

Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева
Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Научное периодическое издание
Scientific serial

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Publisher:

Federal State Budgetary Educational Institution
«Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev»

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации
ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

Журнал включен 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, с 01.12.2015

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 66001

Периодичность 4 раза в год

Главный редактор: Ковалевский Валерий Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор, ректор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Editor-in-Chief: Kovalevsky V.A., Rector, Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Зам. главного редактора: Фуряева Татьяна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Deputy Editor-in-Chief: Furyaeva T.V., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Ответственный секретарь: Шкерина Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Executive Editor: Shkerina L.V., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Редакционный совет
Editorial board

Адольф В.А., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Adolf V.A., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Бабич Н., доктор педагогических наук, профессор, университет им. Иосифа Штроссмайера, Хорватия

Babic N., Doctor of Education, Professor, University J.J. Strossmayer, Croatia

Бидайбеков Е.Ы., доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Казахстан

Bidaybekov E.Y., Doctor of Education, Professor, Kazakh national pedagogical university Abai, Kazakhstan

Ким Чжа-Ён, профессор, университет «Pai Chai», Дэджон, Южная Корея

Kim Ja Yeon, Doctor of Philology, Professor, Pai Chai University, Daejeon, South Korea

Лапчик М.П., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Омск

Lapchik M.P., Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Omsk

Славина Л.Н., доктор исторических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Slavina L.N., Doctor of History, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Соловьёва С.Л., доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова

Solovyeva S.L., Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov

Фалалеев А.Н., доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Falaleev A.N., Doctor of Economics, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Редакционная коллегия
Editorial board

Васильев А.Д., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Vasilyev A.D., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Васильева С.П., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Vasilyeva S.P., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Гафурова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

Gafurova N.V., Doctor of Education, Professor, Siberian Federal University

Григорьева Т.М., доктор филологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

Grigoryeva T.M., Doctor of Philology, Professor, Siberian Federal University

Завьялов А.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Zavyalov A.I., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Игнатова В.В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский государственный технологический университет

Ignatova V.V., Doctor of Education, Professor, Siberian State Technological University

Игнатьева Т.Г., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Ignatieva T.G., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Кожкарёва Н.Б., доктор филологических наук, профессор, Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук

Koshkareva N.B., Doctor of Philology, Professor, the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

Логонова И.О., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого

Loginova I.O., Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky

Майер В.Р., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Mayer V.R., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Миллер О.М., кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Miller O.M., PhD in Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Минеев В.В., доктор философских наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Mineev V.V., Doctor of Philosophy, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Орлова С.Н., доктор психологических наук, профессор, Сибирский государственный технологический университет

Orlova S.N., Doctor of Psychology, Professor, Siberian State Technological University

Осетрова Е.В., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Osetrova E.V., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Пак Н.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Pak N.I., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Петрищев В.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Petrishchev V.I., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Самотик Л.Г., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Samotik L.G., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Сафонова М.В., кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Safonova M.V., PhD in Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Селезнёва Н.Т., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Selezneva N.T., Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Серый А.В., доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет

Seriy A.V., Doctor of Psychology, Professor, Kemerovo State University

Хасан Б.И., доктор психологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

Khasan B.I., Doctor of Psychology, Professor, Siberian Federal University

Чижакова Г.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Chizhakova G.I., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Шмелёв А.Д., доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет

Shmelev A.D., Doctor of Philology, Professor, Moscow Pedagogical State University

СОДЕРЖАНИЕ

TABLE OF CONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

И.И. Барахович
ЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ
I.I. Barakhovich
LOGICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION [6]

Г.К. Власова, Л.Н. Падерина
СЕТЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПРИВЛЕЧЕНИЯ
МОЛОДЕЖИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ
G.K. Vlasova, L.N. Paderina
NETWORK COMMUNICATION AS A MEANS OF ATTRACTING
YOUNG PEOPLE TO THE TEACHING PROFESSION [11]

Т.П. Грасс, В.И. Петрищев, Ю.Н. Колесникова
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ АКТИВНОСТЬ
КАК СПОСОБ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ МИГРАНТОВ
В США И ГЕРМАНИИ
T.P. Grass, V.I. Petrishchev, Yu. N. Kolesnikova
ENTREPRENEURIAL ACTIVITY AS A MEANS
OF MIGRANT RESOCIALIZATION IN THE USA AND GERMANY [15]

**О.В. Груздева, Н.А. Старосветская, А.Г. Свириденко,
Е.А. Котлярова, И.Г. Каблукова**
ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ
И ДЕТЕЙ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ:
МОНИТОРИНГ ТРУДНОСТЕЙ И ЗАПРОСОВ
РАБОТНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ
**O.V. Gruzdeva, N.A. Starosvetskaya, A.G. Sviridenko,
E.A. Kotlyarova, I.G. Kablukova**
POST-ORPHANAGE SUPPORT
OF CHILDREN-ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT
PARENTAL CARE: THE MONITORING OF THE DIFFICULTIES
AND DEMANDS OF ORPHANAGES' EMPLOYEES [20]

С.В. Ларин
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНИМАЦИОННЫХ РИСУНКОВ
ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ
S.V. Larin
THE FEASIBILITY OF USING ANIMATED FIGURES
IN SOLVING PROBLEMS WITH PARAMETERS [26]

С.В. Никитина, С.П. Романова
ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
СРЕДСТВАМИ АЭРОБИКИ: ПРОГРАММА И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ
S.V. Nikitina, S.P. Romanova
PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS BY MEANS OF AEROBICS:
CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION [31]

Е.В. Осетрова
ШКОЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ
ЖАНРОВОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ:
ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТЬ – НЕЙТРАЛИТЕТ – АГРЕССИЯ
E.V. Osetrova
SCHOOL COMMUNICATION THROUGH GENRE REFLECTION
OF STUDENTS: KINDNESS – NEUTRALITY – AGGRESSION [35]

