, наиболее эффективным инструментом являются педагогические тесты. Их использование способствует более эффективной реализации всех основных функций контроля и отвечает его основным принципам. В статье дается краткая характеристика понятий педагогического теста и тестового задания. Рассматриваются основы классификации тестовых заданий и возможности современных электронных систем управления обучением для реализации тестового контроля знаний студентов. Описана процедура организации и проведения различных форм тестового контроля средствами LMS MOODLE. Представлены примеры наиболее интересных и полезных для изучения физики типов тестовых заданий. Показано, что данная система обладает широчайшими возможностями для эффективной организации тестового контроля знаний студентов, в частности, при изучении курса физики. Максимально полное использование всех имеющихся возможностей LMS MOODLE позволяет поднять тестовый контроль на новый, более высокий уровень в плане получения объективной информации о результатах процесса обучения.

**Ключевые слова:** высшее образование, физика, средство контроля, тест, тестовое задание, дистанционное обучение, смешанное обучение, система управления обучением, LMS MOODLE.

## THE ASSESSMENT OF STUDENTS' KNOWLEDGE BY MEANS OF LMS MOODLE TESTS

© 2017

**Shurygin Viktor Yuryevich**, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor  
of the department of Physics

*Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga Institute*  
*(423604, Russia, Elabuga, Kazanskaya street, 89, e-mail: viktor\_shurygin@mail.ru)*

**Abstract.** The improvement of rating system has become in recent times one of the main ways to enhance the quality of education. This assumes a broader introduction of quantitative assessment methods to the process of learning. Education test in this regard seem to come forward as the most effective tool. Their use contributes to more effective implementation of all key control functions and meets its basic principles. The article gives a brief description of the pedagogical concepts of a test and test cases. It features the classifying principles of test cases and the possibilities of computer software for implementation of assessment tests. The author describes the procedures in organizing and administering different tests by means of LMS MOODLE and adduces examples of interesting test cases that appear as most effective for the study of physics. All this demonstrates that the system in question has unique opportunities for efficient assessment of the students' knowledge, and in particular, the students' knowledge of physics. The utmost use of all LMS MOODLE available opportunities allows raising test control to a new, higher level in terms of obtaining objective information on the results of the learning process.

**Keywords:** higher education, physics, control means, test, test task, distance education, blended learning, learning management system, LMS MOODLE.

В настоящее время одним из перспективных направлений повышения качества обучения является совершенствование системы контроля образовательных достижений учащихся. При этом рядом авторов подчеркивается необходимость введения в процесс обучения количественных методов оценки знаний и умений обучаемых [1-3]. Наиболее эффективным средством здесь выступают педагогические тесты. Их использование способствует эффективной реализации всех основных функций контроля и отвечает его основным принципам.

Под термином «тест» (от английского слова test - проверка, задание) обычно понимают систему кратких вопросов и заданий, с ограничением времени выполнения, предназначенную для получения информации об уровне усвоения знаний, степени развития определенных компетенций, способностей, особенностей личности и их последующего анализа.

Тестовый контроль осуществляется посредством системы стандартизированных материалов - тестовых заданий.

Существует ряд различных классификаций типов тестовых заданий [4-6]. Как правило, все они базируются на работах В.С. Аванесова [7-9]. Обычно тестовые задания разделяют на две основные группы:

- тестовые задания закрытого типа (каждый вопрос сопровождается готовыми вариантами ответов, из которых необходимо выбрать один или несколько правильных);

- тестовые задания открытого типа (на каждый вопрос испытуемый должен предложить свой ответ: дописать слово, словосочетание, предложение, знак, формулу и т.д.).

К первой группе относят задания следующих типов:

- множественный выбор - испытуемому необходимо выбрать один или несколько правильных ответов из приведенного списка;

- альтернативный выбор - испытуемый должен ответить «да» или «нет»;

- установление соответствия - испытуемому предлагается установить соответствие элементов двух списков;

- установление последовательности - испытуемый должен расположить элементы списка в определенной последовательности.

Вторая группа включает такие типы заданий, как

- свободное изложение - испытуемый должен самостоятельно сформулировать ответ;

- дополнение - испытуемый должен сформулировать ответы с учетом предусмотренных в задании ограничений (например, дополнить предложение, вставить слово или его часть и т.п.).

В современных вузах, как в России, так и за рубежом, тестовый контроль, как правило, реализуется средствами электронных систем управления обучением (Learning Management System, LMS) [10-16]. В настоящее время в мире существует множество таких систем, например, BlackBoard, WebCT, Top-Class, Claroline, ILIAS, Desire2Learn, MOODLE и т.д. Есть и отечественные программные разработки такие, как «Прометей», «Батисфера», «ИнтраЗнание» и ряд других. Основным недостатком существующих систем дистанционного обучения является то, что, в основной своей массе, это коммерческие продукты, имеющие достаточно высокую стоимость. При этом зарубежные разработки обычно требуют знания иностранного языка, а отечественные программные продукты зачастую проигрывают зарубежным аналогам по уровню предоставляемых возможностей. В большинстве ведущих вузов России, основной системы электронного обучения является использование LMS MOODLE [13-17]. Данный электронный продукт



по своим возможностям не уступает коммерческим, однако распространяется бесплатно и переведен на десятки языков, в том числе на русский.

В последние годы в Елабужском институте КФУ ведется активная работа по разработке и внедрению в учебный процесс электронных образовательных курсов (ЭОК) в LMS MOODLE. В частности, на кафедре физики функционируют ЭОК по всем разделам физики и некоторым смежным дисциплинам для направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (профили «Энергетика», «Экономика и управление», «Транспорт», «Декоративно-прикладное искусство и дизайн») и 44.03.05 Педагогическое образование (профиль «Математика и физика»). ЭОК расположены на площадке дистанционного обучения КФУ [18] и предназначены для информационной поддержки соответствующих аудиторных курсов, а также для эффективной организации самостоятельной работы студентов. По своей сути электронные курсы являются информационно-образовательной средой формирования индивидуальных траекторий обучения студентов [19]. Структура, содержание и методика их использования в учебном процессе вуза и школы обсуждались в работах [20-22]. Было показано, что применение данной системы при изучении физики и смежных дисциплин позволяет преподавателю интенсифицировать процесс обучения, повысить интерес к учебе, эффективно организовать самостоятельную работу студентов вне аудитории, помочь им сориентироваться среди разнообразных источников информации. Наличие в курсах большого числа разнообразных оцениваемых (зачастую автоматически, без непосредственного участия преподавателя) элементов позволяет наиболее эффективно использовать все преимущества бально-рейтинговой системы [23].

В данной работе хотелось бы подробнее остановиться на возможностях LMS MOODLE в плане организации тестового контроля знаний, полученных студентами при изучении курса физики.

Несомненными достоинствами LMS MOODLE, в частности, является то, что она позволяет создавать тестовые задания самых различных, как традиционных, так и уникальных типов. Последняя версия системы позволяет создавать задания 32 типов.

К традиционным типам следует отнести такие простые типы тестовых заданий, как «Верно/Неверно», «Множественный выбор» с одним или несколькими правильными ответами, «Краткий ответ», «Числовой», «Соответствие». Как правило, с вопросами таких типов студенты справляются достаточно успешно.

Наиболее интересными и полезными при изучении физики, на наш взгляд, являются такие не совсем традиционные типы заданий, как простой и множественный «Вычисляемый», «Эссе» и «Вложенные ответы».

В первом случае система каждый раз сама генерирует новые численные данные тестового задания из заданного составителем интервала. В качестве правильного ответа составителем задания закладывается формула, по которой система производит вычисления. Это гарантировано обеспечивает то, что каждый испытуемый получит свой оригинальный вариант задания. На рисунке 1 показан пример заданий, которые получают три разных студента.

Вопрос типа «Множественный вычисляемый» является своего рода гибридом простого «Вычисляемого» и традиционного вопроса «Множественный выбор». При этом варианты численных данных и ответов также генерируются самой системой по заданному составителем алгоритму.

Вопрос типа «Эссе» предполагает ответ в виде развернутого текста, число строк которого ограничивается соответствующими настройками. В качестве вопроса может быть использован как обычный текст, содержащий качественную физическую задачу, так и любой файл мультимедиа, например видеоролик или анимированная презентация. Опыт показывает, что наибольший

интерес появляется у студентов, если на экране они увидят своего преподавателя или знакомого студента. На рис.2. представлен пример такого задания с видеороликом, снятым студенткой. Проверка правильности ответа и его оценка осуществляется преподавателем вручную.

Тело начинает равноускоренное <b>вращение</b> из состояния покоя с угловым ускорением $8,9 \text{ рад/с}^2$ . Чему равно его <b>угловое перемещение</b> через время $4\text{с}$ ?
Ответ: <input type="text"/>
Тело начинает равноускоренное <b>вращение</b> из состояния покоя с угловым ускорением $1 \text{ рад/с}^2$ . Чему равно его <b>угловое перемещение</b> через время $1,5\text{с}$ ?
Ответ: <input type="text"/>
Тело начинает равноускоренное <b>вращение</b> из состояния покоя с угловым ускорением $5,4 \text{ рад/с}^2$ . Чему равно его <b>угловое перемещение</b> через время $7,2\text{с}$ ?
Ответ: <input type="text"/>

Рисунок 1 - Пример тестового задания типа «Вычисляемый».

Использование вопросов данного типа позволяет преподавателю получить информацию о глубине понимания студентами того или иного физического явления. Такие задания могут использоваться преподавателем не только как средство контроля, но и в аудиторной работе для закрепления пройденного материала и формирования умений студентов применять полученные знания для объяснения конкретных физических процессов и явлений в природе и технике.

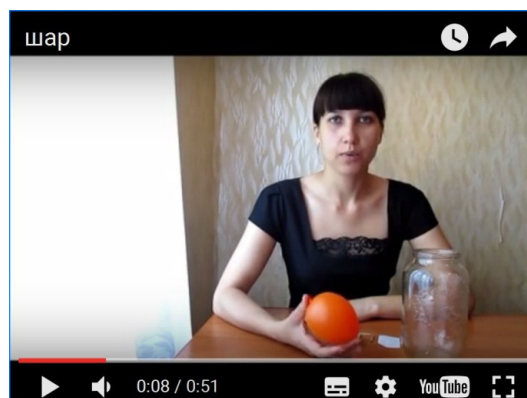


Рисунок 2 - Пример тестового задания типа «Эссе».

Особенностью тестового задания типа «Вложенные ответы» является то, что оно может включать в себя любое число отдельных вопросов разного (как закрытого, так и открытого) типа, ограниченное лишь фантазией составителя (см. рис. 3). Задания такого типа позволяют проконтролировать целую систему знаний, умений и навыков студента при помощи одного сложного по структуре тестового задания. Если студент успешно справляется с таким заданием, то он наверняка сможет решить любую подобную задачу.

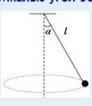
Разработанные преподавателем тестовые задания сохраняются в «Банке вопросов» соответствующего электронного курса и структурируются по категориям (темам). В дальнейшем они используются для организации тестового контроля знаний с помощью элементов «Тест» и «Лекция».

Содержание конкретного элемента «Тест» формируется преподавателем из банка тестовых заданий либо вручную, либо при помощи автоматического случайного выбора вопросов из соответствующих (или различных) категорий. Тест может быть настроен, как в режиме обучения, самоконтроля, так и в режиме контроля. Система

позволяет устанавливать количество возможных попыток прохождения теста, метод и шкалу его оценивания, время, отводимое на выполнение теста, дату и время его доступности для испытуемых. Отчет содержит подробную информацию о прохождении теста каждым студентом и статистические данные о результатах всей группы. Анализ данной информации дает преподавателю полную картину результатов освоения студентами той или иной темы и позволяет корректировать процесс обучения.

Вопрос 1  
Пока нет ответа  
Балл: 15,00

Груз массой 1 кг, подвешенный на нити длиной 60 см, движется равномерно, описывает окружность в горизонтальной плоскости. Во время движения нить образует с вертикалью угол  $30^\circ$ . (принять  $g=10 \text{ м/с}^2$ )



В данной задаче за инерциальную можно принять любую систему отсчета, жестко связанную с \_\_\_\_\_.

В инерциальной системе отсчета на груз действуют следующие силы

Сила тяжести

Сила натяжения нити

Центробежная сила

Сила Кариолиса

Сила инерции

Ускорение груза \_\_\_\_\_ равно нулю.

Зависит ли ускорение груза от его массы?

С какой скоростью движется груз? \_\_\_\_\_ м/с.

Период вращения груза равен \_\_\_\_\_ с.

Сила натяжения нити равна \_\_\_\_\_ Н.

Рисунок 3 - Пример тестового задания типа «Вложенные ответы».

Элемент «Лекция» представляет собой чередование блоков теоретических сведений с тестовыми вопросами, при неправильном ответе на которые система отправляет студента к повторному изучению теории или к другим тестовым заданиям. Опыт показывает, что проработанный таким образом учебный материал усваивается студентами гораздо глубже.

Таким образом, LMS MOODLE обладает широчайшими возможностями для эффективной организации тестового контроля знаний студентов, в частности, при изучении курса физики. Максимальное использование всех имеющихся возможностей системы позволяет поднять тестовый контроль на новый, более высокий уровень в плане качества и полноты полученной информации о результатах процесса обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. М.: Логос, 2002. 432 с.
2. Телеева Е.В. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие. Шадринск: изд-во Шадрин. пед. ин-та, 2009. 116 с.
3. Исмагилова Э.Ф. Тестовая форма оценивания учебных достижений в современном образовании: преимущества и недостатки // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 59-60.
4. Канашина Е.М. Использование тестов в учебном процессе. URL: <http://testobr.narod.ru/index.htm> (дата обращения: 30.10.2016).
5. Раннева Н.А. Дидактические основы построения тестовой системы контроля: На примере начального этапа обучения русскому языку как иностранному: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2002. 192 с.
6. Метельская Г.А. Верификация тестовых заданий для контроля уровня знаний студентов в ВУЗе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2007. 122 с.
7. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний. М.: ИЦКПС, 1994. 135 с.
8. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М.: АДЕПТ, 1998. 217 с.
9. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. М.:

«Центр тестирования», 2005. 156 с.

10. Bednarova R., Merickova J. Learning and teaching with technology e-learning as a motivation in teaching physics. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2012. V. 131. P. 105-110.

11. Costello E. Opening up to open source: Looking at how Moodle was adopted in higher education, Open Learning // The Journal of Open, Distance and e-Learning. 2013. V. 28. № 3. P. 187-200.

12. Martin-Blas T., Serrano-Fernandez, A. The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in physics // Computers & Education. 2009. V. 52. № 1. P. 35-44.

13. Shurygin V.Y., Krasnova L.A. Electronic learning courses as a means to activate students' independent work in studying physics // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. V. 11, № 8. P. 1743-1751.

14. Каргузова Т.В., Мерлина Н.И., Селиверстова Л.В. Использование некоторых элементов системы MOODLE в работе со студентами заочного отделения при изучении математических дисциплин // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С.34-36.

15. Половникова Л.Б. Смешанное обучение и изучение физики в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18780> (дата обращения: 25.09.2016).

16. Тимербаев Р.М., Шурыгин В.Ю. Активизация процесса саморазвития студентов при изучении курса «Теоретическая механика» на основе использования LMS Moodle // Образование и саморазвитие. 2014. №4 (42). С. 146-151.

17. Шайкина О.И. Открытые образовательные ресурсы на основе смешанного обучения в Томском политехническом университете // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С.134-136.

18. Площадка дистанционного обучения Казанского федерального университета. URL: <http://edu.kpfu.ru/course/index.php?categoryid=266> (дата обращения: 20.10.2016).

19. Гущина О.М., Аникина О.В. Информационно-образовательная среда формирования индивидуальной траектории подготовки студента // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 34-37.

20. Шурыгин В.Ю., Краснова Л.А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в LMS MOODLE // Образование и наука. 2015. № 8. С. 125-139.

21. Шурыгин В.Ю. О возможности использования вузовских электронных образовательных курсов в процессе преподавания физики в школе // Физика в школе. 2016. № 4. С. 57-60.

22. Samedov M.N.O., Aikashev G.S., Shurygin V.Y., Deryagin A.V., Sahabiev I.A. A study of socialization of children and student-age youth by the express diagnostics methods // Biosciences Biotechnology Research Asia. 2015. V. 12. № 3. P. 2711-2722.

23. Павлова Е.С. Балльно-рейтинговая система оценивания качества усвоения учебных дисциплин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т.5. № 2 (15). С. 124-127.

*Работа выполнена за счет средств субсидии, выделенной в рамках государственной поддержки Казанского (Приволжского) федерального университета в целях повышения его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.*

УДК 347.191, 347.724

## ПРАВОМОЧИЯ ОБЩЕСТВА С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ КАК СОБСТВЕННИКА ИМУЩЕСТВА

© 2017

**Гаврилов Кирилл Владимирович**, аспирант, кафедра «Гражданского права и процесса»

*Ульяновский государственный университет*

(432017, Россия, Ульяновск, улица Льва Толстого, дом 42, e-mail: [advokat-73@bk.ru](mailto:advokat-73@bk.ru))

**Аннотация.** В статье изучено юридическое лицо самой популярной исследуемой организационно-правовой формы, пользующееся всеми своими полномочиями, присущими собственнику. Общество с ограниченной ответственностью, ведя хозяйственную деятельность, является единственным собственником принадлежащего ему имущества. Участники общества могут получать доход от общества, но не быть собственниками этого имущества. Автором статьи изучена нормативная правовая база и судебная практика, также предложены дефиниции для развития теории гражданского права и усовершенствования отечественного законодательства. В частности, в статье рассмотрено общество с ограниченной ответственностью как собственник с экономической и юридической точек зрения. Представлены новое деление источников средств общества с ограниченной ответственностью, а также альтернативная дефиниция права пользования. Предложено законодательное закрепление нормы в полномочиях наблюдательного совета, регулирующего вопрос о контроле за имуществом, которое является вкладом в уставном капитале, и за имуществом, которое находится у общества на праве пользования (к примеру, в аренде). В статье описаны способы, сдерживающие единоличный исполнительный орган в рамках разумности и добросовестности совершения действий с имуществом общества с ограниченной ответственностью как собственника. Автором статьи предусмотрен механизм рассрочки при оплате вклада в уставный капитал в случае не одновременного взноса, а постепенного.