Н.В. Уминова
ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА
«ШКОЛЬНАЯ ТЕМА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ»
В РАМКАХ ПРЕПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ
N.V. Uminova
THE FEATURES OF DEVELOPING THE ELECTIVE COURSE
ON SCHOOL THEME IN MODERN LITERATURE IN THE FRAMEWORK
OF PRE-PROFILE TRAINING OF PUPILS [39]

В.Г. Храпченков, И.В. Храпченкова
ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
V.G. Khrapchenkov, I.V. Khrapchenkova
THE FEATURES OF THE INTENSIFICATION OF ELEMENTARY
SCHOOLCHILDREN'S LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITY [43]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

В.А. Адольф, А.С. Ильин
МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО РЕАЛИЗАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
V.A. Adolf, A.S. Ilyin
THE MODEL OF INFORMATION AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF THE TEACHER'S ACTIVITIES ON THE IMPLEMENTATION
OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD
OF PRIMARY GENERAL EDUCATION [50]

О.В. Берсенева
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ
К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
O.V. Berseneva
THE MODEL OF FORMATION OF FUTURE
MATH TEACHERS' WILLINGNESS TO ORGANIZE
RESEARCH ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN [56]

Н.В. Васильева
КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА БИБЛИОТЕКИ ВУЗА
N.V. Vasilyeva
THE COMMUNICATIVE ENVIRONMENT
OF THE UNIVERSITY LIBRARY [59]

Г.Б. Вершинина
КУЛЬТУРА РЕЧИ ИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИТОРИКА?
(К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ)
G.B. Verшинina
CULTURE OF SPEECH OR PEDAGOGICAL RHETORIC?
(ON THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF BACHELORS
AND MASTERS OF EDUCATION) [64]

А.Г. Рогачевский
О МЕТОДОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНЫМ РАСЧЕТАМ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ
A.G. Rogachevsky
ON THE METHODOLOGY OF TEACHING ENGINEERING ANALYSIS
IN TECHNICAL COLLEGE [69]

О.В. Тумашева, М.Е. Ширшикова, А.И. Молдыбаева
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ-ИНОФОНОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
МАТЕМАТИКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ
O.V. Tumasheva, M.E. Shirshikova, A.I. Moldybaeva
THE FORMATION OF METASUBJECT SKILLS OF FOREIGN
STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING MATHEMATICS:
PROBLEMS AND SOLUTIONS [73]

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

SPECIAL EDUCATION

О.А. Козырева, Е.А. Клишина
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
O.A. Kozyreva, E.A. Klishina
THE FEATURES OF SOCIAL SKILLS OF SENIOR PRESCHOOL
CHILDREN WITH MODERATE MENTAL RETARDATION [77]

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

**THEORY AND METHODOLOGY
OF PHYSICAL EDUCATION**

М.В. Балчирбай

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ
СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА
В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ
СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
(НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТУВА)

M.V. Balchirbai

THE USE OF SPORTS AND HEALTH TOURISM
ELEMENTS IN THE PHYSICAL EDUCATION
OF COMPREHENSIVE SECONDARY SCHOOL PUPILS
(USING THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF TUVA)

[82]

М.Ю. Биксултанов

ПОВЫШЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ
ТРЕНИРОВОЧНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В АРМСПОРТЕ
СРЕДСТВАМИ БОЛ-РЕСТЛИНГА

M.Yu. Biksultanov

IMPROVING THE EFFICIENCY OF PRACTICE EXERCISES
IN ARM-WRESTLING BY MEANS OF BALL-WRESTLING

[86]

А.И. Завьялов, Д.А. Завьялов, Л.А. Лузина

ТЕОРИЯ НАСОСНОЙ ФУНКЦИИ СЕРДЦА
В СОДЕРЖАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ СПОРТА»

A.I. Zavyalov, D.A. Zavyalov, L.A. Luzina

THE THEORY OF A HEART PUMP FUNCTION IN THE CONTENT
OF THE DISCIPLINE OF *PHYSIOLOGY AND THE THEORY OF SPORTS*

[91]

Н.В. Казанцева, И.Э. Мендот, И.И. Изотова

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ
СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

N.V. Kazantseva, I.E. Mendot, I.I. Izotova

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' MOTIVATION TO LEAD
A HEALTHY LIFESTYLE BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION

[96]

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PSYCHOLOGY**

**ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
PERSONAL PSYCHOLOGY**

О.С. Гаязова, Н.В. Лукьянченко

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ
И ОТНОШЕНИЯ К КЛИЕНТАМ
У ПРОДАВЦОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ

O.I. Gayazova, N.V. Lukyanchenko

THE INTERCONNECTION OF SALES CONSULTANTS' SELF-CONCEPTION
AND ATTITUDE TO CLIENTS

[101]

О.К. Желонкина, М.В. Сафонова

ИЗУЧЕНИЕ ВИДОВ ОДИНОЧЕСТВА, ПЕРЕЖИВАЕМОГО
ЮНОШАМИ И ДЕВУШКАМИ,
УВЛЕЧЕННЫМИ ВИРТУАЛЬНЫМ ОБЩЕНИЕМ

O.K. Zhelonkina, M.V. Safonova

THE STUDY OF THE TYPES OF LONELINESS ENDURED
BY THE YOUNG MEN AND GIRLS WHO ARE CARRIED
AWAY BY VIRTUAL COMMUNICATION

[107]

А.А. Утюганов

МЕСТО И РОЛЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ
ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК
НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

A.A. Utyuganov

THE PLACE AND ROLE OF AXIOLOGICAL ORIENTATIONS
OF THE INDIVIDUAL IN THE SYSTEM OF PROFESSIONALLY
IMPORTANT QUALITIES OF THE NATIONAL
GUARD MILITARY OFFICERS

[115]

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY**

Л.В. Арамачева, Е.Ю. Дубовик

МОДЕЛЬ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ С ЧАСТО БОЛЕЮЩИМИ ДЕТЬМИ

L.V. Aramacheva, E.Yu. Dubovik

THE MODEL OF MEDICAL, SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL
SUPPORT FOR FAMILIES WITH SICKLY CHILDREN

[124]

О.М. Вербианова

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ
НА РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

O.M. Verbianova

THE INFLUENCE OF FAMILY EDUCATION STYLE ON THE
DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION OF 6–7-YEAR-OLD CHILDREN

[129]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

Е.Н. Викторук, Т.Н. Садырина, Л.В. Логунова

КРУГЛЫЙ СТОЛ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

E.N. Viktoruk, T.N. Sadyrina, L.V. Logunova

ROUND TABLE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF PHILOLOGY STUDENTS

[134]

О.Н. Емельянова

РОЛЬ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА
В ФОРМИРОВАНИИ СТИЛЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

O.N. Emelyanova

THE PART OF EXPLANATORY DICTIONARIES
OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE FORMATION OF
THE STYLISTIC COMPETENCE OF THE EDUCATOR

[141]

Ж.А. Сержанова, Н.А. Груба

РЕЛИГИОЗНОСТЬ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКА

Zh.A. Serzhanova, N.A. Gruba

RELIGIOSITY AS A FACTOR OF LANGUAGE PRESERVATION

[146]

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

LITERARY STUDIES

А.Ю. Горбенко

ЧУРАЕВКА И ЯСНАЯ ПОЛЯНА: РЕЦЕПЦИЯ ТОЛСТОВСКОЙ МОДЕЛИ
В ЖИЗНЕСТРОИТЕЛЬСТВЕ Г.Д. ГРЕБЕНЩИКОВА

A.Yu. Gorbenko

CHURAEVKA AND YASNAYA POLYANA: THE RECEPTION
OF THE TOLSTOY'S MODEL IN G.D. GREBENSHCHIKOV'S
LIFE ARRANGEMENT

[150]

Е.М. Фомина

СВЯЗЬ ТВОРЧЕСТВА ТЕОДОРА ДРАЙЗЕРА И ДЖЕКА ЛОНДОНА
(НА МАТЕРИАЛЕ «ТРИЛОГИИ ЖЕЛАНИЯ» И «МАТИНА ИДЕНА»)

E.M. Fomina

THE CONNECTION BETWEEN THE CREATIVE WORK
OF THEODORE DREISER AND JACK LONDON (BASED ON THE MATERIAL
OF *TRILOGY OF DESIRE* AND *MARTIN EDEN*)

[156]

Чун Ен Хо

РОЛЬ УКРАИНСКИХ МОТИВОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ГОГОЛЯ

Chung Yeon Ho

THE ROLE OF UKRAINIAN MOTIVES IN THE WORKS OF N. GOGOL

[159]

Н.С. Шалимова

ЖАНРОВАЯ АТРИБУЦИЯ РОМАНА ИНИЦИАЦИИ
НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Д. ТАРТТ «ЩЕГОЛ»

N.S. Shalimova

GENRE ATTRIBUTION OF INITIATION NOVEL BASED
ON THE WORK *THE GOLDFINCH* BY D. TARTT

[163]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ SCIENTIFIC DEBUT

- А.О. Алеевская**
ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ
A.O. Aleevskaya
THE FORMATION OF MORAL AND CULTURAL VALUES
IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE
IN PROFESSION-ORIENTED UNIVERSITY [167]
- Д.В. Андерсон**
АДАПТАЦИЯ ОСУЖДЕННЫХ ИНВАЛИДОВ
К УСЛОВИЯМ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ
D.V. Anderson
ADAPTATION OF DISABLED CONVICTS
TO IMPRISONMENT CONDITIONS: STATEMENT OF A PROBLEM [170]
- Н.А. Вальянов**
ХРОНОТОП ДОМА В ПОЭТИКЕ М. ТАРКОВСКОГО
N.A. Valyanov
THE CHRONOTOPE OF HOME IN THE M. TARKOVSKY'S POETICS [174]
- Л.Н. Гладкова**
ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ
L.N. Gladkova
THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS' SOCIALLY
SAFE CONDUCT BY MEANS OF NETWORK SERVICES [180]
- О.А. Глушенкова**
ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА БОГОРОДИЦЫ
В «МАТЕРИИ КОММУНИЗМА» (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА
А. ПЛАТОНОВА «РОДИНА ЭЛЕКТРИЧЕСТВА»)
O.A. Glushenkova
THE TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF THE VIRGIN
IN THE MATTER OF COMMUNISM (BASED ON THE STORY
THE HOMELAND OF ELECTRICITY BY A. PLATONOV) [186]
- Т.А. Загидулина**
АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ МОДЕЛЕЙ
РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОГРАНИЧНОГО СОСТОЯНИЯ ПОЛЕТА
В СВЕТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
T.A. Zagidulina
THE ANALYSIS OF THE TRANSFORMATION OF A FLIGHT'S
BORDERLINE CASE'S MODELS OF REPRESENTATION IN THE LIGHT
OF A CULTUROLOGICAL APPROACH [189]
- А.Н. Левицкая**
РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
ПОДГОТОВКИ ПО ФИТНЕС-АЭРОБИКЕ
A.N. Levitskaya
THE DEVELOPMENT OF FLEXIBILITY OF STUDENTS
AT THE INITIAL STAGE OF FITNESS-AEROBICS TRAINING [194]
- Е.А. Малиновская**
«ИНТЕРНАЦИОНАЛ» КАК МОЛИТВА:
ИДЕЯ ДУХОВНОЙ РЕВОЛЮЦИИ В ПОЭМЕ А. ГИНЗБЕРГА «ВОПЛЬ»
E.A. Malinovskaya
INTERNATIONAL AS A PRAY: THE IDEA OF SPIRITUAL REVOLUTION
IN A. GINSBERG'S POEM *HOWL* [197]
- А.В. Маркелов**
РЕГУЛИРОВАНИЕ ДЫХАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПЕНИЯ
ВО ВРЕМЯ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ
A.V. Markelov
RESPIRATORY CONTROL BY MEANS OF SINGING
DURING PHYSICAL ACTIVITY [201]
- А.А. Осипова**
ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОГО РЕЧЕВОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ)
A.A. Osipova
THE PECULIARITIES OF CHILDREN'S SPEECH MANIPULATION
(BASED ON THE SPEECH OF PRESCHOOLERS) [206]
- М.Д. Сметанина**
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ
M.D. Smetanina
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A DISCOURSE
COMPETENCE OF BACHELORS IN THE PROCESS
OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY [211]
- В.А. Степанова**
ХРОНОТОП ПРОЗЫ М. ТАРКОВСКОГО:
ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ТРАДИЦИОНАЛИЗМА
V.A. Stepanova
THE CHRONOTOPE OF M. TARKOVSKY'S PROSE:
THE RE-THINKING OF TRADITIONALISM [216]
- Е.В. Устьянцева**
СЕМНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СВОБОДНЫХ АССОЦИАЦИЙ
КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОПИСАНИЯ СЕМАТИКИ
БАЗОВЫХ ЕДИНИЦ
E.V. Ustyantseva
COMPONENT INTERPRETATION OF FREE ASSOCIATIONS
AS A METHOD TO DESCRIBE THE SEMANTICS OF BASIC UNITS [223]
- О.А. Хасанов**
СИМВОЛИКА ЦВЕТА В ПОВЕСТИ В.Я. ЗАЗУБРИНА «ЩЕПКА»
O.A. Khasanov
SYMBOLICS OF THE COLOUR IN THE NARRATIVE *A CHIP*
BY V. YA. ZAZUBRIN [227]
- О.А. Шелковникова**
РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА
O.A. Shelkovnikova
THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF THE TEACHER
IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL STANDARD REQUIREMENTS [232]
- Н.В. Шилина**
ИНОЯЗЫЧНАЯ СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
КАК КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ
N.V. Shilina
THE FOREIGN-LANGUAGE SOCIOCULTURAL COMPETENCE
AS A COMPONENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF CADETS OF RUSSIAN FEDERAL PENAL
SERVICE EDUCATIONAL INSTITUTIONS [238]