**Ключевые слова:** гражданское право, предпринимательское право, общество с ограниченной ответственностью, корпорация, имущественные отношения, судебный прецедент, имущество, уставный капитал, вклад, общество.

## THE POWERS OF A LIMITED LIABILITY COMPANY AS THE OWNER OF THE PROPERTY

© 2017

**Gavrilov Kirill Vladimirovich**, graduate student, Department of "Civil Law and Procedure"

*Ulyanovsk State University*

(432017, Russia, Ulyanovsk, Tolstoy st., 42, e-mail: [advokat-73@bk.ru](mailto:advokat-73@bk.ru))

**Abstract.** This paper presents the most studied legal entity using all legal authority inherent to the owner. The Limited Liability Company doing business operation is the only owner of its property. Participants of the limited liability company can gain income without being shareholders. The author has studied legal framework and legal precedents and suggested definitions for civil right theory development and national legislation improvement. In particular, the limited liability company is considered as a possessor from the point of view of economy and law. The author suggests to subdivide limited liability company income sources, gives the accommodation right an alternative definition, provide a legislative framework of the norm empowering the supervisory council to control the property that is contribution to the charter capital or the property that company owns (ex. rents). The paper describes measures controlling individual executive body as an owner in executing the property of Limited Liability Company in a wise and responsible way. The author suggests extension mechanism while contributing to the charter capital in case of partial payment (not single).

**Keywords:** civil law, business law, Limited Liability Company, corporation, property relations, leading case, property, registered capital, impact, society.

Для начала разберемся, кто же является собственником имущества. «Собственник имущества – владелец, который пользуется и распоряжается принадлежащим ему имуществом. Собственник имущества может передавать свои полномочия по владению, пользованию и распоряжению имуществом другому лицу, использовать имущество для осуществления предпринимательской деятельности как им самим, так и субъектом, управляющим его имуществом на праве хозяйственного ведения»[1]. Данное утверждение, безусловно, верно.

Исследуя общество с ограниченной ответственностью как собственника имущества, необходимо рассмотреть общество с ограниченной ответственностью (далее – ООО, общество) под экономическим и юридическим углом, отметить из чего состоит его право собственности.

С экономической точки зрения ООО как собственник согласно А. Кашанину, Т. Кашаниной и О.А. Серовой является «лицом, обладающим правом собственности на имущество»[2], «коллективным субъектом присвоения»[3, с. 42]. Наличие имущества у общества является необходимым условием участия в гражданском обороте. С юридической же точки зрения собственником выступает самостоятельно общество как единый субъект права.

Право собственности основывается на триаде правомочий: владение, пользование, распоряжение.

Видный российский цивилист Г.Ф. Шершеневич под владением понимал «фактическое господство лица над вещью, соединенное с намерением присвоить ее

себе. Держанием, а не владением должно быть признано отношение, в котором лицо господствует над вещью в силу найма, ссуды, поклажи»[4]. От владения Г.Ф. Шершеневич отличал простое держание, когда лицо, владеющее вещью, не имело намерения присвоить ее себе. Право владения, по мнению В.К. Андреева, это «предоставляемая законом возможность физического обладания имуществом, физического или хозяйственного воздействия на него, обеспечивает собственнику возможность удержания вещи в сфере его хозяйственного господства»[5, с. 14-15]. Таким образом, основываясь на данных высказываниях, можно выделить общее об указанных авторами праве владения, а именно: право владения – это элементарное обладание вещью.

Согласно внесенным изменениям[6] в четвертую главу первой части Гражданского кодекса Российской Федерации[7] (далее – ГК РФ) общество с ограниченной ответственностью относится к корпоративным юридическим лицам, о чем говорится в статье 65.1 ГК РФ. Поскольку ООО квалифицировано следующим образом, то стоит отметить, что реализация правомочия владения имуществом от коммерческой корпоративной организации (далее – корпорация) представляет собой правовую возможность обладать имуществом. Предлагается делить источники формирования имущества общества с ограниченной ответственностью на: основные и дополнительные. К основным источникам следует отнести «собственный капитал, формируемый за счет уставного капитала (далее – УК), реинвестированная прибыль»[3, с. 102], возможность участников делать до-



полнительные взносы в общество ООО, а также специальные фонды и резервы. К дополнительным источникам средств ООО следует отнести займы, кредиты, ценные бумаги как приобретенные, так и выпущенные самим обществом. УК следует считать самой важной частью собственного имущества. В собственности общества может быть следующее имущество: транспортные средства, готовая продукция, здания, оборудования, сооружения, программное обеспечение, товары, лицензии, право на интеллектуальную собственность, производственные линии, дебиторская задолженность, запасы и т.д.

И.А. Покровский высказывал, что «пользование может быть самым минимальным..., но оно может быть и настолько широким, что будет надолго исчерпывать все фактическое содержание права собственности, оставляя собственнику только то, что римские юристы называли «голым правом»[8, с. 207]. «Право пользования – документально закрепленное право эксплуатации имущества»[9]; верно, но весьма лаконично. Пусть далее предложенное определение дано 15 лет назад, но развернуто и максимально точно изложила О.А. Серова, что право пользования – «это основанная на законе возможность эксплуатации имущества, извлечения из него полезных свойств и (или) получения от него плодов и доходов»[3, с. 105].

Представляется, право пользования есть возможность, закрепленная на законодательном уровне, позволяющая использовать имущество для извлечения выгоды. Логично, что пользоваться имуществом может только тот, кто им владеет. Из этого следует, что без права владения не может быть и права пользования, данные права неразрывно связаны. Стоит отметить, что также можно пользоваться имуществом, предоставленным арендодателем, то есть приобрести право владения на основании договора за определенную плату и на определенный срок.

Рассмотрим предусматривающую п. 3 ст. 15 Федерального закона «Об обществах с ограниченной ответственностью»[10] (далее – ФЗ «Об ООО») возможность передачи в качестве вклада в УК права пользования имуществом (к примеру, права арендатора по договору аренды), в которой содержатся также последствия прекращения такого права, а именно условия и порядок выплаты компенсации в денежном эквиваленте. Все просто, участник в качестве вклада может вносить в уставный капитал ООО не само имущество, а только право пользования им. Но вот в чем проблема, с появлением[6] ст. 66.1 ГК РФ из перечня вкладов в имущество хозяйственного товарищества или общества исключены некоторые имущественные права, в том числе право пользования определенным имуществом. При разрешении данного правового казуса участникам ООО, как уже ставшим, так и будущим, следует воздержаться от вклада в виде права пользования имуществом, поскольку в скором времени, скорее всего, ожидается изменение ст. 15 ФЗ «Об ООО». Данный вывод сделан на основании изменившегося ГК РФ благодаря воплощенной Концепции развития гражданского законодательства РФ (далее – Концепция)[11], а именно в абз. 2 п. 4.2.3 раздела III Концепции прямо указывалось, что «не должны вноситься в уставный капитал (хозяйственных обществ – К.Г.) права пользования имуществом (арендные и т.п., в то же время возможно внесение прав по лицензионному договору)»[11]. Концепция реализована, глава 4 ГК РФ изменена, следовательно, в ближайшее время следует ожидать приведения в соответствие специальных законов, в том числе ФЗ «Об ООО», с изменившимся ГК РФ.

Поскольку на данный момент де-юре ФЗ «Об ООО» пока подразумевает право пользования имуществом как вклад в УК, просто предполагает нахождение имущества в пользовании ООО, и т.к. у давно созданных ООО такой вклад в уставный капитал в виде права пользования уже есть, то необходим обязательный орган контро-

лирующий сохранность данного имущества. Таковым органом предлагается считать наблюдательный совет.

Следует законодательно предусмотреть отдельный пункт в полномочиях наблюдательного совета, регулирующий вопрос о контроле за имуществом, которое находится у общества на праве пользования (например, в аренде) либо когда это имущество является вкладом в УК, несмотря на то, что «перечень вопросов, который может быть отнесен к компетенции совета директоров (наблюдательного совета) общества, сформулирован п. 2.1 комментируемой статьи (п. 2.1 ст. 32 ФЗ «Об ООО» – К.Г.) как открытый»[12]. Получается круг полномочий наблюдательного совета можно предусмотреть уставом общества, которые не отнесены «к компетенции общего собрания участников общества или исполнительного органа общества» (пп. 11 п. 2.1 ст. 32 ФЗ «Об ООО»).

Тем самым в п. 2.1 ст. 32 ФЗ «Об ООО» в полномочиях наблюдательного совета пп. 11 предлагается перенести в таком же изложении в пп. 12, а пп. 11 изложить в следующей редакции: «(11) решение вопросов об использовании имущества, одобрении сделок с ним с последующей проверкой финансово-хозяйственной деятельности».

Предложенная новелла позволит улучшить контроль над сохранностью имущества со стороны наблюдательного совета и обеспечит участникам ООО получение своевременной информации от совета директоров о фактах нарушения в использовании имуществом не по назначению или в интересах отдельных лиц, а не самого общества.

Что касается случаев, когда ООО является небольшой организацией при единоличном исполнительном органе, то наблюдательного совета скорее всего не будет. Отсюда следует вопрос, можно ли ограничить права единоличного исполнительного органа? Единоличный исполнительный орган, назовем его директором, способен совершить действия с имуществом ООО, не подлежащие оспариванию в силу своей легитимной правовой природы, но, как в следствии выяснится, его действия противоречили интересам ООО. Директор должен действовать свободно, добросовестно и разумно по использованию имущества в интересах общества, а не в своих или отдельных участников, пускай даже они были бывшими собственниками этого имущества. П. 2 ст. 44 ФЗ «Об ООО» предусматривает ответственность перед обществом за убытки, причиненные обществом директором виновными действиями (бездействием). Но это не единственная норма или способ, сдерживающий единоличный исполнительный орган в рамках разумности и добросовестности совершения действий с имуществом ООО как собственника.

Так, «полномочия (компетенция) директора ООО формируется по остаточному принципу, то есть к ним относятся все вопросы управления обществом, которые не отнесены Законом об ООО и уставом общества к полномочиям иных органов управления общества»[13]. Получается, директору ООО можно запретить совершать определенные действия с имуществом общества без волеизъявления вышестоящих органов: законодательно уже закреплено (к примеру, ст. 45, 46 ФЗ «Об ООО»); контрольные органы в ООО предусмотреть уставом; использовать нормы трудового законодательства.

Последний способ имеет также несколько вариантов: 1. Заключать с директором срочный договор, что ограничит его по времени. 2. Участники ООО вправе без указания причины расторгнуть трудовой договор с единоличным исполнительным органом, выбранным ими же. Правда придется выплатить компенсацию в размере, определенном трудовым договором, но не ниже трехкратного среднего месячного заработка. 3. Включить в трудовой договор дополнительные основания расторжения, в случае отсутствия согласованности с учредителями ООО по сделкам с имуществом, принадлежащих обществу.

Без права распоряжения не возможно осуществление сделки в отношении имущества, не возможно использовать его для получения прибыли и так далее. «Под правомочием распоряжения понимается субъективное право на возможные действия по отчуждению вещи»[14, с. 149]. Следует согласиться с данным высказыванием, т.к. именно под этим правомочием понимается возможность определения юридической судьбы имущества. И если нет права распоряжения, то нет и права собственности.

Основным имуществом ООО является уставный капитал общества. Каждый участник общества вносит в УК общества определенный вклад, минимальный размер которого устанавливается законом; предел максимального размера уставного капитала не установлен.

По мнению Х. Азизбаева, «уставный капитал является основным элементом собственного капитала»[15, с. 35]. Согласимся, что УК можно использовать в торговом обороте (например, сдача в аренду переданного имущества в собственность участником в качестве доли в уставный капитал), но стоит напомнить, что уставный капитал традиционно служит минимальной гарантией для кредиторов.

Вклад в УК общества вносит каждый участник. В п. 1 ст. 16 ФЗ «Об ООО» говорится о том, что есть возможность внесения необходимой суммы в срок, не превышающий четыре месяца со дня регистрации общества. Представляется целесообразным внести изменения в данный нормативно-правовой акт, которые обезопасят ООО от заключения сделок со злоумышленниками и недобросовестными лицами, а также предоставят возможность участника общества делать взнос в УК общества не одновременно, а постепенно, не полной суммой. Например, участники общества обязаны внести 50% от общей суммы уставного капитала, оставшуюся сумму участники общества могут вносить постепенно в течение года. При этом, стоит между уже существующим ООО и лицом, желающим стать участником этого общества и сделать взнос в УК не одновременно, а постепенно, в договоре купли-продажи доли предусматривать рассрочку платежа. Должна быть предусмотрена ответственность и условия, которые будут действовать в случае неоплаты доли в УК в отведенный участнику общества срок. Не стоит изобретать нового, проще использовать недавно измененный[16] п. 1 ст. 395 ГК РФ, который вступил в законную силу с 1 августа 2016 г.

Если ранее ответственность за неисполнение денежного обязательства (ст. 395 ГК РФ) рассчитывалась по средним ставкам банковского процента по вкладам физических лиц. Нужно было брать ту ставку, которая применялась в месте жительства физического лица или в месте нахождения юридического лица в соответствующем периоде и была опубликована Банком России. То сейчас «проценты за просрочку будут рассчитываться исходя из ключевой ставки Банка России, действующей в соответствующем периоде»[17]. Процедура расчета неустойки стала, безусловно, удобнее после привязки её к ключевой ставке Банка России именно к соответствующему периоду.

Ранее перечислены источники формирования собственного имущества ООО, его правомочия, теперь следует выявить отличия ООО от иных организационно-правовых форм юридического лица как собственников.

К примеру, «...для случая оплаты уставного капитала акционерного общества имущественным вкладом законодательство предусматривает особую процедуру независимой оценки неденежного вклада, осуществляемой советом директоров с привлечением оценщика. При этом сумма имущества, определенная советом, не может быть выше суммы, установленной оценщиком»[18]. В ООО, как потенциального будущего собственника, стоимость имущества, вносимого для оплаты долей в УК общества, оценивается решением общего собрания участников общества, принимаемым всеми участниками

общества единогласно (п. 2 ст. 15 ФЗ «Об ООО»). Абз. 2 п. 2 ст. 66.2 ГК РФ гласит об обязательном участии оценщика при денежной оценке неденежного вклада в УК. «Важно отметить, что в случае завышения реальной цены законодательство предусматривает солидарную ответственность оценщика и участников хозяйственно-го общества»[18].

Состав юридических лиц, являющихся собственниками, также не однороден. В полных товариществах участниками могут быть индивидуальные предприниматели и коммерческие организации, в ООО – физические и юридические лица, а также публично-правовые образования (п. 5 ст. 66 ГК РФ). Стоит отметить, что у юридических лиц, которые являются участниками ООО, имущество, невнесенное в УК, продолжает находиться в собственности этих юридических лиц.

В случае смерти участника общества доля передается законным наследникам или правопреемникам участника. «Правопреемник – лицо, принимающее в гражданско-правовых отношениях права и обязанности их первоначального носителя»[19].

На основании документа, свидетельствующего о наследовании доли в УК общества, наследник принимается в ООО. Устав общества может запретить приобретение права собственности на долю в УК на основании свидетельства о праве на наследование по закону или по завещанию.

Если уставом общества установлен запрет на приобретение права собственности на долю в УК, на основании свидетельства о праве на наследство по закону или по завещанию либо участники общим собранием общества решили не принимать наследника или правопреемника в общество, наследник или правопреемник имеет право на компенсацию указанной доли общества (п. 8 ст. 21 ФЗ «Об ООО»).

Таким образом, выделяются два принципиальных положения:

Имущество ООО и имущество участников ООО следует разделять. Имущество ООО, как уже отмечено ранее, делится на основные и дополнительные. Все, что является имуществом общества, находится на балансе ООО и способствует деятельности общества. Однако передача имущества ООО участнику, например, в качестве компенсации доли выходящему участнику или в качестве ликвидационной квоты, не запрещается.

Существуют определенные ограничения правомочий ООО как собственника имущества, среди которых есть общие для всех собственников, и специальные, касающиеся ООО как коммерческого юридического лица. Общим ограничением права собственности является запрет на злоупотребление правом (ст. 10 ГК РФ). Специальное ограничение представляет собой сужение его общих границ, усечение круга допустимых действий собственника по осуществлению или защите его права.

Ограничение права собственности возможно в интересах каждого (общие ограничения) и в интересах определенных лиц (частные ограничения).

Данная статья была посвящена исключительно правомочиям общества с ограниченной ответственностью как собственника имущества, не затрагивая его обязанностей, были предложены нововведения, и все для улучшения правового регулирования ООО.

Статус собственника общества закреплен законодательно, поскольку юридическое лицо данной организационно-правовой формой по собственному усмотрению пользуется всеми своими правомочиями, присущими собственнику. «Собственник может обращаться с вещью как ему угодно»[20], и общество с ограниченной ответственностью тому не исключение.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Большой экономический словарь (онлайн версия). URL: [http://big\\_economic\\_dictionary.academic.ru/14350](http://big_economic_dictionary.academic.ru/14350) (дата обращения: 15.10.2016).
2. Сетевое издание «Учительская газета» (онлайн

версия). Юридические формы предпринимательства. URL: <http://www.ug.ru/old/02.27/pg6.htm> (дата обращения: 29.11.2016).

3. Серова О.А. Право собственности общества с ограниченной ответственностью: дис. ... канд. юрид. наук / О.А. Серова. Коломна, 2001. 202 с.

4. Шершеневич Г.Ф. Учебник русского гражданского права (по изданию 1907 г.). Москва: Издание Братьев Башмаковых, 1914. URL: <http://sudgu.ru/библиотека-юриста/> (дата обращения: 16.10.2016).

5. Право собственности в России. Учебное пособие / под ред. В.К. Андреева. Москва: Дело, 2004. 240 с.

6. Федеральный закон от 05.05.2014 № 99-ФЗ «О внесении изменений в главу 4 части первой Гражданского кодекса Российской Федерации и о признании утратившими силу отдельных положений законодательных актов Российской Федерации» (в ред. Федеральных законов от 03.07.2016 № 236-ФЗ) // [www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru). – 05.05.2014; [www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru). – 03.07.2016.

7. Гражданский кодекс Российской Федерации часть 1 от 30.11.1994 № 51-ФЗ (в ред. от 03.07.2016 № 354-ФЗ) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1994. – № 32. – Ст. 3301; [www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru). – 04.07.2016.

8. Покровский И.А. Основные проблемы гражданского права. 6-е изд., стереотипное. Москва: Статут, 2013. 351 с.

9. Шишова М.А. Когда утрачивается право пользования жилым помещением? // Азбука права: электронный журнал // Консультант Плюс: Версия Проф. / ЗАО «Консультант Плюс». Москва, 2016.

10. Федеральный закон от 08.02.1998 № 14-ФЗ «Об обществах с ограниченной ответственностью» (в ред. Федеральных законов от 03.07.2016 № 360-ФЗ) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1998. – № 7. – Ст. 785; [www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru). – 04.07.2016.

11. Концепция развития гражданского законодательства РФ // Вестник Высшего Арбитражного Суда РФ. 2009. № 11.

12. Борисов А.Н. Об обществах с ограниченной ответственностью: постатейный комментарий к Федеральному закону от 8 февраля 1998 г. № 14-ФЗ. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юстицинформ, 2016. – 616 с. // Консультант Плюс: Версия Проф. / ЗАО «Консультант Плюс». М., 2016.

13. Григорьев М. Генеральный директор в ООО: процедура назначения и компетенция // VEGAS LEX. 2016. URL: <http://www.vegaslex.ru/analytics/publications/60785/> (дата обращения: 18.12.2016).

14. Гражданское право: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Юриспруденция» / под ред. М.М. Рассолова, П.В. Алексия, А.Н. Кузбагарова. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 911 с.

15. Азизбаев Х. Основы формирования и оценка капитала коммерческого банка. Москва: ИД «Экономическая газета», 2009. 162 с.

16. Федеральный закон от 03.07.2016 № 315-ФЗ «О внесении изменений в часть первую Гражданского кодекса Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации» // [www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru). – 04.07.2016.

17. Мошкович М.Г. Изучаем поправки в ГК // Главная книга. 2016. № 14. С. 12.

18. Рубеко Г.Л. Уставный капитал хозяйственных обществ: некоторые проблемы правового регулирования // Юрист. 2016. № 10. С. 28–32.

19. Большой юридический словарь (онлайн версия). URL: <http://determiner.ru/termin/pravopreemnik.html> (дата обращения: 30.11.2016).

20. Иоффе О.С. Избранные труды по гражданскому праву: Из истории цивилистической мысли. Гражданское правоотношение. Критика теории «хозяйственного права». URL: <http://library.brstu.ru/static/bd/>

[klassika\\_ross\\_civilizac/Elib/102.html#118](http://klassika_ross_civilizac/Elib/102.html#118) (дата обращения: 18.10.2016).



**ПРОБЛЕМЫ КРИМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕСТУПНОСТИ  
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В РОССИИ**

© 2017

**Жадан Владимир Николаевич**, кандидат юридических наук, доцент кафедры  
уголовного процесса и судебной деятельности

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт  
(423600, Россия, Елабуга, ул.Казанская, д. 89, e-mail: nikakoz123@gmail.com)*

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам криминологической характеристики преступности несовершеннолетних. Являясь частью преступности в целом, преступность несовершеннолетних, при этом, обладает собственными отличительными чертами, что обуславливает ее выделение в самостоятельный объект криминологического исследования. Критериями такого выделения являются соматические, психические и нравственные особенности развития несовершеннолетних преступников. Более того, ввиду того, что преступность несовершеннолетних именуется в доктрине будущей преступностью, исследование ее детерминант и анализ эффективности системы ее предупреждения, представляются весьма актуальными: прослеживающиеся тенденции увеличения уровня латентности преступных проявлений деятельности несовершеннолетних обуславливают перенос проблемы преступности несовершеннолетних в плоскость социальных проблем внутренней политики российского государства. В целях исследования преступности несовершеннолетних в настоящей статье проводится анализ официальной статистики в отношении преступности несовершеннолетних в России за период с 2010 по 2016 годы. Выявляются проблемы изменения качественных и количественных характеристик преступности несовершеннолетних. На основании проведенного исследования данных официальной статистики, анализа судебной практики по делам о преступлениях, совершенных несовершеннолетними, отмечаются факторы, обуславливающие снижение уровня проявления преступной деятельности несовершеннолетних, а также определяются направления оптимизации системы предупреждения преступности несовершеннолетних.

**Ключевые слова:** несовершеннолетние, преступность, насилие, агрессивное поведение, профилактика правонарушений, структура преступности, подросток, латентность, количественные показатели преступности, качественные показатели преступности, рецидивная преступность, структура преступности, динамика преступности.

**PROBLEMS OF CRIMINOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CRIMINALITY  
OF MINORS IN RUSSIA**

© 2017

**Zhadan Vladimir Nikolaevich**, candidate of legal Sciences, associate Professor,  
Department of criminal procedure and judicial activities

*Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga Institute  
(423600, Russia, Elabuga, Kazanskaya street, 89, e-mail: nikakoz123@gmail.com)*

**Abstract.** The article is devoted to the criminological characteristics of juvenile crime. As part of the overall crime, juvenile delinquency, thus, has its own distinctive features that makes its selection as an independent object of the criminological research. The criteria for this allocation are those with physical, mental, and moral development characteristics of juvenile offenders. Moreover, due to the fact that juvenile delinquency is referred to as the doctrine of a future crime, study its determinants and analysis of the effectiveness of the system of prevention, are pertinent: observed trends in the increase of the latency of crime activities of minors cause the transfer of the problem of juvenile crime in the plane of social domestic policy of Russia. In order to study the juvenile delinquency in this article the analysis of official statistics concerning juvenile crime in Russia over the period from 2010 to 2016. The problems of changes in the qualitative and quantitative characteristics of juvenile crime. On the basis of the study data of official statistics, analysis of judicial practice on cases on crimes committed by juveniles, recognize the factors contributing to the decline of the level of criminal activity of minors, and defines the directions of optimization of system of the prevention of juvenile crime.

**Keywords:** juvenile, crime, violence, aggressive behavior, prevention of crime, patterns of crime, teen, latency, quantitative indicators of crime, qualitative indicators of crime, crime repetition, structure of crime, the dynamics of crime.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Преступность несовершеннолетних, выступая в качестве одного из наиболее важных показателей криминологической обстановки в стране, на протяжении длительного времени привлекает внимание как ученых [1-4], так и правоприменителей. Такой интерес не является случайным, так как на подрастающее поколение общество возлагает ряд надежд, связанных с дальнейшим развитием России. Более этого, для подростков, которые в юном возрасте совершают правонарушения, в дальнейшем исправление зачастую представляет существенную трудность, и, как следствие, указанные подростки становятся неким «резервом» для рецидивной преступности. Ввиду этого, современное состояние преступности несовершеннолетних целесообразно признать отображением преступности будущего, соответственно, тенденции данной преступности надлежит рассматривать в качестве непосредственной угрозы безопасности общества и государства в целом.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* В отечественной доктрине проблемы преступности несовершеннолет-

них лиц освещаются достаточно подробно. Проблемам правосознания несовершеннолетних посвящены работы Ю.М. Антоян [5], Н.Ф. Кузнецова [6], Д.А. Шестаков [7], и пр. Отдельные аспекты профилактики преступности несовершеннолетних нашли отражение в работах Ж.Ю. Вологиной [8], С.В. Корнаковой [9], Е.Ю. Уткиной [10] и пр. Указанные исследования внесли существенный вклад в современную науку, однако современные реалии требуют исследования преступности несовершеннолетних через призму повышения уровня ее латентности на фоне снижения уровня зарегистрированной преступности.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью настоящего исследования является анализ проблем криминологической характеристики преступности несовершеннолетних в России.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В соответствии с данными официальной статистики, число зарегистрированных преступлений, которые совершаются несовершеннолетними, имеет тенденцию к снижению. Тем не менее, представляется несколько преждевременным говорить относительно способности государства обеспечить перелом в динамике преступности несовершеннолетних.

Итак, тенденции последних лет свидетельствуют о том, что количественные показатели преступности несовершеннолетних существенно уменьшились (табл. 1).

Таблица 1 - Динамика преступности несовершеннолетних в России, в 2010–2016 гг.

Показатель	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Зарегистрировано преступлений, совершенных несовершеннолетними, по России	78548	71910	64270	67225	59549	61833	48036
Удельный вес в общем объеме преступности, %	5,5	5,5	5,1	5,4	5,0	4,9	4,4

Тем не менее, как представляется, приведенные данные с недостаточной степенью достоверности отражают фактическое состояние преступности несовершеннолетних на современном этапе, поскольку для такого значительного снижения рассмотренных количественных показателей отсутствуют необходимые социально-экономические предпосылки. Начавшийся еще в 2008 году и продолжающийся до сих пор экономический кризис, повлекший снижение уровня доходов семей, все более увеличивающийся разрыв в доходах населения, равно как и снижение качества современного образования, пропаганда в средствах массовой информации жестокости и насилия, процессы алкоголизации и наркотизации, деформация института семьи – все это достаточно объективно способствует росту преступности несовершеннолетних или, по меньшей мере, стабильности ее показателей. Указанные обстоятельства дают основания для вывода относительно того, что указанное сокращение преступности несовершеннолетних обусловлено повышением уровня ее латентности.

За последние годы удельный вес тяжких и особо тяжких преступлений из числа совершенных несовершеннолетними либо при их участии варьируется в пределах от 22 до 30 % (в 2010 г. – 29,8 %, в 2011 г. – 27,6 %, в 2012 г. – 22,6 %, в 2013 г. – 21,8 %, в 2014 г. – 23,3 %, в 2015 г. – 21,8 %, в 2016 г. – 21,5 %) [11]. Более того, в отдельные годы данный показатель даже превышает долю тяжких и особо тяжких преступлений в структуре преступности вообще. К примеру, если в общей структуре преступности удельный вес рассматриваемых преступлений составлял в 2010 г. – 26,1 %, а в 2011 г. – 25,3 %, то соответственно в структуре преступности несовершеннолетних – 29,8 % и 27,6 % [12, с. 41]. Иными словами, исходя из степени общественной опасности, преступность несовершеннолетних не уступает преступности взрослых.

В структуре подростковой преступности доминируют преступления против собственности. Так, в 2015 г. преступления против собственности совершили 81,3 % выявленных несовершеннолетних преступников. 60,8 % подростков совершены кражи, 8,5 % - грабежи, 7,4 % - угон без цели хищения [11].

Второе место в структуре преступности несовершеннолетних занимают посягательства на жизнь и здоровье. В 2015 г. такие преступления совершили 8,4 % подростков от общего числа несовершеннолетних преступников. В этот период несовершеннолетними совершено 286 убийств, 1060 фактов умышленного причинения тяжкого вреда здоровью [11].

Весьма характерной чертой насильственных преступлений, которые совершаются несовершеннолетними, являются немотивированная агрессивность и жестокость. Подростками преступается предел жестокости, достаточный в данной конкретной ситуации для достижения их преступной цели. Данное обстоятельство отмечается в доктрине [13-16] и подтверждается материалами судебной практики.

Так, ФИО1, К.В.А., ФИО2 и другое лицо, находясь в районе торгового центра, вступили в предварительный сговор о совершении разбойного нападения на водителя такси, в результате которого они намеривались завладеть его автомобилем и другим имуществом. После чего, реализовав достигнутую предварительную договоренность, ФИО1, К.В.А., ФИО2 и другое лицо на автобусной остановке остановили автомобиль под

управлением ФИО4, которому предложили за денежное вознаграждение отвезти их. Получив согласие ФИО4, действуя согласно преступной договоренности, ФИО1, К.В.А., ФИО2 и другое лицо, сели в данный автомобиль. Прибыв на безлюдный участок местности, ФИО1 схватил потерпевшего сзади руками за шею и прижал к водителскому сидению, в это время К.В.А. нанес не менее двух ударов руками в область головы потерпевшего. ФИО4 стал сопротивляться, в результате чего сумел вырваться и открыв дверь автомобиля попытался убежать от нападавших. К.В.А. и ФИО2 догнали потерпевшего и потребовали передать находящееся при нем имущество. ФИО4 выполнил их требование. Затем К.В.А. нанес потерпевшему не менее двух ударов руками в область головы, от которых тот упал на землю. После чего, К.В.А., ФИО2, ФИО1 и другое лицо нанесли лежащему на земле потерпевшему множественные удары руками и ногами по голове и различным частям тела, а ФИО1 кроме этого, также два раза прыгнул на грудь ФИО4 обеими ногами. После того, как ФИО4 перестал оказывать сопротивление от полученных телесных повреждений, они погрузили его в багажник автомобиля и вывезли на безлюдный участок открытой местности. Подъехав в указанное место они достали ФИО4 из автомобиля, положили на землю и нанесли последнему еще множество ударов руками и ногами, каждый не менее пяти, в голову и различные части тела. Затем К.В.А. с целью причинения смерти потерпевшему, оттащил ФИО4, в сторону от дороги в лесной массив, предварительно сняв с него обувь, желая чтобы потерпевший, находясь на морозе, без обуви и верхней одежды, замерз и не смог покинуть место происшествия. В результате преступных действий К.В.А., ФИО1, ФИО2 и другого лица, потерпевшему ФИО4 были причинены следующие телесные повреждения: закрытая тупая черепно-мозговая травма в виде субарахноидальных кровоизлияний теменно-затылочных долей слева, лобной доли слева, левой височной доли, обоих полушарий мозжечка, кровоизлияний лобной доли слева и ствола головного мозга, ушибленной раны левой ушной раковины, кровоподтека щечно-скуловой области справа, кровоподтека в проекции тела нижней челюсти справа, кровоподтек правой ушной раковины, ссадины лобной области справа, ссадины лобно-височно-скуловой области слева, кровоизлияний в мягкие ткани волосистой части головы затылочной области слева и справа, лобно-височно-теменно-затылочной области слева, лобной области справа и в жевательную мускулатуру челюсти справа, осложнившейся отеком головного мозга с дислокацией и вклиниением ствола головного мозга в большое затылочное отверстие, которая по медицинским критериям квалифицируется как тяжкий вред здоровью по признаку опасности для жизни в момент причинения и состоит в прямой причинной связи со смертью. Смерть потерпевшего ФИО4 наступила на месте происшествия в результате полученной закрытой тупой черепно-мозговой травмы [17].

На третьем месте по степени распространенности находятся преступления против здоровья населения и общественной нравственности. Удельный вес таких преступлений в 2015 г. составил 5,9 % [11].

По-прежнему высоким остается количество насильственных преступлений, совершенных несовершеннолетними в состоянии алкогольного опьянения (порядка 90 %), но весьма незначительна доля преступных посягательств, которые совершаются в состоянии наркотического опьянения. Как представляется, это связано с тем, что поведение несовершеннолетних значительно подвержено чужому влиянию, большинство подростков ориентировано на нормы поведения неформальных объединений. Неумение несовершеннолетнего лица успешно адаптироваться в социальной среде, равно как и потребность в снижении беспокойства обуславливают его поиск выхода в употреблении алкоголя и наркотиков. Этому также способствует асоциальное окружение,

определенная доступность алкоголя и наркотических средств. Большое влияние оказывает наличие физических недостатков, психических отклонений, отдельные личностные черты подростка.

Беспокойство вызывает и тот факт, что в процессе причинения тяжкого вреда здоровью характерным для несовершеннолетних является применение оружия. Подтверждение этому находим в судебной практике последних лет. Так, П.О.Ю., реализуя совместный преступный умысел на разбойное нападение и убийство Ф., выбежал из автомобиля и, применяя насилие, опасное для жизни и здоровья потерпевшего, причиняя тяжкий вред здоровью последнего, имевшимся при себе топором, используемым в качестве оружия, нанес два удара в область расположения жизненно важных органов Ф. - его голову [18].

Заметим, что порядка половины преступлений против личности совершено несовершеннолетними в составе группы [9, с. 150]. Это обусловлено тем, что несовершеннолетним в силу фактора возраста присущ определенный недостаток социального опыта, повышенная эмоциональная возбудимость, отсутствие собственного мнения и, отсюда, склонность к подражанию; соответственно, попадая в криминогенную ситуацию, они зачастую действуют под влиянием группы.