ВЕСТИ С ФОРУМА: I МЕЖДУНАРОДНЫЙ СИБИРСКИЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФОРУМ (24–29 октября 2016 г.). ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

THE FORUM'S NEWS:
THE 1ST INTERNATIONAL SIBERIAN
PHILOLOGICAL FORUM
(October 24–29, 2016).
DISCUSSION OF THE PROBLEM

- Р.А. Дошинский**
СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
РЕФОРМЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ
R.A. Doschinsky
MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION: REFORMS AND RESULTS [242]

- СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
CREDITS [246]

- ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS [252]

ЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

LOGICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

И.И. Барахович

I.I. Barakhovich

Коммуникация, коммуникативные умения, коммуникативные компетенции, логика построения коммуникативных процессов, доказательство, коммуникативные практики, принципы логики, причины алогичности коммуникативного поведения.

В статье обосновывается необходимость обучения мыслительным операциям во всех образовательных системах в течение активной жизнедеятельности человека. Показана связь между логикой мыслительности и действиями человека в процессе профессиональной коммуникации. Раскрываются требования федерального государственного стандарта образования к коммуникативной подготовке обучающихся, которые обеспечат им реализацию стратегий сотрудничества, партнерства, кооперации; смысл, содержание и пути формирования коммуникативных умений и компетенций в период получения как общего, так и профессионального образования.

Communication, communicative skills, communicative competences, the logic of the construction of communicative processes, proof, communicative practices, the principles of logic, the reasons for the illogicality of communicative behavior.

This article proves the necessity of learning mental operations in all educational systems during the active life of a person. Besides, it shows the connection between a person's mental activity and actions in the process of professional communication.

It also reveals the requirements of the federal state educational standard to students' communicative preparation, which will provide them with the opportunity to implement collaboration, partnership and cooperation strategies. The article discloses the meaning, content and ways of the formation of communicative skills and competences in the period of getting both general and vocational education.

Современный взгляд на образование, решение задач обучения и воспитания, в целом на педагогический процесс проходит через призму педагогической коммуникации как инструмента раскрытия личности обучающегося, ее социализации, адаптации в профессиональной среде. Одной из задач образования является формирование продуктивными средствами универсального умения обучающихся взаимодействовать с различными субъектами в различных обстоятельствах.

Российское образование как общее, так и профессиональное в настоящее время реализует принципиально новые стандарты. Стандарт общего образования формулирует задачи формирования универсальных учебных действий и волевых черт характера. Стандарт профессионального педагогического образования строится на компетентном подходе и содержит требования к формированию профессиональных и универсальных

компетентностей педагога как результата его профессиональной подготовки. Предполагается, что реализация стандартов позволит как школьникам, так и будущим педагогам решать практические задачи личного и общественного продвижения. В перечне универсальных учебных действий выделены коммуникативные, которые должны обеспечить использование субъектам образования, профессиональной деятельности в деловых взаимоотношениях стратегии сотрудничества, партнерства, кооперации. В основе названных стратегий – умение слушать, слышать, понимать и принимать цели, мотивы, ценностные ориентиры партнера, распределять роли во взаимодействии, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли в речи и др. Нововведением является и придание федеральному государственному образовательному стандарту общего образования статуса «общественного договора» между семьей, государством и

обществом, а педагогу предписывается новая функция – быть организатором обозначенного общественного договора [Данилюк, Кондаков, 2011, с. 3–14]. В связи с названными государством и обществом установками необходимо обратиться к пониманию сущности процессов, в рамках которых происходит решение задач образования, и в частности задач создания продуктивного взаимодействия, продуктивной коммуникации всех субъектов образовательного процесса.