Группа сводит на нет страх перед ответственностью: ведь анонимность действий в группе обуславливает размывание личной вины. Как следствие, подростки в группе чувствуют себя комфортно. Исчезновение страха наказания в сумме с желанием самоутвердиться предопределяют выбор подростком противоправной формы поведения.

Исходя из изложенного, можно сделать вывод, что преступность несовершеннолетних обладает в основном корыстной и насильственной направленностью. Несмотря на зафиксированное статистическое уменьшение количественных показателей рассматриваемого вида преступности, последняя при этом претерпевает негативные качественные изменения. В частности, стабильно высок удельный вес тяжких и особо тяжких преступлений в структуре преступности несовершеннолетних; обширна сфера их преступных интересов; высока криминальная самостоятельность подростков; устойчивый рост показателя повторности в преступной деятельности несовершеннолетних; рост количества несовершеннолетних, которые совершают преступные посяательства в состоянии алкогольного и наркотического опьянения.

Рост преступности среди несовершеннолетних соответствует и росту числа несовершеннолетних, которые подвергаются уголовному наказанию. В России по общему правилу уголовная ответственность наступает с 16 лет, хотя законодателем предусмотрено снижение данного возраста до 14 лет за совершение отдельных преступлений, перечень которых определен в ч. 2 ст. 20 УК РФ. В 2012 году в Государственную Думу РФ был внесен законопроект, в соответствии с которым предлагалось установить ответственность в отношении лиц, которые достигли 12 лет, за совершение последними тяжких либо особо тяжких преступлений.

По мнению инициаторов проекта, страх перед уголовным наказанием позволит остановить малолетних преступников от совершения ими правонарушений [19]. На наш взгляд, такое нововведение весьма нецелесообразно, поскольку невозможно устроить наказанием малолетнего, который ввиду своего возраста еще не способен в полной мере осознать всю опасность собственных действий, не говоря уже о своей вине. Наоборот, снижение возраста уголовной ответственности до 12 лет, как представляется, может привести к отождествлению малолетними самих себя с преступной средой. Как видится решение проблемы подростковой преступности следует искать в другом направлении, к примеру, в применении к малолетним мер воспитательного характера,

ведении с их родителями разъяснительных работ, кураторстве неблагополучных семей.

В целях снижения удельного веса преступности несовершеннолетних целесообразно определить предпосылки совершения противоправных деяний исследуемой категорией лиц.

По мнению Ю.М. Антоняна, в качестве одного из основных факторов выступает неблагополучие семей: когда в подобной среде воспитывается несовершеннолетний, перед ним всегда находятся родители как наглядный пример [5, с. 214]. Большинство рецидивистов – выходцы именно из таких неблагополучных семей, начавшие осуществление своей преступной деятельности в раннем возрасте. Подростку тяжело находиться одному; подыскивая для себя круг общения, они выбирают, как правило, сверстников с похожим мировоззрением. Воспитываясь в неблагоприятной обстановке, с возрастом ребенок находит компанию в том же обществе, в котором ему привычно находиться.

Аналогичной позиции придерживается и Ж.Ю. Вологина, отмечая, что большая часть несовершеннолетних правонарушителей - выходцы из неблагополучных семей, где нормой считается насилие, алкоголизм, наркомания, отсутствие уважения между членами семьи [8, с. 102]. Учитывая, что именно семья выступает в качестве главного психологического и социального фактора развития личности, именно здесь закладываются психологические черты личности ребенка и формируется его дальнейшее поведение.

Таким образом, в качестве одной из основных причин преступности несовершеннолетних выступает неблагополучие семьи, отсутствие необходимого ребенку внимания и должного воспитания, а равно отсутствие организации детского досуга: когда несовершеннолетние предоставлены сами себе, они ввиду отсутствия необходимого жизненного опыта могут попасть в общество лиц с антисоциальными наклонностями.

Важным средством профилактики правонарушений несовершеннолетних является их правовое воспитание. В качестве актуальных задач выступают повышение профессионализма такого рода работы, подготовка высококвалифицированных кадров педагогов, которые ее будут проводить, обеспечение активного участия в ней ученых-юристов, а также сотрудников правоохранительных органов [10, с. 342].

Доведение необходимого объема правовой информации до несовершеннолетних лиц следует начинать как можно раньше, осуществляя ее доходчиво, учитывая особенности детской и подростковой психологии.

Целесообразным представляется возрождение и создание новых центров организованного досуга детей и подростков, что, безусловно, поспособствует их гармоничному физическому, нравственному и психическому развитию. Для этого надлежит использовать возможности как государства, так и коммерческих структур, благотворительных организаций, общественных объединений и движений.

При этом, в качестве центрального звена в системе органов, занятых профилактикой правонарушений несовершеннолетних, несомненно, остаются комиссии по делам несовершеннолетних [20, с. 317].

Целесообразным представляется укрепление их материально-технической базы, улучшение кадрового и прочего ресурсного обеспечения, создание условий для того, чтобы комиссии по делам несовершеннолетних могли не только осуществлять рассмотрение материалов о конкретных правовых нарушениях, но и быть полными координаторами комплексной криминологической профилактики в рассматриваемом направлении.

Представляется необходимым также внедрить в практику воспитательно-профилактической работы психолого-педагогических методик диагностики личности несовершеннолетних и дефектов микросреды, максимально индивидуализировать подход к ним, основыва-



ясь на применении обширного спектра средств целенаправленного воздействия, которые бы обеспечивали их успешную социализацию и ресоциализацию, равно как недопущение правонарушений (их рецидива).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что преступность несовершеннолетних не уступает преступности взрослых, обладая в основном корыстной и насильственной направленностью. Несмотря на зафиксированное статистическое уменьшение количественных показателей, преступность несовершеннолетних претерпевает негативные качественные изменения. В целях профилактики и борьбы с преступностью несовершеннолетних целесообразным представляется оптимизация системы их правового воспитания, для чего необходимо возрождение и создание новых центров организованного досуга детей и подростков; укрепление материально-технической базы, улучшение кадрового и прочего ресурсного обеспечения комиссий по делам несовершеннолетних; внедрение в практику воспитательно-профилактической работы психолого-педагогических методик диагностики личности несовершеннолетних и дефектов микросреды и т.д.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рачкова А.М. Криминологическая характеристика общественно опасного поведения малолетних и его предупреждение: дис. ... канд. юрид. наук. - Иркутск, 2004. - 217 с.
2. Тимошина Е.М. Основные направления развития системы раннего предупреждения правонарушений несовершеннолетних // Вестник Московского университета МВД России. 2015. № 8. - С. 139-143.
3. Федоров А.Ю. Актуальные вопросы противодействия насильственным преступлениям несовершеннолетних // Российский юридический журнал. 2011. № 2. - С. 117-121.
4. Чапурко Т.М. Особенности насильственной преступности несовершеннолетних: региональные аспекты Краснодарского края и Кемеровской области // «Черные дыры» в Российском законодательстве. 2007. № 1. - С. 430-432.
5. Антонян Ю.М. Криминология: учебник для бакалавров. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2014. - 523 с.
6. Кузнецова Н.Ф. Преступление и преступность: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. - М.: Изд-во Московского университета, 1968. - 38 с.
7. Шестаков Д.А. Семейная криминология. Криминофамилистика. - 2-е изд. - С.-Пб.: Юрид. центр Пресс, 2003. - 389 с.
8. Вологина Ж.Ю. Преступность среди несовершеннолетних // Право: современные тенденции: материалы междунар. науч. конф. - г. Уфа: Лето, 2012. - С. 98-109.
9. Корнакова С.В., Корягина С.А. Современные тенденции насильственных преступлений, совершаемых несовершеннолетними // Криминологический журнал Байкальского государственного университета экономики и права. 2016. Т. 10. № 1. - С. 148-155.
10. Уткина Е.Ю., Богунова Г.В. Элементы криминологической характеристики несовершеннолетних преступников и профилактические меры предупреждения преступности несовершеннолетних // Ученые заметки ТОГУ. Том 5. 2014. № 4. С. 340-344.
11. Официальный сайт Министерства Внутренних дел. [Электронный ресурс]: статистика и аналитика / <https://мвд.рф/Deljatelnost/statistics/>
12. Ображиев К.В. Преступность несовершеннолетних в современной России: основные криминологические параметры // Правовая инициатива. 2015. № 2. - С. 40-44.
13. Аванесов Г.А. 10 глав о мотивации и мотивах. Через призму науки криминологии. - М.: Юнити-Дана: Закон и право, 2012. - 303 с.
14. Ахъядов Э.С. Криминологическая характеристика и профилактика преступлений несовершеннолетних и молодежи // Молодой ученый. 2013. № 12 (59). - 620-624.
15. Ефремов А.Б. Сущность и типология антиобщественного образа жизни несовершеннолетних, совершающих насильственные преступления // Человек: преступление и наказание. 2007. № 1. - С. 131-133.
16. Эхиртуева Т.И. Состояние преступности несовершеннолетних в Монголии на современном этапе // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 2. С. 294-296.
17. Приговор Хабаровского краевого суда от 01.08.2013 по делу № 2-34/13 [Электронный ресурс] / <http://www.consultant.ru>
18. Приговор Верховного суда Удмуртской Республики от 02.10.2015 по делу № 2-9/2015 [Электронный ресурс] / <http://www.consultant.ru/>
19. РИА Новости [Электронный ресурс]: Законопроект о снижении возраста уголовной ответственности внесут в ГД / <http://ria.ru/society/20120301/583378493.html>
20. Бурлаков В.Н. Криминологическая характеристика личности организованного преступника. - М., 2011. - 388 с.

МЕСТНОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В МОСКВЕ: ПРАВОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ  
РЕГУЛИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

© 2017

Мальцев Виталий Александрович, аспирант

Государственный академический университет гуманитарных наук  
(107258, Россия, Москва, 2-я Прогонная ул. дом 7, e-mail: vitaliy.malcev@gmail.com)

**Аннотация.** В российском государстве на всех этапах исторического развития актуальны проблемы межнациональных отношений, что обусловлено историческими условиями его формирования и развития. В условиях современного российского общества переходного типа данная проблематика приобретает ключевое значение в контексте обеспечения социального консенсуса, необходимого для устойчивого и прогрессивного государственного развития. Указанные обстоятельства формируют запрос на осуществление всестороннего и комплексного анализа такого явления как этнический конфликт, имеющихся возможностей его предупреждения, преодоления, а также управления его неблагоприятными последствиями. В условиях правовой демократической государственности, правовые средства, реализуемые субъектами власти, являются наиболее эффективными средствами для решения данных задач. Наряду с органами государственной власти такими возможностями обладают и органы местного самоуправления. Исследование таких возможностей является предметом настоящей статьи, в которой на основе применения формально-юридического метода осуществляется анализ нормативно-правовой базы, регламентирующей полномочия органов местного самоуправления г. Москвы. В статье подчеркивается, что действующее законодательство федерального и регионального уровней предоставляет органам местного самоуправления широкие возможности для регулирования этнических конфликтов как на стадии их предупреждения, так и ликвидации последствий. Правовые средства, имеющиеся в распоряжении у органов местного самоуправления г. Москвы, предоставляют им возможность оказывать такое влияние как непосредственно, так и косвенно. Таким образом, органы местного самоуправления следует рассматривать в качестве эффективных субъектов регулирования этнических конфликтов, способных вносить существенный вклад в деятельность по их предупреждению и ликвидации их негативных социальных последствий.

**Ключевые слова:** этнический конфликт, местное самоуправление, федеральное законодательство, законодательство г. Москвы, регулирование этнических конфликтов, Конституция РФ, полномочия органов местного самоуправления, формально-юридический метод.

LOCAL SELF-GOVERNMENT IN MOSCOW: LEGAL OPPORTUNITIES  
TO CONTROL ETHNIC CONFLICTS

© 2017

Maltsev Vitaliy Aleksandrovich, postgraduate

State Academic University for Humanities  
(107258, Russia, Moscow, st. 2 Progonnaya, H. 7, e-mail: vitaliy.malcev@gmail.com)

**Abstract.** Russia through all stages of its history features interethnic relation issues caused by historic conditions of its development. In today transition Russian society this issue gains crucial significance in terms of providing social consensus that is necessary for stable and progressive state development. Given circumstances make it necessary to thoroughly analyze ethnic conflict, possible ways to avoid and overcome it as well as cope with its adverse consequences. Within legal democratic state system, legal means used by state power bodies are the most effective means to solve such tasks. Local government bodies also possess such opportunities. Analyzing these opportunities is the subject of the given article where laws and regulations controlling powers of local government bodies of Moscow are studied based upon usage of legalistic method. It is underlined in the article that current law on federal and local levels provides local government bodies with wide opportunities to control ethnic conflicts both on the level of their avoiding and mitigating the consequences. Legal means available for local government bodies of Moscow allow them to influence the situation both directly and indirectly. Thus, local government bodies should be considered as effective subjects able to make a significant impact into activity aimed to avoid such conflicts and mitigate their negative social consequences.

**Keywords:** ethnic conflict, local government, Federal legislation, zakonodatelstvo of Moscow, the regulation of ethnic conflicts, the Constitution, the powers of local authorities, formal legal method.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время в рамках общественно-научной мысли актуализируются проблемы изучения технологий разрешения этнических конфликтов и установления контроля за их развитием и негативными последствиями. Такая ситуация объективна и обусловлена развитием националистической составляющей на уровне обыденного мировоззрения о чем красноречиво свидетельствуют результаты разнообразных социологических исследований. Следует отметить, что современная отечественная социология достигла немалых успехов в исследовании данной проблематики. Так в ее рамках уже оформилась отдельная подотрасль научного знания, специализирующаяся на исследовании этнических конфликтов – конфликтология. В исследованиях О. Г. Мнацаканяна [1] В. С. Малахова, [2] Л. М. Дробижевой, [3] Ю. В. Арутюняна, [4] В. В. Коротеевой [5], А. Я. Анцупова [6], М.Ю. Зеленкова, [7] А. А. Брагина, [8] Т. Ф. Миняжева. [9] определена сущность этнического конфликта в качестве разновидности социального конфликта, представлена классификация способов его эффективного разрешения, сформулирована модель упреждающего

разрешения этнического конфликта, предложена общая схема его регулирования.

Общим методологическим выводом социологических работ теоретического характера, посвященных этническому конфликту, является утверждение о необходимости его комплексного разрешения на основе привлечения разнообразных психологических, организационных, правовых средств. В условиях современной правовой демократической государственности повышается актуальность применения политико-правовых средств и возможностей для регулирования и позитивного разрешения этнических конфликтов. Данная проблематика представляет собой перспективное направление научных изысканий. Отдельным ее аспектом является исследование правовых возможностей для разрешения этнических конфликтов, которыми обладают отдельные политические институты и органы управления. В связи с этим в центре внимания настоящей работы находятся проблемы исследования правовых возможностей, имеющихся у органов местного самоуправления для регулирования и разрешения этнических конфликтов. При этом данная проблема рассматривается в региональном контексте на примере органов местного самоуправления

г. Москва.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Несмотря на то, что в рамках современного обществоведения есть большое количество работ, посвященных анализу местного самоуправления в качестве самостоятельного и специфического властного субъекта и политического института, нами не выявлено специальных исследований комплексного характера, направленных на изучение возможностей и компетенции местного самоуправления в качестве в регулировании этнических конфликтов. Очевидно, что эта проблематика находится в стадии своей научной разработки. Из немногочисленных работ, посвященных ей, отметим небольшую по объему статью Е.А. Трехглазовой [10]. В данной работе проанализирована специфика межнациональных отношений в северокавказском регионе, выявлены факторы детерминации этнических конфликтов, а также охарактеризованы целевые программы, принятые на уровне губернатора Ставропольского края и муниципалитета г. Пятигорска, направленные на эффективное предупреждение и разрешение возможных этнических конфликтов. Кроме того, в работе дана характеристика правовой базы г. Пятигорска, регулирующей общественные отношения с целью недопущения их формирования и эскалации. Данная статья имеет сугубо описательный характер, в ее рамках лишь отчасти присутствует научный подход.

Таким образом рассматриваемая проблематика в настоящее время остается фактически неисследованной, хотя в науке накоплена весьма внушительная научно-теоретическая и практическая база для осуществления такого исследования.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Основной целью настоящей статьи является выявление и оценка существующих у органов местного самоуправления г. Москвы правовых возможностей для регулирования этнических конфликтов. Достижение поставленной цели предполагает, в первую очередь, анализ нормативно-правовой базы, регламентирующей компетенцию органов местного самоуправления. Для этого в работе использованы возможности формально-юридического метода.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В соответствии с действующей Конституцией РФ [11] местное самоуправление рассматривается как важнейший управленческий орган, призванный выражать деятельность инициативу актива гражданского общества. При этом Основной Закон содержит систему гарантий функционирования данного института, основной из которых является независимость от органов государственной власти. В таком качестве институт местного самоуправления призван выражать сущность правовой демократической государственности. Необходимо отметить, что Основной закон предоставил структурами местного самоуправления достаточно широкую компетенцию, связанную с решением актуальных вопросов местного значения. В соответствии с нормами ст. 132 Основного Закона органам местного самоуправления предоставлены наиболее важные полномочия по вопросам управления муниципальной собственностью, формированию, утверждению и исполнению местного бюджета; установлению местных налогов и сборов; осуществлению охраны общественного порядка. Важно, что данная статья устанавливает правило, в соответствии с которым органы местного самоуправления решают иные вопросы местного значения, а также предусматривает возможность наделения органов местного самоуправления отдельными государственными полномочиями. Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [12] конкретизировал данные полномочия,

предоставив органам местного самоуправления право монопольного контроля над бюджетным процессом муниципального образования, право на формирование собственных финансовых ресурсов посредством введения местных налогов и сборов, управление муниципальной собственностью, обеспечение коммунального обслуживания населения, разнообразные права в области социального обеспечения граждан и другие правомочия. В контексте рассматриваемой проблематики существенное значение имеют правомочия органов местного самоуправления, направленные на противодействие терроризму и экстремистской деятельности. Содержание этих правомочий конкретизировано нормами Федерального закона от 22 октября 2013 г. № 284-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части определения полномочий и ответственности органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления и их должностных лиц в сфере межнациональных отношений» [13].

Данный нормативно-правовой акт был подготовлен и принят в связи с обсуждением на Совете при Президенте Российской Федерации по межнациональным отношениям вопроса о повышении ответственности должностных лиц органов государственной власти субъектов РФ и органов местного самоуправления за возникновение конфликтов между различными этническими группами на территориях муниципальных образований и утверждением 19 декабря 2012 г. Президентом Российской Федерации Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. [14] В качестве одной из задач Стратегии установлено разграничение полномочий и ответственности между федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов РФ и органами местного самоуправления, а также уточнения компетенции органов местного самоуправления по вопросам реализации государственной национальной политики Российской Федерации.

Пункт 7.2. вышеуказанного закона включает в себя, по сути, два разноплановых направления работы органов местного самоуправления:

- создание условий для реализации мер, направленных на укрепление межнационального и межконфессионального согласия, социальную и культурную адаптацию мигрантов, профилактику межнациональных (межэтнических) конфликтов;
- создание условий для реализации мер, направленных на сохранение и развитие языков и культуры народов Российской Федерации, проживающих на территории поселения.

При этом в соответствии с данным законом формы и способы решения рассматриваемого вопроса местного значения определяются органами местного самоуправления самостоятельно, поскольку соответствующие полномочия не предусмотрены отраслевым законодательством.

Таким образом, федеральное законодательство предусматривает, во-первых, ответственность органов местного самоуправления за состояние межнациональных отношений в пределах муниципального образования, а во-вторых, предоставляет органам местного самоуправления возможности широкого усмотрения для обеспечения стабильности межнациональных отношений и регулирования возможных этнических конфликтов.

Нормативная база, регламентирующая полномочия органов местного самоуправления в г. Москва, формируется в соответствии с требованиями вышеуказанных актов федерального значения. Основопологающим актом в этой связи выступает Закон г. Москвы «Об организации местного самоуправления в городе Москве», принятый 6 ноября 2002 г. № 56 (в редакции от 28 декабря 2016 г.). [15] Нормы п. 6 ст. 1 данного закона определяют, что перечень вопросов местного значения



устанавливается настоящим Законом в соответствии с особенностями организации местного самоуправления в городах федерального значения, исходя из необходимости сохранения единства городского хозяйства, сочетания интересов жителей города Москвы и жителей муниципального образования. Иными словами, ключевой принцип регулирования общественных отношений на уровне муниципальных образований г. Москвы определяет направленность органов местного самоуправления столицы при осуществлении своих полномочий на обеспечение межнационального консенсуса. В соответствии с нормами п. 3 рассматриваемого Закона данный принцип реализуется посредством ориентации на соблюдение прав и свобод человека и гражданина, обеспечения интересов жителей муниципального образования с учетом интересов других жителей города Москвы; учета исторических традиций, экономико-географических и демографических особенностей территории и населения города. Таким образом, анализ норм данного Закона позволяет констатировать наличие законодательного требования к органам самоуправления г. Москвы, связанного с обеспечением условий превентивного воздействия на общественные отношения с целью недопущения создания условий для возникновения этнического конфликта.

Данное требование реализуется за счет передачи органам местного самоуправления г. Москвы следующих полномочий:

- регламентирующих возможность принятия и изменения законов города Москвы об административных правонарушениях по вопросам, связанным с осуществлением местного самоуправления. Иными словами, Закон предоставляет органам местного самоуправления г. Москвы принимать отдельные законодательные акты, конкретизирующие нормы административной ответственности, установленные федеральным законодательством за совершение правонарушений экстремистской направленности в том числе на почве расовой и национальной ненависти;

- определяющие возможности для участия в организации и осуществлении деятельности пунктов охраны общественного порядка. Посредством реализации данного полномочия органы местного самоуправления г. Москвы получают возможность влиять на этнический конфликт в фазе его развития путем принятия мер, направленных на пресечение возможных последствий противоправных действий его участников;

- дающих право органам местного самоуправления г. Москвы проводить среди населения различные мероприятия, направленные на профилактику терроризма и экстремизма, а также минимизацию и (или) ликвидацию последствий их проявления терроризма и экстремизма на территории муниципального образования.

Кроме того, компетенция органов самоуправления г. Москвы позволяет оказывать и косвенное влияние на регулирование потенциальных и реальных этнических конфликтов поскольку позволяет организовывать досуговую программу населения, проводить мероприятия по военно-патриотическому воспитанию, регулировать режим муниципальной собственности, обеспечивать сохранность, использование и популяризацию объектов культурного наследия вне зависимости от этнической принадлежности их создателей, расположенных на территории муниципального образования, обеспечивать условия для развития на территории городского округа физической культуры и массового спорта, организацию проведения официальных физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, проведенный анализ позволяет констатировать наличие у органов местного самоуправления г. Москвы правовых возможностей по предупреждению и регулированию этнических конфликтов. Нормы действующего Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

го законодательства позволяют не только эффективно противодействовать обострению отношений между представителями различных национальных групп, обеспечивая отсутствие условий для возможной эскалации потенциального этнического конфликта, но и принимать оперативные меры для быстрого разрешения уже развившегося конфликта. В связи с вышесказанным перспективным направлением дальнейшего исследования данной проблематики может стать анализ практической деятельности (конкретных мероприятий), осуществляемой органами местного самоуправления в целях противодействия и регулирования этнических конфликтов и их последствий как на федеральном, так и на региональном уровнях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мнацаканян М. О. Национализм и глобализм: национальная жизнь в современном мире. М.: Анкил, 2008. 406 с.
2. Малахов В. С. Национализм как политическая идеология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитар. специальностям и направлениям подгот. М.: КДУ, 2005 (ОАО Дом печати - Вятка). 315 с.
3. Социология межэтнической толерантности / Рос. акад. наук, Ин-т социологии, Центр этн. социологии. Отв. ред. Л. М. Дробижева. - М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 2003 (ООО Реглант). - 220 с.
4. Арутюнян Ю. В., Дробижева Л. М., Сусоколов А. А.: Этносоциология. М.: Аспект-Пресс, 1999. 271 с.
5. Коротева В.В. Теории национализма в зарубежных социальных науках. М.: РГТУ, 1999. 139 с.
6. Анцупов А. Я. Российская конфликтология : аналит. обзор 607 дис. XX век. М.: Юнити, 2004. 702 с.
7. Зеленков М. Ю. Конфликтология: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Дашков и К°, 2013. 323 с.
8. Брагин А. А. Регулирование этнических конфликтов: предупреждение и разрешение: дисс. к. социол. наук. Белгород, 2001. 209 с.
9. Миняев Т. Ф. Управление этническими конфликтами на территории Российской Федерации: дисс. к социолог. наук. М., 2005. 196 с.
10. Трехгазова Е. Роль органов местного самоуправления в урегулировании этнических конфликтов на Северном Кавказе // Кавказ& глобализация. Том 6. Вып. 4. 2012. С. 34-42.
11. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) // Собрание законодательства РФ. 04.08.2014. №31. Ст. 4398.
12. Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (ред. От 28.12.2016 г.) // Российская газета. № 202. 08.10.2003.
13. Федеральный закон от 22 октября 2013 г. № 284-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части определения полномочий и ответственности органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления и их должностных лиц в сфере межнациональных отношений» // Собрание законодательства РФ. 28.10.2013. № 5454.
14. Указ Президента РФ от 19.12.2012 № 1666 «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г» [Электронный ресурс] // Доступ из справочно-правовой системы Консультант Плюс (дата обращения 16.01.2017)
15. Закон г. Москвы «Об организации местного самоуправления в городе Москве» [Электронный ресурс]. – URL: [http://mosopen.ru/document/53\\_zk\\_2006-10-25](http://mosopen.ru/document/53_zk_2006-10-25) (дата обращения 16.01.2017)
16. Закон г. Москвы № 50 от 14 июля 2004 года «О порядке наделения органов местного самоуправления внутригородских муниципальных образований в городе Москве отдельными полномочиями города Москвы

---

(государственными полномочиями)» [Электронный ресурс]. – URL: [http://mosopen.ru/document/50\\_zk\\_2004-07-14](http://mosopen.ru/document/50_zk_2004-07-14) (дата обращения 16.01. 2017).

17. Закон г. Москвы № 53 от 25 октября 2006 года «О наделении органов местного самоуправления внутригородских муниципальных образований в городе Москве отдельными полномочиями города Москвы в сфере организации досуговой, социально-воспитательной, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы с населением по месту жительства» [Электронный ресурс]. – URL: [http://mosopen.ru/document/53\\_zk\\_2006-10-25](http://mosopen.ru/document/53_zk_2006-10-25).

Суровская Ольга Олеговна, аспирант

*Саратовская государственная юридическая академия*

*(410056, Россия, Саратов, улица Вольская, 1, e-mail: missis.neznajka@yandex.ru)*

**Аннотация.** Переход России к рыночной экономике вызвал активное развитие гражданского оборота, создание новых рыночных механизмов и финансовых инструментов, в связи с чем возникла потребность в правовом регулировании новых общественных отношений. Активно начал развиваться российский финансовый рынок, где популярность стали приобретать различные финансовые сделки, в том числе и опционы. Однако, несмотря на появление и применение на практике опционных соглашений, правовое регулирование данного института в российском действующем законодательстве до недавнего времени практически отсутствовало. Данный законодательный пробел приводил к тому, что конкурентоспособным в финансовом отношении фирмам при заключении опционных соглашений надлежало руководствоваться не национальным правом, а правом иностранных государств. В связи с указанным рассмотрение в настоящей статье понятия опционного соглашения и условий его заключения представляется актуальным. Проведенный анализ позволил автору аргументировать определение опционного соглашения как сделки, по которой одна сторона обязуется передать в собственность другой стороне имущественное право на заключение договора в соответствии с условиями опциона и в сроки, согласованные обеими сторонами, а другая сторона обязуется принять и оплатить данное право (выплатить премию) или предоставить иное встречное предоставление, если иное не предусмотрено соглашением сторон или не вытекает из сущности отношений, сложившихся между сторонами.

**Ключевые слова:** опционное соглашение, сделка, финансовый инструмент, условия заключения опционного договора, особенности опционного соглашения.

## THE CONCEPT OF THE OPTION AGREEMENT AND THE CONDITIONS OF HIS DETENTION

© 2017

Surovskaya Olga Olegovna, Post-Graduate Student

*Saratov State Law Academy*

*(410056, Russia, Saratov, street Volskaya, 1, e-mail: missis.neznajka@yandex.ru)*

**Abstract.** Russia's transition to a market economy has caused the active development of civil turnover. The creation of new market mechanisms and financial instruments in connection with which there is a need for legal regulation of new social relations. Actively began to develop the Russian financial market where the popularity began to acquire various financial trades including options. However, despite the emergence and application in practice option contracts and legal regulation of this Institute in the Russian legislation until recently was practically absent. This legislative gap has resulted in competitive financial firms at the conclusion of option agreements ought to be guided not by national law and the law of foreign States. In connection with the above, the consideration in this article concept of the option agreement and the conditions of his detention article seems relevant. The analysis allowed to author for agree's definition of the option agreement as a transaction by which party agrees to transfer property to other party and the property right for conclusion of the contract in accordance with the terms of the option and within the time agreed by the both parties and the other party agrees to accept and pay for the right (to pay premium) or provide other consideration unless otherwise provided by agreement of the parties or follows from the essence of the relationship established between the parties.

**Keywords:** Option Agreement, Transaction, Financial Instrument, The Terms of The Option Agreement, The Option Agreement Features.

Понятие опционного соглашения не ново, однако до недавнего времени Гражданским кодексом оно урегулировано не было.

В законодательстве можно встретить конструкции, подобные опциону (например, ч. 1 ст. 77 Лесного кодекса РФ). Кроме того, в ст. 8 ранее действующего, но в настоящее время утратившего силу Закона РФ «О товарных биржах и биржевой торговле» давалось нормативное определение опционной сделки как факультативной и связанной с уступкой прав на будущую передачу прав и обязательств в отношении биржевых товаров или контракта на их поставку.

Более свежее определение опционного договора содержится в ст. 2 ныне действующего Указания ЦБ РФ от 16.02.2015 г. № 3565-У «О видах производных финансовых инструментов». Согласно данной статье опционный договор - это сделка, согласно которой стороны по договору обязаны по заявленному требованию другой стороны одновременно и/или периодически производить выплаты денежных сумм в зависимости от изменения цен (значений) базисного актива и (или) наступления обстоятельства, являющегося базисным активом. При этом ЦБ РФ признает данный договор поставочным или расчетным договором в зависимости от условий сделки. Определение опционного контракта также содержится в Приказе ФСФР РФ от 04.03.2010 N 10-13/пз-н и некоторых иных нормативно-правовых актах.

Однако до внесения изменений в ГК РФ Федеральным законом «О внесении изменений в часть первую Гражданского кодекса Российской Федерации»

от 08.03.2015 N 42-ФЗ (далее ФЗ N 42-ФЗ), законодательного определения «опционного соглашения» на уровне федерального законодательства предусмотрено не было, что затрудняло применение не только данного вида договоров в практической деятельности, но и ввиду отсутствия предусмотренной законодателем конструкции опционных соглашений, обеспечение надлежащего осуществления защиты прав сторон по договору также страдало определенными изъянами.

Следует отметить, что слово «опцион» происходит от английского «option» и подразумевает «выбор, вариант». Поскольку опцион прежде всего финансовый инструмент, то он предоставляет владельцу опциона в определенный период времени право на покупку или продажу базовых активов. За получение данного права покупатель опциона должен заплатить определенную сумму, называемую опционной премией.

В научной литературе высказываются различные точки зрения относительно самого понятия «опционное соглашение».

В мире инвестиций под опционным соглашением понимается договор между двумя лицами, согласно которому одна сторона по договору предоставляет другой стороне право купить или продать определенные активы по определенной соглашением цене и в определенный период времени.

Некоторые авторы полагают, что опционное соглашение является вариантом договора купли-продажи, одним из условий которого является право на отказ от исполнения обязательств по договору взамен на опци-



онную премию.

Сторонники другой концепции опционного соглашения относят его к непоименованным договорам или договорам особого рода.

Сторонники следующей концепции рассматривают опционное соглашение как условную сделку (сделку под условием).

Некоторые авторы считают, что опцион близок к предварительному договору.

Следует отметить, что слово «опцион» используется в разных правовых конструкциях, а опционные соглашения присутствуют в законодательстве многих стран мира. Немецкое законодательство, а также многих других стран, признает опционный контракт (Optionsvertrag). В немецком законодательстве он является безотзывной офертой с длительным сроком действия и связывающим обе стороны встречными обязательствами, в соответствии с условиями которого одна сторона наделяется правом акцепта в пределах срока, предусмотренного таким контрактом. Признает опционный договор и американское законодательство, согласно которому под опционным соглашением понимается безотзывная оферта, подписанная обеими сторонами, которая вступает в силу с момента получения акцепта одной из сторон в течение указанного в условиях договора срока.

Что касается опциона, введенного ФЗ N 42-ФЗ в российское правовое пространство, то были введены две статьи: ст. 429.2 (опцион на заключение договора) и 429.3 (опционный договор). Таким образом, законодатель предусмотрел два вида опциона.

Часто в законодательной практике других стран выбирается одна из моделей регулирования опциона. Изначально разработчиками изменений в ГК РФ была выбрана в качестве модели договора безотзывная оферта. Однако позже решение было изменено, и в ГК РФ появились обе указанные модели.

С одной стороны, такое законодательное решение делает данный инструмент более гибким, предоставляя участникам рынка свободу применения конструкций в зависимости от ситуации, а также от их потребностей. С другой стороны, некоторые эксперты справедливо указывают на возможность, во-первых, терминологической путаницы, а во-вторых, на трудности в определении правовой сущности данных соглашений.

Памятуя, что нами рассматривается опционное соглашение, предусмотренное ст. 429.3 ГК РФ, более подробно остановимся именно на его рассмотрении.

Согласно ст. 429.3 ГК РФ под опционным соглашением понимается договор, на условиях которого одна из сторон договора в установленный договором срок вправе потребовать от другой стороны совершения предусмотренных данным соглашением действий, в которые включаются в том числе уплата опционной премии и передача или прием имущества. Если же управомоченная сторона в предусмотренный соглашением срок не заявит требования, то опционное соглашение считается прекращенным. Кроме того, условия опционного соглашения могут содержать положения, что требование по нему могут быть заявлены при наступлении определенных таким соглашением обстоятельств.

Из легального определения помимо того, что данное соглашение является гражданско-правовой сделкой, видно, что его признаки указывают на консенсуальность, двусторонность, а также на возмездность в случаях, предусмотренных действующим законодательством, алеаторность.

Стоит отметить, что во второй части рассматриваемой статьи ГК РФ допускает заключение опционных соглашений на безвозмездной основе. Кроме того, разработчики изменений в общую часть ГК РФ опционный контракт поставили в одном ряду с предварительным и рамочным соглашениями.