Наше понимание коммуникации складывается на основании ряда общеизвестных утверждений. Аристотель, ссылаясь на Гомера, характеризует тех, кто живет вне общества (вне общения), как людей «без роду, без племени, вне законов, без очага» [Аристотель, 2006, с. 24]. К. Ясперс под «экзистенциальной коммуникацией» понимал отношения, возникающие «между двумя индивидами, которые связаны друг с другом, но должны сохранять свои различия, которые идут друг другу навстречу из уединенности, но знают об этой уединенности лишь постольку, поскольку они вступают в общение» [Ясперс, 2012, с. 62]. Ю.М. Лотман говорит о коммуникации как о переводе текста с языка моего «Я» на язык твоего «Ты» [Лотман, 1992, с. 249]. Г.П. Щедровицкий называет коммуникацию стержнем, который дает возможность объединить мышление, понимание, рефлексию и деятельность в одно целое [Щедровицкий, 2005, с. 225], и видит суть коммуникации в ее функциях.

Опираясь на приведенные и другие определения, можно выделить признаки, которые составляют содержание понятия «коммуникация». Подчеркивается социальный характер коммуникации, предполагающий диалог двух и более субъектов, направленный на преобразование того или иного социального процесса или явления на основании взаимопонимания и взаимопринятия, адекватного восприятия смыслов, информации, становления, коррекции и развития всех субъектов коммуникации [Барахович, 2013, с.138].

Функциональность коммуникации можно рассматривать с точки зрения определения ее логического смысла как влияние на отношение двух взаимодействующих субъектов, когда за изменением одного (или в одном) следует обусловленное

изменение другого (или в другом). Сегодня на телеэкране и в радиоэфире популярны шоу-программы, где демонстрируются диалогические формы взаимодействия, создается видимость свободных рассуждений, доказательств, поиска истины. Все чаще можно услышать выражения «давайте мыслить логически», «помыслим логически», «думаем логически», «рассуждаем логически» и т.д. Действительно, роль логического аспекта в поиске научной истины, в построении профессиональных отношений, в различных социальных, политических процессах оценивается высоко. Ученые подчеркивают, что на бытовом уровне люди уже владеют логикой, вне зависимости от того, изучали они ее или нет, потому что законы логики – это отражение объективной действительности и люди познают их, осваивая язык. Исходя из законов логики как науки, сформулированных Аристотелем и математиком Лейбницем, можно обозначить такие принципы логики, как точность, последовательность и доказательность. Принцип точности, или тождества, заключается в следующем: употребляя слова, необходимо помнить о понятиях, которые за ними стоят, нужно быть уверенным в однозначном понимании употребляемых слов. Мыслить точно – значит формулировать суждения так, чтобы слушателю было понятно, что мы хотим сказать. Принцип последовательности: различая причины и следствия, принимая какие-то утверждения (причины) за истину, нужно воспринимать за истину и следствия, которые из них вытекают. Принцип доказательности: логическое размышление подразумевает наличие тезиса (основной мысли, которую необходимо обосновать, доказать истинность); аргументов (частные суждения, подтверждающие тезис, известные факты, аксиомы, максимы, правила, нормы, ранее доказанное по отношению к тезису) и формы доказательства (причинно-следственные связи, закономерности, связи аргументов между собой и с тезисом, правило вывода: индукция, дедукция, аналогия и т.д., достоверность, достаточность, последовательность, полнота аргументов). Доказательство, объяснение позиций предполагает жесткую структуру, которая в коммуникации уже сама по себе имеет убеждающее воздействие.

Реализация требований нового государственного образовательного стандарта основывается на диалоговом принципе построения взаимодействий между субъектами образовательного процесса и предполагает преимущественный жанр коммуникаций в образовании – переговоры, которые решают задачу – убедить партнера по коммуникации (обучаемого, родителей, коллег, представителей общественных структур и т.д.). Понятие «убедить» имеет скорее психологический аспект. В логике оно соотносится с понятием «доказательство».

Многолетние наблюдения, исследования ученых-педагогов педагогической практики, изучение отчетов, контролирующих образовательный процесс организаций, показывают, что существуют и все больше нарастают проблемы в построении коммуникаций в образовании. Рассмотрим несколько типичных сюжетов из обычной школьной жизни.

Классный руководитель вызывает родителей ученика в школу и, что называется, без подготовки, довольно резко дает характеристику их сыну: «Ваш сын разгильдяй и бездельник, кроме того, он ведет себя агрессивно по отношению к порядочным и послушным ребятам, обижает одноклассниц». На этот спич она получает реплику родителей (довольно сдержанную): «Извините, это не о нашем сыне, вы его с кем-то перепутали». Разговор окончился.

Преподаватель русского языка первого сентября проводит урок в десятом классе. Ее речь звучит следующим образом: «С сегодняшнего дня мы начинаем готовиться к ЕГЭ, необходимо выполнять все мои указания и никакой самостоятельности, на своих уроках не потерплю с голым животом, в татуировках и с кольцом в носу, волосы приберите».

Ученик четвертого класса Игорь П. увидел на груди у молодой учительницы, которую, как он считал, уважал и слушался, комсомольский значок. Этот факт его заинтересовал и очень удивил. Состоялся разговор. Игорь: «Валентина Ивановна, вы комсомолка?». «Да», – подтвердила она. На что мальчик ответил смущенно, удивленно и отчасти разочарованно: «Да? А я думал Вам лет

сорок». Можно предвидеть реакцию на приведенные коммуникативные сюжеты и первое, что можно в них зафиксировать, так это отсутствие видимых смыслов, точно обозначенных позиций, связей и зависимостей между фактом и выводом. Данные зарисовки лишь видимая сторона проблемы, а последствия прорастают корнями в фундамент, на котором возникают новые нормы поведения, традиции в построении отношений между людьми, морально-нравственные принципы, формируются новые ценности. Мы понимаем, что развитие общественных отношений при стремительной смене поколений предполагает трансформацию позиций, закономерностей, принципов на которых строятся взаимоотношения между людьми. Вместе с тем мы считаем, что любое изменение должно иметь причину, аргументацию, доказательство.