Если принимать во внимание отношения, возникаю-

щие по общему правилу на возмездной основе, которые регулируются опционным соглашением, то они свидетельствуют о том, что право по опционному соглашению носит имущественный характер, поскольку в отличие от опциона на заключение договора предмет опционного соглашения составляет право одной стороны по договору, требовать, например, передачу или прием имущества от другой стороны. Кроме того, неимущественное право тоже можно оценить. А применительно к опционному соглашению, в первую очередь, речь идет, если не об опционной премии, то о встречном предоставлении.

В связи с указанным думается, что по опционному соглашению одна сторона (держатель опциона) обязуется передать в собственность другой стороне имущественное право на заключение договора в соответствии с условиями опциона и в сроки, согласованные обеими сторонами, а другая сторона обязуется принять и оплатить данное право или предоставить иное встречное предоставление.

По аналогии с предварительным договором, который заключается в преддверии основного договора, опционное соглашение является основным договором, а опцион на заключение договора, предусмотренный ст. 429.2 ГК РФ, должен заключаться в преддверии опционного соглашения.

Однако опционное соглашение с предварительным договором путать нельзя, поскольку по предварительному договору обе стороны в будущем обязуются вступить в основной договор. Поскольку по опционному соглашению лицом приобретает право требования исполнения обязательств и вступления с ней в сделку по опционному соглашению.

Поэтому встречное предоставление – это право требования опциона.

Кроме того, представляется, что введенные законодателем ст.ст. 429.2 и 429.3 ГК РФ предполагают, что она будет распространяться на сделки, заключаемые предоставлением - право на заключение опционного соглашения в будущем, за которое в дальнейшем будет выплачена опционная премия. В связи с этим в практике применяется схема «опционы на опционы», в таких сделках право приобретает третьим лицом. Такое число лиц может достигнуть разного «уровня» (количества), т.е. «опционы на опционы на опционы».

Таким образом, опцион на заключение договора предоставляет сторонам право требования заключения договора (договоров), а опционное соглашение предоставляет сторонам право требования исполнения обязательств на условиях, содержащихся в опционе на заключение договора.

Следует также отметить, что под опционом на заключение договора понимается договор, который устанавливает порядок заключения опционного соглашения, по которому одной из сторон предоставлена свобода выбора - заключать опционное соглашение или нет. Поэтому опцион на заключение договора делает оферту безотзывной.

Кроме того, обязанность по исполнению опционного соглашения возникает после заявления одной из сторон (держателя опциона) права требования предмета сделки в сроки, предусмотренные опционом. Нереализация данного права требования исполнения обязательств в установленные сроки влечет за собой прекращение опционного соглашения.

Требования по опционному соглашению могут быть заявлены при наступлении определенных обстоятельств. За право требования по опционному соглашению, как правило, сторона должна уплатить определенную денежную сумму. Например, компании, осуществляющие операции с золотом могут заключить опционный контракт на продажу определенной партии данного вида товара по заранее фиксированной цене на случай внезапного падения курса, тем самым они страхуются от обесценения драгоценного металла.

В данном примере базовым активом является золото в оговоренном заранее количестве.

Помимо этого, опционное соглашение должно содержать существенные условия. В опционном соглашении к таким условиям следует отнести предмет договора, условия об опционной премии, сроки, требование по опционному договору, условия о выплате (или не выплате) опционной премии, а также иные условия, влияющие на надлежащее исполнение обязательств по сделке.

Таким образом, опционным соглашением является сделка, по которой одна сторона обязуется передать в собственность другой стороне имущественное право на заключение договора в соответствии с условиями опциона и в сроки, согласованные обеими сторонами, а другая сторона обязуется принять и оплатить данное право (выплатить премию) или предоставить иное встречное предоставление, если иное не предусмотрено соглашением сторон или не вытекает из сущности отношений, сложившихся между сторонами.

Существенные условия опционного соглашения включают право требования передачи предмета договора, условия об опционной премии, сроки, требование по опционному договору, условия о выплате (или не выплате) опционной премии, а также иные условия, влияющие на надлежащее исполнение обязательств по сделке.

Особенности, которые присущи опционному соглашению, представляются следующими:

- опционное соглашение является гражданско-правовой сделкой, носит консенсуальный, двусторонний, возмездный характер, поскольку у сторон возникают встречные обязательства;

- опционное соглашение носит алеаторный характер, поскольку риск возникает в силу непредсказуемости рыночной экономики и конъюнктуры рынка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 28.12.2016) // Собрание законодательства РФ, 05.12.1994, N 32, ст. 3301.

2. Лесной кодекс РФ // «Собрание законодательства РФ», 11.12.2006, N 50, ст. 5278.

3. Указания ЦБ РФ от 16.02.2015 г. № 3565-У «О видах производных финансовых инструментов» // Вестник Банка России, N 28, 31.03.2015.

4. Приказ ФСФР РФ от 04.03.2010 N 10-13/пз-н «Об утверждении Положения о видах производных финансовых инструментов» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 14.04.2010 N 16898) // «Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти», N 17, 26.04.2010).

5. Закон РФ от 20 февраля 1992 г. N 2383-1 «О товарных биржах и биржевой торговле» // Ведомости СНД РФ и ВС РФ. 1992. N 18. Ст. 961.

6. Васильев А.В. Правовая природа опционного договора США // Закон. 2007. Март.

7. Жуков Д.А. Правовое регулирование срочных сделок на фондовом рынке: Автореф. ... к.ю.н. М., 2006. С. 8.

8. Ем В., Козлова Н., Сургучева О. Фьючерсные сделки на фондовой бирже: экономическая сущность и правовая природа // Хозяйство и право. 1999. N 6. С. 32.

9. Кабалкин А.Ю. Изменение и расторжение договора // Российская юстиция. 1996. N 10. С. 22.

10. Красников Н. О концепции опционного соглашения как предварительного договора по российскому праву // Юрист. 2009. N 12. С. 25 – 30.

11. Меньшенин П.А. Опционный договор // Право и экономика. 2008. N 5; Мельничук Г.В. Сделки на срочных рынках // Законодательство. 1999. N 10. С. 23 - 25.

12. Меньшенин П.А. Опционный договор на заключение срочной сделки // Право и экономика. 2008. N 5. С. 24.

13. Морозов С.Ю. Покупка прав на заключение до-  
Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

говора // Юрист. 2011. N 2. С. 34.

14. Павлов А.А. Гражданское право: Учебник: В 3 т. Т. 1 / Под ред. А.П. Сергеева. М.: РГ - Пресс, 2011. 880 с.

15. Павлодский Е.А. Правовое регулирование опционов // Цивилист. 2006. N 3.

16. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. «Современный экономический словарь». ИНФРА-М, 2006. С.312.

17. Шарп У., Александер Г., Бэйли Дж. Инвестиции. Пер. с англ. М.: Инфра-М, 1999. С. 635.

18. Шеленкова Н.Б. Место опционных операций в системе биржевой торговли // Московский журнал международного права. 1993. N 2. С. 104.

19. Markesinis B., Unberath H., Johnston A. Op. cit. P. 78.

20. Palandt. Burgerliches Gesetzbuch. Kommentar zum BGB. 64. Auflage. 2005. § 158, P.10.

21. Farnsworth E.A. Contracts. 4-th ed. N.Y., 2004. P. 175 - 176.

22. Федеральный закон «О внесении изменений в часть первую Гражданского кодекса Российской Федерации» от 08.03.2015 N 42-ФЗ (действующая редакция, 2016) // URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_176165/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/#dst100371](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_176165/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/#dst100371).

23. Карапетов А.Г. Новые договорные конструкции в ГК РФ: абонентский договор и опционы // URL: [http://www.m-logos.ru/img/Tezis\\_Karapetov\\_09042015.pdf](http://www.m-logos.ru/img/Tezis_Karapetov_09042015.pdf).

УДК 343.121

**ПРАВО ПОДОЗРЕВАЕМОГО, ОБВИНЯЕМОГО И ПОДСУДИМОГО НА ЗАЩИТУ  
В СОВЕТСКОМ УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ ПО УПК РСФСР 1922 И 1923 ГГ.**

© 2017

**Токунов Александр Владимирович**, аспирант

*Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова*

*(119234, Россия, Москва, Ленинские горы, д. 1, Главное здание, сектор «Г», e-mail: a@tokunov.com)*

**Аннотация.** Определить место защиты прав подозреваемого, обвиняемого, подсудимого в системе советского уголовного процесса с 20-х годов по 60 год 20-го века. Использовался диалектический подход к познанию социальных явлений, позволяющий проанализировать их в историческом развитии и функционировании в контексте совокупности объективных и субъективных факторов, а также эмпирический метод, позволивший провести сравнение и анализ состояния права на защиту подозреваемого, обвиняемого и подсудимого в двух советских УПК, один из которых действовал менее года, а второй без фундаментальных изменений определял политику государства в этой сфере на протяжении пятидесяти лет. *Результаты:* на основе анализа Уголовно-процессуальных кодексов 1922 и 1923 годов, регулирующих уголовно-процессуальные правоотношения в СССР на протяжении длительного периода времени, рассмотрено развитие института защиты прав подозреваемого, обвиняемого и подсудимого. Анализ прав на защиту в развитии вышеуказанных законов показал, что с развитием советского государства общей тенденцией явилось сужение этого права, ограничение защитительной функции самого лица и его защитника, и расширение «защитительной» функции правоохранительных органов, суда, расширении функций прокурорского надзора, призванных в первую очередь, защитить советское государство и социалистический строй от любых посягательств в период построения коммунизма. Это соответствовало основной задаче этой отрасли права – защите советского строя и социалистической собственности от преступных посягательств, что определило общую тенденцию не только советского уголовного процесса, но и всего советского права. *Научная новизна:* в статье впервые на основе использования комплекса классических и постклассических методов исследована роль уголовно-правовой защиты в советском уголовном процессе с 20-х годов по 60 год 20-го века. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов о сущности и тенденциях развития советского уголовного процесса.

**Ключевые слова:** адвокат, защита, право на защиту, обвиняемый, подозреваемый, подсудимый, уголовный процесс, уголовно-процессуальные права.

**THE RIGHT OF THE SUSPECT, ASSUSED AND DEFENDANT TO DEFENSE IN THE SOVIET  
CRIMINAL TRAIL UNDER THE CRIMINAL PROCEDURE CODES  
OF THE RSFSR OF 1922 END 1923**

© 2017

**Tokunov Alexander Vladimirovich**, post graduate

*Lomonosov Moscow State University*

*(119234, Russia, Moscow, Lenin's Hills, 1, sector «G», e-mail: a@tokunov.com)*

**Abstract.** The article deals with determining the place of the right to defense of the suspect, accused or defendant in criminal proceedings of the Soviet system since the 1920-ies till 1960. The dialectical approach to the cognition of social phenomena has been applied, which allows analyzing their historical development and functioning in the context of the totality of objective and subjective factors. In addition, empirical method has been used that allowed carrying out comparison and analysis of the state of the right to defense of the suspect, accused or defendant in two Soviet Criminal Procedure Codes, one of which was in force less than a year, and the second has defined the state policy in this area for fifty years without fundamental changes. *Results:* Based on the analysis of the Criminal Procedure Codes of 1922 and 1923, governing criminal procedure relations in the Soviet Union for a long period of time, the development of the institution of protection of the rights of the suspect, accused and defendant has been discussed. Analysis of the right to defense has shown that with the development of the Soviet state the general trend became the narrowing of this right, the limitation of protective function of the person and his defense counsel, and the expansion of “defensive” function of law enforcement agencies and the courts, as well as expansion of prosecutorial oversight functions designed primarily to protect the Soviet state and the socialist system of any infringement during the period of building communism. This was consistent with the main task of this branch of law – the protection of the Soviet system and socialist property from criminal attacks – which determined the general trend not only of the Soviet criminal process, but also of the entire Soviet law. *Scientific novelty:* In this article the role of criminal law protection in the Soviet criminal trial since the 1920-ies till 1960 has been investigated for the first time through the use of complex classical and post-classical methods. *Practical value:* the main provisions and conclusions of the article can be used in research and teaching activities at the consideration of the nature and trends of the Soviet criminal trial.

**Keywords:** lawyer, defense, right to defense, accused, suspect, defendant, criminal procedure, criminal procedure law.

Защита является одной из трёх функций уголовного процесса (уголовного преследования (обвинения), защиты и разрешения дела по существу), традиционно выделяемая учёными советского периода[1].

Институт защиты является частью уголовно-процессуального права и уголовно-процессуальной деятельностью, направленной на установление невиновности подозреваемого, обвиняемого и подсудимого и (или) смягчения его вины.

Сама защита по уголовному делу, в первую очередь, обусловлена уголовным преследованием лица, которое осуществляется правоохранительными органами, дознанием, следствием, органами безопасности, прокурором. Она регламентирована нормами уголовно-процессуального законодательства и обладает определённой системой средств и приёмов. Для установления невиновности подсудимого и подсудимого она предполагает как

совершение действий по опровержению подозрения (обвинения), установлению сведений, характеризующих его личность, и выступающих в качестве обстоятельств, смягчающих наказание или освобождающих от таковой, так и действий по охране личных и имущественных прав и законных интересов подозреваемого (обвиняемого, подсудимого), а также по устранению или смягчению ограничений, связанных с применением принудительных мер уголовного и уголовно-процессуального характера.

По мнению автора, в законодательстве советского периода можно выделить три вида процессуальных прав, направленных на выше названные цели:

1). Процессуальные права подозреваемого, обвиняемого, подсудимого как стороны уголовного процесса;

2). Права-гарантии для подозреваемого, обвиняемого и подсудимого, установленные как обязанность след-



ственных, прокурорских и судебных органов;

3). Процессуальные права защитника как представителя подсудимого и стороны в судебном уголовном процессе.

25.05.1922г. 3-й сессией ВЦИК 9-го созыва был принят Уголовно-процессуальный кодекс РСФСР, вступивший в силу 1 июля 1922г., новый текст которого был утверждён в 1923г. Он действовал до 1.01.1961г.[2]

В результате судебной реформы 1922 года была реформирована система судебных органов, органов по надзору и органов защиты.

На предварительном следствии, если оно производилось, подозреваемый и обвиняемый свою защиту должен был осуществлять сам или никак не осуществлять. Профессиональный или общественный защитник к нему не допускался, но уголовно-процессуальным законом был предусмотрен достаточно широкий круг полномочий для самозащиты.

Так, подозреваемый, обвиняемый и подсудимый имел право:

1) на следствии:

— давать пояснения по существу подозрения и обвинения, право требовать дополнения протокола допроса и внесения в него поправок, согласно данному им показанию, право собственноручного написания показаний (ст.142 УПК 1922г.). присутствовать при производстве осмотров и других следственных действиях, задавать вопросы свидетелям и экспертам (там же, ст. 117).

Этому корреспондировал запрет для следователя домогаться показания или сознания обвиняемого путем насилия, угроз и других подобных мер (там же, ст.139) и право на отвод (там же, ст.ст. 47, 49, 125).

2) в судебном заседании:

— давать пояснения в ходе судебного заседания (там же, ст. 284, 285, 356), высказываться по вопросу порядка исследования доказательств.

— допрашивать других подсудимых по этому делу (там же, ст. 287), задавать вопросы свидетелям, в том числе дополнительные (там же, ст.ст.290-292), ходатайствовать об оглашении показаний, данных на предварительном следствии или дознании (там же, ст. 301), высказываться о возможности покинуть свидетелем зал судебного заседания до окончания рассмотрения дела (там же, ст. 293), ставить вопросы перед экспертом (там же, ст. 174), ходатайствовать о проведении новой экспертизы (там же, ст. 304), ходатайствовать об осмотре вещественных доказательств и оглашении письменных документов (там же, ст.303), участвовать при производстве осмотра при выезде судом на место происшествия, обращать внимание суда и требовать занесения в протокол всего того, на что он считает необходимым обратить внимание суда (там же, ст.305), ходатайствовать об отложении дела слушанием и истребовании новых доказательств либо о направлении дела на дополнительное расследование (там же, ст.306), о дополнении судебного следствия (там же, ст. 307).

— защищаться в прениях и репликах (там же, ст.ст.308, 311, 356), но без приведения новых обстоятельств и ссылки на доказательства, не рассмотренные в судебном заседании.

— защищаться при предоставлении последнего слова (там же, ст.313, ст.356), в том числе приводить новые обстоятельства, при этом, если эти обстоятельства являются существенными по делу, то суд по собственной инициативе или по ходатайству сторон вправе возобновить следствие.

— защищаться путём подачи кассационной жалобы по поводу формальных нарушений прав и интересов (там же, ст.353) или по существу (там же, ст.354); подачи дополнительных жалоб и письменных объяснений (там же, ст.356); дачи объяснений по частным жалобам (там же, ст.375). Последнему корреспондировала обязанность кассационной инстанции (Совета народных судей) при явке в судебное заседание допустить обвиня-

емого к даче объяснений.

— защищаться путём возбуждения перед прокурором ходатайств о возобновлении или пересмотре дела (там же, ст.382).

УПК РСФСР 1922г. формулировал принципы правосудия, которые должны были стать правовыми гарантиями прав подозреваемого, обвиняемого и подсудимого в уголовном процессе социалистического государства и, в той или иной мере, осуществлять функции защиты: устность, гласность, состязательность судопроизводства, ведение дел на национальном языке, неприкосновенность личности и жилища и др. Надзор за законностью возлагался на прокуратуру, в судебном заседании могли принимать участие общественные защитники и обвинители. Судья не был связан формальными доказательствами по делу, он обязан был действовать, руководствуясь законом и своим внутренним убеждением.