Начиная с первых лет обучения, затем осваивая математику, физику, химию, школьники постоянно решают задачи: доказать теорему, объяснить решение задачи, доказать ход рассуждений и т.д. Казалось бы, уже с малых лет дети усваивают и осваивают определенные мыслительные и языковые конструкты формальной логики. Однако по прошествии определенного времени, с переходом человека в другую деятельность, отличную от образовательной, способность к аргументированному диалогу нивелируется. Одной из причин может быть изменение социального статуса участников коммуникации (пример учительницы русского языка – занимаясь собственным нормотворчеством, забывая, что она профессионал, а не обыватель, считает возможным в качестве аргументов использовать непрофессиональную терминологию, устанавливать несуществующие связи между фактами, делать необоснованные выводы, стимулирующие, с ее точки зрения, обучающихся и их родителей). Вторая причина заключается в том, что мера ответственности за результаты переговорного процесса в образовании не определена, цена слову не высока, результат переговоров может быть отдаленным по времени. Пример коммуникативного поведения классного руководителя (довольно часто встречающийся) показывает, что мало кто в образовании несет

ответственность за явные или скрытые оскорбления, за неточность в изложении смыслов; педагог не осознает прямых негативных воспитательных последствий подобной коммуникативной деятельности. Третья причина низкого уровня доказательности в рассуждениях, с нашей точки зрения, отсутствие постоянно организованного обучения и практики участия в переговорных процессах на всех этапах становления коммуникативных умений и компетенций на основе формально-логических законов. Можно констатировать низкий как содержательный, так и демонстративный уровень текстов, произносимых на различных мероприятиях депутатами, руководителями различных структур муниципального, регионального уровня и т.д. Иллюстрацией к этому может быть такой пример нетребовательности к качеству собственных высказываний – текст поздравления на конкурсе красавиц. Председатель жюри, молодой бизнесмен, подводит итоги коротким публичным заявлением: «По первому месту у нас, мужского жюри, как бы ничего не возникло» – и объявляет имя победительницы. Это должно было обозначать, что не было разногласий. Зал отреагировал удивленно, причем не по поводу выбора победительницы. Думаем, что просвещенная аудитория может удивляться по разным поводам. Главный аргумент в пользу выбора красавицы – у мужского жюри «как бы ничего не возникло».

Возвращаясь к третьему сюжету, наиболее сложному в образовательной практике, мы наверняка задумываемся над тем, какой тезис доказывал для себя школьник, каков контекст его вывода, какие мыслительные операции производил, какие связи устанавливал в рассуждениях? Какие выводы, какое открытие, сделал маленький человек, какое правило сформулировал? Предположительно, что он анализировал уже сложившееся понимание смысла взаимоотношений между людьми. Старший, с его точки зрения, значит мудрый, сильный, справедливый, строгий, великодушный, понимающий, а более молодой – более уязвимый, зависимый, часто непоследовательный, не всегда уверенный, не всегда надежный человек. Скорее всего, он открыл для себя новые условия (как вывод) зависимости между ка-

чественными и количественными характеристиками партнеров по коммуникации, кем являются учитель и ученик. Он нашел в учительнице качества, которыми, по его мнению, должен обладать опытный педагог, а значит, возрастной. В результате определенных логических операций у ребенка появилось новое знание, обогатившее его исследование характеристик той или иной личности. Эта мыследеятельность (Г.П. Щедровицкий) полезна в части овладения мыслительными конструктами, нормами и правилами их построения, достижения истинных выводов, развития понятийного аппарата его наполнения и использования. Мы понимаем, что человек не может не думать, но практике думания, структуре думания (мыследеятельности) он должен научиться в системе образования.

Задачей образования является формирование таких универсальных учебных коммуникативных действий, как способность сформулировать и предъявить тезис, аргументы и вывод. Тезис – это основа общения, суждение, мысль, точка зрения, позиция. Формулируя тезис, мы задаемся вопросами: как мои действия связаны с моими целями? Для чего формулируется тезис? Для кого предназначена моя точка зрения? Если главное условие успешной коммуникации – работа в одной системе ценностей с партнером, то необходимо так сформулировать тезис, чтобы он соответствовал, не противоречил системе ценностей партнера по коммуникации или был ему понятен. (Взаимодействие классного руководителя и родителей ученика.) Аргумент – доказательство, факт, причина, мотив, основание для понимания и принятия тезиса. Для доказательства важны набор, анализ и выявление наиболее сильных аргументов. Важно собрать как можно больше аргументов, чтобы потом было возможно ими оперировать; анализ дает возможность оценить наиболее интересные с точки зрения целей аргументы. Далее следует экспертиза с точки зрения релевантности, силы воздействия, истинности, поскольку ложные аргументы очень опасны. Необходимо выделить группы аргументов: социального характера, интеллектуальные, технологические, правовые, нравственные, профессиональные, психологические,

классифицировать их, для того чтобы затем грамотно подкреплять ими основной тезис (установки учительницы русского языка, относительно условий качественного усвоения материала). Вывод – как заключение закономерное следование, которое формулируется на основании связей между аргументами, между тезисом и аргументами, на основании правил истинности рассуждений.

Коммуникативная среда в образовании сложная, разветвленная, с большим количеством неизвестных величин, входящих в педагогические коммуникативные задачи. Решение таких задач носит квазиалгоритмический характер, и прямое доказательство, скорее всего, не будет эффективным способом выяснения истины. Постигание педагогом этой профессиональной истины является одним из условий успешной коммуникации. Классному руководителю прежде чем воспользоваться стратегиями осуждения и обвинения, необходимо было изучить систему ценностей в семье и, опираясь на эти знания, соотнести цели, позиции с позициями партнеров, каковыми должны являться родители, достичь понимания позиций, обозначить противоречия и далее приводить аргументы в качестве доказательств.

Таким образом, перед системой образования стоит задача формирования коммуникативного умения, основанного на логичности мыслительности обучающихся в разных образовательных системах. История педагогики и образования России напоминает нам о том, что образовательная программа общего образования в 60-х годах XX века включала в 10–11 классах учебную дисциплину «Логика». По этому поводу можно рассуждать, сравнивая, сокрушаясь, восхищаясь, однако необходимо понять, каким ресурсом обладает современная образовательная программа общего и профессионального образования и каким образом использовать этот ресурс с целью формирования личности, обладающей логичностью мышления. В настоящее время мы находим различные возможности организации непрерывного образования педагогов: система повышения квалификации и переподготовки, дистанционное образование, тренинги и т.д. Это является местом освоения коммуникативных методик и коммуникативных

практик. Школьная и вузовская программы, методики обучения и воспитания ориентированы стандартом общего и профессионального педагогического образования на формирование у обучающихся коммуникативных умений и компетенций, а значит, умения слушать и понимать собеседника, создавать и произносить тексты, вести содержательный диалог. Коммуникативные умения зависят от умения целенаправленно мыслить и действовать, производить аналитические процессы, проявлять интуицию, быть прагматичным, реалистично отражать явления, процессы, основанные на глубоких знаниях в той или иной области знаний, научных исследованиях; умения создавать взаимосвязи вещей, понимать основные принципы, законы и взаимосвязи в исследуемой проблеме. М. Мамардашвили в работе «Символ и сознание» подчеркивает: «...дьявол играет нами, когда мы не мыслим точно. Точность мышления есть нравственная обязанность того, кто к этому мышлению приобщен» [Мамардашвили, Пятигорский, 2009, с. 131].

Библиографический список

1. Аристотель. Политика: М.: АСТ; Аст Москва: Хранитель, 2006. 348 с.
2. Барахович И.И. Коммуникативный потенциал педагога: прогнозный сценарий развития: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 408 с.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М. Развитие человеческого потенциала средствами социализации и воспитания в условиях модернизации России // Педагогика. 2011. № 1.
4. Лотман Ю.М. Культура и программы поведения // Лотман Ю.М. Избранные статьи. Таллин, 1992. Т. 1. С. 249–287.
5. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. М.: Прогресс-Традиция, 2009. 288 с.
6. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005. 524 с.
7. Ясперс К. Философия / пер. А.К. Судакова. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2012. Кн. 1: Философское ориентирование в мире. 384 с.

СЕТЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПРИВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

NETWORK COMMUNICATION AS A MEANS OF ATTRACTING YOUNG PEOPLE TO THE TEACHING PROFESSION

Г.К. Власова, Л.Н. Падерина

G.K. Vlasova, L.N. Paderina

Педагогическая профессия, молодежь и педагогическая профессия, единая коммуникационная сеть, сетевая коммуникация, сетевой проект «Педагогический класс».

В статье раскрывается опыт реализации сетевого проекта как эффективного средства привлечения молодежи, а именно учащихся 8–11 классов, к учительской профессии. Актуальность проблемы привлечения молодежи к профессии учителя обоснована реальной ситуацией в современной школе, которая не является привлекательным и престижным местом трудоустройства, реализации потенциала творческой личности. Обосновывается потребность усиления внимания к выстраиванию особой системы современного сетевого взаимодействия различных организаций для решения обозначенной проблемы. Представленные итоги проекта подтверждают возможности отдельно взятой школы в достижении цели – создание условий для профессионального самоопределения учащихся 8–11 классов, привлечения молодых кадров к педагогической профессии.

The teaching profession, young people and the teaching profession, a single communication network, network communication, Teaching class network project.

The article reveals the experience of implementing the network project as an effective means of attracting young people, namely 8–11 graders, to the teaching profession. The urgency of the problem of attracting young people to the teaching profession is justified by the real situation in the modern school, which is not a very attractive and prestigious place of employment and the realization of the potential of the creative personality. It also substantiates the need for an increased focus on forming a special system of modern network interaction of different organizations to solve the above problem. The presented results of the project confirm the capacity of an individual school to achieve the goal that is to create the conditions for professional self-determination of 8–11 graders and attracting young people to the teaching profession.

Обращение к проблеме привлечения молодежи к педагогической профессии не случайно. На современном этапе педагогическая профессия переживает особый период: с одной стороны, «горизонты» деятельности учителя активно расширяются и появляются возможности реализации творческих способностей педагогов, с другой – не каждый учитель-стажист готов к разнообразным социальным ролям. Поэтому важно уделить внимание вопросу включения в педагогическую профессию молодежи. Об этом говорится в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»: «А главное – привлечь к учительской профессии молодых талантливых людей» [Национальная...].

Кроме того, актуальность темы обусловлена тем фактом, что процесс омоложения кадров в школе идет очень медленно. Выпускники педагогических образовательных организаций зачастую выбирают работу не в соответствии с полученным дипломом, что зависит от многих объективных и субъективных причин. В то же время перспективный анализ говорит о сохранении ситуации дефицита кадров в школах. Так, например, в муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Школа № 17 с углубленным изучением английского языка» г. Ачинска потребность в педагогических кадрах ежегодно (2017–2020) составит от 3 до 7 человек по различным дисциплинам учебного плана. Указанные

данные и данные министерства образования Красноярского края [Вакансии...] позволили сформулировать проблемные вопросы: каким образом можно разрешить дефицит кадров? Как привлечь школьников к профессии учителя? Как их вернуть в качестве профессионалов в школу? Почему школа, открытая для представителей других профессий, предоставляющая им площадку для профориентации, не создает условия для привлечения своих школьников к профессии учителя?