Под содержанием уголовно-процессуальных гарантий как средств обеспечения прав подозреваемого, обвиняемого, подсудимого понимались не только конкретные права и обязанности участников процесса, но и правовые нормы [2], и принципы уголовного процесса[4], и процессуальная форма[5].

УПК РСФСР 1922г. и УПК РСФСР 1923г. предусматривали ряд определённых гарантий прав подозреваемого, обвиняемого и подсудимого. Однако гарантии подозреваемого и обвиняемого, провозглашенные в законах, были сведены к минимуму.

Например, право обвиняемого присутствовать при производстве любого следственного действия было нейтрализовано правом следователя отказать ему в этом, если он сочтёт, что его участие может препятствовать установлению истины или сохранению тайны следствия (статья 117 УПК 1922г.). Такая размытая формулировка могла быть применена в каждом конкретном случае.

Принцип неприкосновенности личности, закреплённой в статьях 5 УПК РСФСР 1922г. и 1923г. (никто не может быть лишен свободы и заключен под стражу иначе, как в случаях, указанных в законе, и в порядке, законом определенном) решался следователем самостоятельно, путем вынесения постановления о производстве таких следственных действий или постановления об избрании соответствующей меры пресечения. Только выемка почтово-телеграфной корреспонденции производилась с санкции прокурора (главы 14 УПК РСФСР 1922г. и 1923г.).

Но право обвиняемого на защиту с помощью защитника в период расследования не было предусмотрено.

На момент принятия Уголовно-процессуального кодекса РСФСР в 1922г. декреты советской власти допускали участие защитника на всех стадиях следствия: предварительного и судебного [6]. Второй Декрет о суде[7] ограничил участие в прениях только одним защитником из числа присутствующих на заседании граждан, а функцию защиты возложил на коллегии правозащитников. По сложным делам, рассматриваемым судом с шестью народными заседателями, при участии обвинителя участие защиты было обязательным[8], в последствие это положение было добавлено положением об обязательном участии защитника по делам, когда «обвиняемый по своему умственному развитию или незнакомству с местными условиями (иностранец) действительно нуждается в защите»[9].

Избрание или назначение защитника с момента введения в действие УПК РСФСР 1922г., последующего принятия УПК РСФСР в 1923г., стало возможным лишь со стадии предания суду. Только в суде при вручении копии обвинительного заключения обвиняемому разъяснялось его право иметь защитника (статья 250 УПК РСФСР 1922г.).

На предварительное следствие адвокат не допускался. Доминирующим в то время стало утверждение, что ведение дела в суде при наличии у нескольких обвиняемых нескольких защитников приведёт к тому, что нор-

мальное ведение следствия станет невозможным. В связи с этим целесообразность участия защитника в расследовании признавалась только в минимальном размере. Таким образом, вплоть до принятия Основ уголовного судопроизводства Союза ССР и союзных республик 1958г. и принятия новых уголовно-процессуальных кодексов в республиках Союза ССР (например, УПК РСФСР 1960г.) обвиняемый мог иметь защитника лишь после предания его суду.

Защитник как представитель подсудимого имел такие же процессуальные права. Однако он не был связан волей и позицией своего подзащитного и определял свою линию на суде самостоятельно, исходя из того, что он «активный участник социалистического правосудия»[10].

Всякий раз при защите интересов подсудимого перед защитником вставала неразрешимая задача совместить две взаимоисключающие функции: «помощника суда» и представителя интересов подсудимого.

Защитник не имел права предпринимать чего-либо, что может повредить подсудимому; не мог ни в какой мере переходить на сторону обвинения, но он мог оспаривать доказанность совершения преступления и сам факт преступления, если факт преступления по делу недостаточно установлен и подтверждён. Он мог доказывать, что преступление имело место, но не в том виде, как на этом настаивает обвинение, а в ином виде, что совершено более легкое преступление или при иных обстоятельствах. «Но если преступление доказано и защитник не имеет данных его оспаривать, у защитника нет права расценивать данное преступление иначе, чем это преступление расценивается с точки зрения советского закона и выраженной в нём политики советской власти»[11]. В этом выражалась общая политика советского государства по отношению к защите.

Советский защитник в своем выступлении на суде для осуждения преступлений находил не менее веские и решительные выражения, чем прокурор. Это наглядно показали судебные процессы «Промпартии», «Союзного бюро меньшевиков», «Параллельного троцкистского центра», «Правотроцкистского центра», где выступающие адвокаты соревновались с обвинением в осуждении совершённого преступления, т.е. по выражению А.Я.Вышинского, действовали «без ущерба профессиональных задач защиты»[12].

Защитник не мог быть вызван и допрошен в качестве свидетеля по делу, по которому он выполнял обязанности защитника (ст.65 УПК РСФСР 1922г.; ст.61 УПК РСФСР 1923г.).

В момент вступления защитника в дело народный судья разрешал ему свидание с подсудимым, находящимся под стражей. Подсудимый и его защитник имели право знакомиться с делом и выписывать из него любые сведения, необходимые им для осуществления защиты. Обязанность разъяснить обвиняемому (подсудимому) его права и обеспечить их реализацию закон возлагал на следователя и судью.

Глава 26 УПК 1922г. предусматривала в качестве особого производства в народном суде рассмотрение дел в дежурных камерах народного суда, где рассматривались дела не требующие особого расследования или по которым обвиняемые признали себя виновными. Одновременно с делом в дежурную камеру доставлялись обвиняемый и вещественные доказательства по делу, а также, по возможности, свидетели. Назначение защитника при рассмотрении дела в дежурных камерах было необязательно. УПК РСФСР 1923г. не внёс изменений в эти положения.

При разбирательстве дел в революционных трибуналах (до их упразднения), право на защиту существенно ограничивалось. Допущение к участию в процессе обвинения и защиты было необязательно, и данный вопрос решался трибуналом каждый раз в зависимости от важности дела и особого политического или общественного

интереса дела (статья 415 УПК РСФСР 1922г.). Но и в случае допущения защиты в процесс, революционный трибунал мог не допустить в процесс избранного подсудимым защитника, который по мнению суда не соответствовал для «выступления по данному делу в зависимости от особого характера дела» (статья 416 указанного кодекса).

УПК РСФСР 1923г. (статьи 381, 382) сохранил указанные положения кодекса 1922г. для трибуналов, производство в которых проводилось по правилам производства в народных судах с изъятиями, предусмотренными для губернских судов (глава XXVIII УПК РСФСР 1923г.). Сами по себе революционные трибуналы, как судебные органы, прекратили свое существование.

По делам о некоторых преступлениях (например, связанных с уплатой продналога и воинских, предусмотренных статьями 78, 80, 201 - 208, 211, 212 Уголовного кодекса РСФСР 1922г.) подсудимый не имел права на получение копии обвинительного заключения, ему предоставлялась только выписка из него (статья 425 УПК РСФСР 1922г.). В революционных трибуналах не предоставлялись и копии протоколов судебных заседаний, предоставлялась выписка из него и только в случае подачи и подсудимым кассационной жалобы (статья 432 УПК РСФСР 1922г.).

Приговоры революционных трибуналов, действовавших в боевой обстановке, кассационному обжалованию не подлежали (статья 434 УПК РСФСР 1922г.), но могли быть отменены в надзорном порядке. Вопрос о допуске к рассмотрению кассационных жалоб лиц, осужденных к расстрелу, в местностях, объявленных на военном положении, решался не судебными органами, а губернскими горисполкомами (статья 435 УПК РСФСР 1922г.).

Сохранив ранее действующие ограничения права на защиту, УПК РСФСР 1923 г. установил новые. Так, обжаловать действия следователя теперь можно было только прокурору «того района или суда, где следователь состоит» (статья 212 УПК РСФСР 1923г.), в то время, как УПК РСФСР 1922 г. допускал обжалование большинства действий следователя непосредственно в суд (статья 216 УПК РСФСР 1922г.). Кассационный срок на обжалование приговора был сокращен с 14 до 5 суток (статья 346 УПК РСФСР 1923г.).

УПК РСФСР 1922г. (статья 59) предусматривал следующие случаи обязательного участия защитника:

- 1) по делам, рассматриваемым народным судом, с участием шести заседателей;
- 2) по делам, где подсудимый находится под стражей;
- 3) по делам, в которых участвует обвинитель;
- 4) по делам немых, глухих и вообще лиц, лишенных в силу физических недостатков, способности правильно воспринимать те или другие явления.

УПК РСФСР 1923г. (статья 55) эти случаи обязательного участия защитника сократил до двух. Защитник обязан был участвовать:

- по делам, в которых участвует обвинитель;
- по делам немых, глухих и вообще лиц лишенных, в силу физических недостатков, способности правильно воспринимать те или другие явления.

При этом отказ подсудимого от защиты не препятствовал допущению в дело обвинителя.

Каких-либо других существенных изменений функции защиты с принятием УПК РСФСР 1923г. не последовало, за исключением права на участие во всех следственных действиях. Правомочие следователя отказать в таком участии было несколько модифицировано к реалиям времени. Так, по ст. 112 УПК РСФСР 1923г. следователь был не вправе отказать обвиняемому в допросе свидетелей или экспертов и собирании иных доказательств, если они имели могли иметь значение для дела.

Защитительная функция следствия, прокурорского надзора и суда осталась без изменения: следователь обязан был собирать доказательства оправдывающие обвиняемого либо смягчающие его вину (ст. 111 УПК

РСФСР 1923г.), прокурор и суд обязаны были реагировать и принимать меры по предотвращению нарушения прав, занимать активную позицию при рассмотрении дела (ст.ст. 6, 7, 57, 95, 222, 233, 377, 379 УПК РСФСР 1923г.).

Замена защитника осуществлялась с согласия обвиняемого. Если невозможности такой замены или отсутствия согласия обвиняемого дело слушанием откладывалось, а в отношении защитника сообщалось коллегии адвокатов на предмет привлечения его к дисциплинарной ответственности (ст.272).

Основным документом, определяющим структуру, организационные формы и принципы организации советской судебной системы явилось Положение о судостроительстве РСФСР 1922г.[13] в нём были закреплены учреждения институтов прокуратуры и адвокатуры. В 1922 г. на территории РСФСР была учреждена единая система судебных учреждений: — народный суд в составе постоянного народного судьи или постоянного народного судьи и двух заседателей; — губернский суд; — Верховный Суд РСФСР. Но оставались также специальные суды при Совете Труда и Обороне и губернских экономических совещаниях центральная и местные арбитражные комиссии. Именно, принятие этого положения явилось основанием для изменения уголовно-процессуального закона, принятие 15 февраля 1923г. нового УПК РСФСР. На его основании были приняты Положения о прокурорском надзоре от 28.03.1922г. и об адвокатуре от 25.05.1922г.

Таким образом, Уголовно-процессуальный кодекс 1923г. по сравнению с Уголовно-процессуальным кодексом 1922г. ограничил защитительные функции подозреваемого, обвиняемого и подсудимого и его защитника в пользу защитительной функции следствия, прокурора и суда. Отсутствие защитника на стадии предварительного следствия не расценивалось как препятствие к реализации прав подозреваемого, обвиняемого и подсудимого. Широкий спектр полномочий следователя, прокурора и суда должны были обеспечить реальную возможность по защите его правомочий на всех стадиях предварительного следствия и суда.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Строгович М. С. Материальная истина и судебные доказательства в советском уголовном процессе. М. 1955., с.174
2. УПК РСФСР 1922г. СУ РСФСР 1922 г. № 20–21, ст. 230. УПК РСФСР 1923г. СУ РСФСР 1923 г. № 7, ст. 106.,
3. Цыпкин АЛ. Право на защиту в советском уголовном процессе. Саратов. 1959. С. 21—22.
4. Полянский Н.Н. Вопросы теории советского уголовного процесса. М., 1956. С.203.
5. Рахунов Р.Д, Участники уголовно-процессуальной деятельности. М., 1961. С. 3.
6. УПК РСФСР 1922г.
7. Декрет о суде № 1 от 22.11.1917г. СУ РСФСР. 1917. № 4, ст.50
8. Декрет о суде № 2 от 7.03.1918г. СУ РСФСР. 1918, № 26, ст.420
9. Положение о народном суде от 30.11.1918г. СУ РСФСР. 1918. № 85, ст. 889
10. Положение о народном суде от 21.10.1920г. СУ РСФСР. 1920. № 83, ст. 407; Инструкция НКЮ РСФСР от 23.11.1920г. СУ РСФСР. 1920. №100, ст.543.
11. Строгович М.С. Процессуальное положение и процессуальные функции защитника.,<http://www.russian-lawyers.ru/strogovich.shtml>, <http://www.russian-lawyers.ru/strogovich.shtml> Дата входа 17.09.2016
12. Строгович М.С. Процессуальное положение и процессуальные функции защитника. <http://www.russian-lawyers.ru/strogovich.shtml>, <http://www.russian-lawyers.ru/strogovich.shtml>
13. Вышинский А.Я. Революционная законность и задачи советской защиты (исправленная и дополненная Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18)

стенограмма доклада на собрании Московской коллегии защитников 21.12.1933г.). Редакционно-издательский сектор Мособлисполкома. М., 1934г. С.34

14. Цыпкин А.Л. Право на защиту в советском уголовном процессе. Саратов. 1959.



УДК 341.161

## ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ТРАНСПОРТНЫХ УСЛУГ В УСЛОВИЯХ ВСТУПЛЕНИЯ РОССИИ ВО ВСЕМИРНУЮ ТОРГОВУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ

© 2017

**Шайдуллина Венера Камилевна**, кандидат юридических наук, старший преподаватель

Департамента правового регулирования экономической деятельности

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

(125468, Россия, Москва, улица Ленинградский проспект, 49, e-mail: vk.shaydullina@gmail.com)

**Аннотация.** Актуальность настоящей статьи обуславливается наличием правовых проблем в регулировании такого социально значимого сектора торговли услугами, как транспортные услуги. Вступление России во Всемирную торговую организацию (далее – ВТО) позволило Российской Федерации получить новые юридические механизмы воздействия на торговых партнеров, препятствующих свободному взаимовыгодному осуществлению перевозок. В связи с этим существуют необходимость по систематизации обязательств России в ВТО в транспортном секторе, по анализу наиболее проблемных ситуаций в сфере осуществления транзита с целью поиска методов минимизации их влияния. В настоящей статье представлены основные выводы исследования автора в сфере правового регулирования транспортных услуг в рамках ВТО. В данном исследовании представляется систематизация обязательств Российской Федерации в области транспортных услуг исходя их типа транспорта: морского, внутреннего водного, железнодорожного, автомобильного, воздушного транспорта. Рассмотрена возможность открытия иностранными поставщиками филиалов и представительств на территории Российской Федерации. Выявлены основные тенденции регламентации указанного рынка в условиях вступления России в ВТО. Рассмотрены примеры проблем двустороннего правового регулирования транспортного сектора между Российской Федерацией и государствами-членами ВТО.

**Ключевые слова:** транспортные услуги, Всемирная торговая организация, обязательства, Китай, Польша, Орган по регулированию споров, ГАТТ, ГАТС, сектор транспортных услуг.

## LEGAL REGULATION OF TRANSPORTATION SERVICES IN THE CONTEXT OF RUSSIA'S ACCESSION TO THE WORLD TRADE ORGANIZATION

© 2017

**Shaydullina Venera Kamilevna**, candidate of juridical sciences, Senior Lecturer

of the Department of legal regulation of economic activity

Financial University under the Government of the Russian Federation

(445020, Russia, Moscow, Leningrad Avenue 49, e-mail: vk.shaydullina@gmail.com)

**Abstract.** The relevance of this article is defined by the existence of legal issues in the regulation of such a socially significant sector of services trade as transportation services. Russia's accession to the World Trade Organization (hereinafter – the WTO) has allowed the Russian Federation to obtain new legal mechanisms of influence on trade partners that obstruct the execution of free mutually beneficial transportation. In this regard, there is a need to systematize Russia's obligations in the WTO in the transportation sector, to analyze the most problematic situations in the area of transit implementation with the aim of finding ways to minimize their impact. This article presents the main conclusions of the author's research in the sphere of legal regulation of transportation services in the framework of the WTO. This research includes the systematization of obligations of the Russian Federation in the field of transportation services on the basis of the transportation type: marine transport, inland waterway, rail, automobile and air transport. The research reviews possibilities of opening of branches and representative offices by foreign suppliers on the territory of the Russian Federation. It identifies the main tendencies in the regulation of the said market in terms of Russia's accession to the WTO. The article contains examples of issues of bilateral legal regulation of the transportation sector between the Russian Federation and member states of the WTO.

**Keywords:** transportation services, World Trade Organization, obligations, China, Poland, Dispute settlement authority, GATT, GATS, transportation services sector.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время проблема двустороннего регулирования торговли отдельными видами услуг в условиях вступления России в ВТО является актуальной проблемой. Это связано с тем, что недавно вступившие организации в связи с малым опытом взаимодействия с правилами мировой торговой системой не успевают подстраиваться под взятые ими обязательства. Одним из таких секторов является транспортные услуги. С целью минимизации подобных случаев со стороны Российской Федерации необходима систематизация обязательств и выявление тех двусторонних отношений, которые противоречат правилам ВТО.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Проблемами правового регулирования транспортных услуг в условиях вступления России в ВТО занимались такие ученые, как С.Д. Воронцова [1] и А.В. Губарева [4]. Однако данные исследования требуют актуализации на 2017 год. Настоящая статья продолжает начатые данными учеными работы.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью настоящей статьи является систематизация обязательств Российской Федерации перед ВТО в сфере

транспортных услуг и выработка практических рекомендаций по двустороннему сотрудничеству со странами, нарушающих правила многосторонней торговли в рамках ВТО.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Факт вступления Российской Федерации во Всемирную торговую организацию (далее – ВТО) указывает на необходимость ориентации в экономическом развитии на требования, предъявляемые мировым рынком, стремление к росту конкурентоспособности национальных товаров и услуг и интеграцию в международное сообщество. Данное обстоятельство влияет на интересы большого круга субъектов общественных отношений, и последствия такого влияния (как позитивные, так и негативные) требуют глубокого осмысления, включая необходимость определения соотношения рисков и эффективности, принимаемых мер государством в связи с вступлением в ВТО.

Право ВТО состоит из так называемого пакета соглашений. При этом в качестве неотъемлемой части Соглашения об учреждении ВТО выступают четыре приложения, несущие основную смысловую нагрузку документов, принятых в Уругвайском раунде. Такая структура Соглашения характеризует его как гибкое и предоставляет возможность внести те или иные дополнения или изменения в имеющиеся приложения, без

правок текста базового акта.

На предмет экономических и политических преимуществ и рисков необходимо провести анализ всех обязательств, вытекающих из Протокола и приложений к нему, так как после присоединения России к ВТО они стали частью международных обязательств. В соответствии с параграфом 1450 Доклада Рабочей группы о присоединении России к ВТО [5] Россия имеет около 160 обязательств, частью которых являются и обязательства в сфере транспортных услуг.

В связи возрастающей ролью транспорта в формировании конкурентных преимуществ страны и в повышении уровня благосостояния населения [10] считаем необходимым рассмотреть основные проблемы правового регулирования транспортных услуг в контексте вступления России в ВТО.

Иностранцам поставщикам в отношении всех подсекторов транспортных услуг предоставляется гарантия возможности учреждения на территории Российской Федерации российского юридического лица в качестве формы коммерческого присутствия. При этом не гарантирована возможность учреждения и осуществления деятельности на территории Российской Федерации филиалов, представительств, а также работы в качестве индивидуального предпринимателя. Въезд на территорию России иностранных специалистов в транспортной сфере гарантируется исключительно в том случае, если данный специалист желает оказывать услуги в форме коммерческого присутствия в рамках внутрифирменного перевода и в качестве ключевого персоналом. В таблице 1 представлены основные обязательства, которые Российская Федерация приняла со вступлением в данную международную организацию.

Таблица 1 – Обязательства Российской Федерации в сфере транспортных услуг

Вид транспорта	Услуги, в отношении которых Россия гарантирует доступ на рынок и национальный режим иностранным поставщикам	Услуги, в отношении которых Россия не гарантирует доступ на рынок и национальный режим иностранным поставщикам
Морской транспорт	- услуги лодочной проводки; - услуги ледокольной проводки; - буксирова; - услуги по снабжению продовольствием, водой и топливом; - сбор мусора и львальных вод; - навигационные услуги; - услуги капитана порта; - коммуникационные услуги; - услуги по поставке электричества; - аварийно-ремонтные услуги; - услуги якорных стоек и причалов; - услуги линейных перевозок, балкерных, трамповых и других международных перевозок (включая пассажирские перевозки).	- каботажные перевозки; - услуги для целей эксплуатации - флота под национальным флагом России.
Внутренний водный транспорт	- услуги пассажирских и грузовых перевозок внутренним водным транспортом; - услуги по аренде судов с экипажем; - услуги по ремонту и техническому обслуживанию речных и прочих судов, а также маневровых услуг;	- вспомогательные услуги внутреннего водного транспорта.
Железнодорожный транспорт	- обслуживание и ремонт железнодорожного оборудования, кроме обслуживания вагонов инвентарного парка железных дорог; - услуги по уборке вагонов (допускается их оказание только на основе договора с железной дорогой, заключаемого на ограниченный срок, при этом исполнителем может быть только гражданин России).	- обслуживание вагонов инвентарного парка железных дорог.
Автомобильный транспорт	- аренда коммерческих автотранспортных средств с водителем; - техническое обслуживание и ремонт оборудования для автодорожного транспорта (трансгранично).	- международные пассажирские и грузовые перевозки; - каботажные перевозки.
Воздушный транспорт	- услуги по обслуживанию и ремонту на борту воздушного судна или его части.	- оперативное обслуживание или иная деятельность по ремонту и обслуживанию, осуществляемая перевозчиком на борту воздушного судна.

Источник – составлено автором.

Стоит отметить, что в соответствии со ст. V Генерального соглашения по тарифам и торговле 1994 г. [2] (далее - ГАТТ) закрепляется принцип свободы транзита, согласно которому гарантируется, что страны-члены ВТО не имеют право вводить ограничения в отношении транзитных перевозок, осуществляемых через их территорию. Участник ВТО должен обеспечить неприменение излишних ограничений и задержек, освободить от всех транзитных или иных сборов в отношении транзита, за исключением сборов за перевозку или

за административные расходы, вызываемые транзитом.

Таким образом, после вступления Российской Федерации в ВТО ее обязательства в транспортной сфере обеспечивают защиту интересов национальной экономики и российских поставщиков транспортных услуг [1], т.к. Российская Федерация не принимает обязательства в отношении ключевых позиций, а именно:

1. доступа на рынок грузовых и пассажирских перевозок внутренним водным транспортом;
2. доступа на рынок авиаперевозок и системы ценообразования транспортных услуг;
3. доступа на рынок пассажирских и грузовых железнодорожным транспортом;
4. доступа на рынок автомобильных пассажирских и грузовых перевозок.

Отдельно стоит отметить некоторые проблемы ограничений в сфере транспортных услуг между Россией и членами ВТО. В частности, одной из наиболее актуальных проблем до 2016 года являлось отсутствие договоренности по количеству разрешений, удовлетворяющему потребности перевозчиков России и Польши на территорию третьих государств. В 2016 году между странами был согласован контингент разрешений на международные автоперевозки на 2017 год, однако нет вероятности того, что данных разрешений будет достаточно для осуществления автомобильных перевозок.

Данное количественное ограничение противоречит ст. V Соглашения ВТО об упрощении процедур торговли [7], предполагающая безквотовый транзитный режим. Кроме того, настоящее ограничение является противоречащим ст. 12 Соглашения о партнерстве и сотрудничестве между Российской Федерацией и Европейскими сообществами и их государствами-членами [8], согласно которому принцип свободы транзита выступает в качестве существенного условия достижения целей соглашения.

Так как Польша является участником ВТО, а также ратифицировала указанные соглашения, проблема неправомерного введения количественных ограничений может быть окончательно решена с помощью инициирования Россией спора по обжалованию действий Польши в Органе по разрешению споров ВТО. В качестве третьих стран могут выступать те государства, чьи потребители имеют трудности с доставкой грузов из России.

Проблемы количественного ограничения в сфере перевозок имеется и в российско-китайском сотрудничестве [4]. В соответствии с Соглашением между Правительством России и Правительством КНР о международном автомобильном сообщении имеется возможность въезда отечественных автомобилей на территорию Китая исключительно непосредственно из России, а не через территорию другой страны, например, Казахстана. На протяжении 24 лет транспортные организации осуществляли перевозки грузов из Китая через Казахстан нелегально.

По данным Сибирского таможенного управления, внешнеторговый оборот Сибирского региона с КНР составил в 2015 году 5,56 млрд долларов, в том числе экспорт — 3,84 млрд долларов (69,1% от объема товарооборота с КНР), импорт — 1,71 млрд долларов (30,9%). По сравнению с 2014 годом товарооборот в стоимостном выражении сократился на 27,3% [9]. Данное падение объясняется наличием данного ограничения. Впервые в конце 2015 году было подписано Соглашение об автомобильных перевозках между территориями Российской Федерации и Китайской Народной Республики транзитом через территорию Республики Казахстан [6], которое устанавливает количественные ограничения в части утверждения выдаваемого объема разрешений на транзит.

КНР с 2005 года является членом ВТО. В связи с противоречием названного ограничения ст. V Соглашения ВТО об упрощении процедур торговли в данном случае целесообразным была бы инициирование консультаций

Россией в отношении КНР в рамках ВТО. Кроме того, запрет на транзит в КНР через Казахстан является противоречащим ст. V Генерального соглашения по тарифам и торговле и Генерального соглашения по торговле услугами (далее – ГАТС) [4], так как ставит российских операторов товарного рынка в дискриминационное положение по сравнению с иными иностранными поставщиками. Также согласно обязательствам, которые Китай принял при вступлении в ВТО, КНР гарантирует возможность осуществления международных грузовых автомобильных перевозок без качественных и количественных ограничений. Из обязательств данной страны также следует, что иностранные поставщики имеют право осуществлять каботажные перевозки по китайской территории, так как отсутствуют какие-либо изъятия в отношении каботажа. Кроме того, Китай дает гарантию по предоставлению иностранным поставщикам режима оказания транспортных услуг, аналогичного тому, который предоставляет национальным поставщикам. Кроме того, Китай не сделал изъятия из режима наибольшего благоприятствования, т. е. всем иностранным поставщикам предоставляется одинаковый режим оказания транспортных услуг.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В настоящее время можно наблюдать следующие тенденции в сфере правового регулирования российских транспортных услуг в рамках ВТО:

1. После вступления в ВТО российские обязательства в транспортной сфере обеспечивают защиту интересов национальной экономики и российских поставщиков транспортных услуг, т.к. Российская Федерация не принимает обязательства в отношении ключевых позиций в транспортной сфере;

2. Наибольшее количество вопросов вызывают вопрос правового регулирования транзита российскими поставщиками через территорию государств-членов ВТО. Приведенные примеры расхождения внутреннего регулирования транзита в отдельных странах и принятых данными странами на себя обязательств не являются единичными, что говорит о еще не устоявшейся международной правовой регламентации транспортных услуг в условиях функционирования мировой торговой системы.

3. Вступив в ВТО, Россия имеет активное право в иницировании консультаций и споров в Органе по урегулированию споров ВТО. При возникновении противоречий в региональном регулировании транспортной сфере рекомендуется использование данных правовых механизмов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Воронцова С.Д. Развитие транспортного комплекса в условиях членства России в ВТО // Транспорт Российской Федерации. Журнал о науке, практике, экономике. 2012. №5 (42) С.24-31.

2. Генерального соглашения по торговле услугами [Электронный ресурс] // URL: <http://ind.kurganobl.ru/assets/files/WTO/services.pdf> (дата обращения 12.01.2017).

3. Генеральное соглашение по тарифам и торговле [Электронный ресурс] // URL: [https://www.hse.ru/data/2011/11/15/1272897051/GATT-47%20\(rus\).pdf](https://www.hse.ru/data/2011/11/15/1272897051/GATT-47%20(rus).pdf) (дата обращения 1.01.2017).

4. Губарева А.В. Экономическая сущность внешнеэкономической деятельности внешнеторговые отношения // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. №2 С.249-251.

5. Доклад Рабочей группы по присоединению Российской Федерации ко Всемирной торговой организации [Электронный ресурс] // URL: [http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/foreigneconomicactivity/wto/doc20120201\\_0017](http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/foreigneconomicactivity/wto/doc20120201_0017) (дата обращения 1.01.2017).

6. Соглашение от 17 декабря 2015 г. между Министерством транспорта Российской Федерации

и Министерством транспорта Китайской Народной Республики о временных перевозках грузов автомобильным транспортом между территориями Российской Федерации и Китайской Народной Республики транзитом через территорию Республики Казахстан [Электронный ресурс] // URL: <http://www.alta.ru/tamdoc/15bn0102/> (дата обращения 12.01.2017).

7. Соглашения ВТО об упрощении процедур торговли [Электронный ресурс] // URL: [http://www.intracen.org/uploadedFiles/intracenorg/Content/Publications/AssetPDF/WTO%20Trade%20Facilitation%20Agreement\\_Russian.pdf](http://www.intracen.org/uploadedFiles/intracenorg/Content/Publications/AssetPDF/WTO%20Trade%20Facilitation%20Agreement_Russian.pdf) (дата обращения 1.01.2017).

8. Соглашения о партнерстве и сотрудничестве между Российской Федерацией и Европейскими сообществами и их государствами-членами [Электронный ресурс] // URL: <http://fas.gov.ru/documents/documentdetails.html?id=7> (дата обращения 1.01.2017).

9. Федеральная таможенная служба Российской Федерации: Сибирское таможенное управление [Электронный ресурс] // URL: [http://stu.customs.ru/index.php?option=com\\_newsfts&view=fresh&Itemid=88](http://stu.customs.ru/index.php?option=com_newsfts&view=fresh&Itemid=88) (дата обращения 12.01.2017).

10. Шайдуллина В.К. Проявление инструментальных функций гражданско-правового договора в процессе механизма договорного регулирования на примере договора перевозки грузов // Право и государство: теория и практика. 2014. № 10 (118). С. 43-46.



**ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ:**

**Азимут научных исследований: педагогика и психология** (№ 43 в Перечне ВАКа)

(научные направления: педагогические науки; психологические науки; социологические науки)

**Азимут научных исследований: экономика и управление** (№ 44 в Перечне ВАКа)

(научные направления: экономические науки; политические науки)

**Балтийский гуманитарный журнал** (№ 1474 в Перечне ВАКа)

(научные направления: языковедение; литературоведение; юридические науки; педагогические науки)

**Карельский научный журнал** (входит в РИНЦ)

(научные направления: педагогические науки; экономические науки; социологические науки)

**Структурные параметры:**

Статьи должны иметь элементы, отвечающие следующим параметрам:

–Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

–Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

–Формирование целей статьи (постановка задания).

–Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

–Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

–Список литературы.

**Технические параметры:**

Названия файла:

•Фамилия\_статья\_город (например: Иваненко\_статья\_Киев)

**Стандарты:** шрифт Times New Roman, кегль – 10, междустрочечный интервал – 1, абзацный отступ – 0,5 см (*это сделано для того, чтобы автор точно знал сколько страниц текста у него будут в журнале*), все поля – 2 см, литература – В ПОРЯДКЕ ПОЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТЕ (желательно не менее 20 наименований), редактор Word, тип файла – документ Word 97-2003 (обязательно).

Ключевые слова (три строчки) и аннотация (не менее 150-200 слов) на русском и английском.

Неразрывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов

- 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ.

Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с отдельной возможностью не менее 300 dpi.

**Справочная информация:**

1. Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:

А) <http://teacode.com/online/udc/>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки:

А) <http://translate.yandex.ru/> (переводит отчества и ученые степени)

Б) <http://translate.google.com/>

*Статью обязательно дать на вычитку соответствующим филологам – в противном случае вам придется доплачивать 200 рублей за вычитку русского и 300 рублей за вычитку английского языка.*

3. Для проверки статьи на антиплагиат (проверка обязательна) ссылка:

А) <http://www.antiplagiat.ru/index.aspx> (результаты хранятся у автора и высылаются по запросу редколлегии)

**ЕСЛИ ВОЗНИКАЮТ ВОПРОСЫ: СМОТРИТЕ ОБРАЗЕЦ!**

**Материалы подаются в редакцию:**

до 1 марта (мартовский номер)

до 1 июня (июньский номер)

до 1 сентября (сентябрьский номер)

до 1 декабря (декабрьский номер)

Статьи в обязательном порядке размещаются в системе РИНЦ - российского индекса научного цитирования (eLibrary, ссылка: <http://elibrary.ru/titles.asp>) и на сайте журналов.

**Размещение статей в журнале платное (за исключением аспирантов очной формы):**

А) для тех, кому нужен электронный макет журнала оплата составляет:

- АНИ: педагогика и психология - 3950 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье);

- АНИ: экономика и управление - 3955 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье);

- Балтийский гуманитарный журнал – 3960 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье);

- Карельский научный журнал - 1800 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье).

Б) для тех, кому нужен печатный вариант журнала: дополнительно 900 рублей за 1 экземпляр журнала (им также высылается и электронный макет журнала).

В) для тех, кому индивидуально нужна справка о приеме статьи: дополнительно 800 рублей (по запросу организаций, где работает автор – бесплатно в течение 30 дней – у нас просто нет физически возможностей выдать такое количество справок за короткое время)

**Оплата производится после сообщения о приеме статьи к публикации**, после чего автором высылается скриншот или фото оплаты на адрес журнала:

•Фамилия\_оплата\_город (например: Иваненко\_оплата\_Киев)

**Статью высылать по адресу** (обязательно указывайте научное направление):

ANI-ped-i-psych@ya.ru (АНИ: педагогика и психология)

ANI-ekonom-i-politika@ya.ru (АНИ: экономика и управление)

BalticGZ@yandex.ru (Балтийский гуманитарный журнал)

KarelianNZ@yandex.ru (Карельский научный журнал)

**БАНКОВСКИЕ РЕКВИЗИТЫ (для российских авторов)**

НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

ИНН 6322026413 КПП 632401001 ОГРН 1036301048541

р/с 40703810554060000532

ПОВОЛЖСКИЙ БАНК ОАО «СБЕРБАНК РОССИИ» Г.САМАРА

к/с 30101810200000000607

БИК 043601607; ОКВЭД 80.22.1, 80.22.22, 80.30.3, 80.42, 80.10.3; ОКПО 20977719; ОКОГУ 49013 ОКТМО 36740000

ОКФС 16 ОКОПФ 96

**В назначении платежа обязательно указывайте:** Публикация научной статьи (или оплата за обучение – если в банке в перечне нет такой строки)

Более полную информацию, а также образцы оформления статей можно получить на сайте журнала: [http://www.napravo.ru/pages/nauchnye\\_jurnaly/](http://www.napravo.ru/pages/nauchnye_jurnaly/)