Одним из путей разрешения указанной проблемы, на наш взгляд, является специальная работа со школьниками, которая предполагает вовлечение заинтересованных и неопределившихся учеников в систему мероприятий по ознакомлению с особенностями психолого-педагогического образования как универсального. Так, в 2014 г. родился школьный проект «Педагогический класс». В рамках проекта под сетевой коммуникацией мы понимаем систему взаимодействия разных организаций для достижения главной цели – создания условий для профессионального самоопределения учащихся 8–11 классов, формирования у молодежи интереса к педагогической профессии.

К работе педкласса были привлечены школьники 9–11 классов, которым интересна педагогическая профессия. Тьюторами проекта стали педагоги со стажем (кандидаты наук), молодые учителя, имеющие опыт проектной деятельности, волонтерского движения. Для достижения обозначенной цели решались следующие задачи: 1) развитие лидерских качеств учащихся педагогического класса, их креативных способностей; 2) ознакомление классных дам с активными и интерактивными формами организации отдыха детей; 3) разработка и реализация проекта летнего отдыха детей младших классов как некая профессиональная «проба». В соответствии с задачами содержание проекта «Педагогический класс» включало *четыре модуля*: «Теория лидерства. Диагностика лидерских и организаторских качеств. Особенности психолого-педагогической коммуникативной культуры», «Организация мероприятий. Проект как способ

реализации социально значимой и педагогической деятельности», «Молодость, поиск, творчество», «Летняя кампания в действии». Реализация проекта шла в каникулярное время.

Каждый модуль имел свой продукт. Результатом *первого модуля* стали мероприятия, разработанные и проведенные для младших школьников на переменах, во внеурочной деятельности. Свои успехи педкласс (классные дамы) презентовал на встрече с абсолютным победителем конкурса «Учитель года Красноярского края – 2014», призером Всероссийского конкурса «Учитель года – 2014». *Второй модуль* завершен разработкой проекта летнего отдыха детей «Rainbow Camp», который прошел серьезную экспертизу на уровне города. Для экспертирования были приглашены представители Ачинского подразделения Центра социальных программ, директор школы № 8, директор психологического центра ООО «Восемь ветров», руководитель школьного научного общества учащихся. *Третий модуль* был направлен на погружение классных дам в неформальное пространство сотрудничества молодежи, ориентированной на профессию педагога: участие в городской акции «Молодежь, творчество, поиск – 2015», разработка совместно с сотрудниками Центра социальных программ «РУСАЛ», детского развлекательного комплекса «Кошкин дом», мероприятий проекта летнего отдыха детей. *Четвертая интенсивная школа* реализована в летний период для учеников 3–7 классов.

Опыт реализации школьного проекта лег в основу сетевого муниципального проекта «Педагогический класс», идея которого была представлена на августовском краевом педагогическом совете 2015 г. и признана министерством образования Красноярского края как одна из лучших. Проект был запущен с 01 сентября 2015 г. и предполагал три интенсивных школы («Вовлечение», «Погружение», «Проба») и заключительный городской фестиваль «Генератор идей». В реализации проекта приняли участие школы г. Ачинска: МАОУ «Школа № 17», МБОУ «Средняя школа № 6», МБОУ «Средняя школа № 7». Финансирование осуществлялось за счет гранто-

вой поддержки со стороны министерства образования. Эффективную поддержку проект получил от администрации города в лице начальника управления образования, пресс-службы главы города Ачинска: систематическое размещение новостей о деятельности педкласса на сайте администрации, включение наших классных дам в общегородские мероприятия, создание условий для проведения мероприятий проекта на высоком уровне.

Задачи проекта были скорректированы: 1) мониторинг школьников 8–11 классов на предмет привлекательности педагогической профессии, выявление учащихся, определившихся с педагогической профессией; 2) обучение педкласса психолого-педагогическим основам коммуникации, командообразования; 3) участие в Дне открытых дверей КГПУ им. В.П. Астафьева; 4) проведение итогового городского фестиваля «Генератор идей» с церемонией награждения участников проекта.

Партнерами проекта стали организации: КГПУ им. В.П. Астафьева, Ачинское подразделение БО Фонда «Центр социальных программ», Ачинский техникум нефти и газа, Семейно-психологический центр «Любовь+», Городской дворец культуры, ДОЛ «Сокол», ООО «Городской телеканал» / Телекомпания «АТВ», газета «Город А», муниципальный клуб «Учитель года», Ачинский кадетский корпус. Проект был горячо поддержан родителями классных дам, которые способствовали и привлечению внимания к педклассу, и реализации мероприятий проекта.

Цель проекта была достигнута. Состав педкласса стабилен – 15 человек, 10 из числа учащихся школы № 17, 2 – из школы № 7, 3 – из школы № 6. В настоящий момент классные дамы – успешные участницы социально-педагогического конкурса «Лучшая вожатская команда» (организатор КГПУ им. В.П. Астафьева).

Девушки из состава педкласса приобрели опыт командообразования, проведения мероприятий городского уровня, где продемонстрировали умение работать в команде на результат, проявили все свои творческие способности. Среди ярких мероприятий следующие: раз-

работка логотипа класса (рекламная компания «Лидер и К»), тренинги по теме «Знакомство», «Путь к успеху», флеш-моб «Зимние забавы народов России», мастерские «Я – исследователь», дебаты «Интернет в учебе: за и против», экскурсия в КГПУ им. В.П. Астафьева (квесты, профессиональные пробы, тестирование и др.), мастер-классы по направлениям «Плетение косичек», «Торцевание гофрированной бумагой», «Букет своими руками», «Штробас», «Красота – великая сила!», «Веселый оркестр», «Флэш-моб», «Актерское мастерство», заключительный городской фестиваль «Генератор идей».

Особое значение для классных дам имела встреча за круглым столом с профессионалами из разных областей деятельности, имеющими педагогическое образование, среди которых представители управления образования администрации города Ачинска, главный редактор ООО «Городской телеканал» (Телекомпания «АТВ»), главный редактор газеты «Город А», абсолютный победитель конкурса «Педагог города – 2012», победитель краевого конкурса «Лучший педагог дополнительного образования» (2013) в номинации «Техническое творчество», член клуба «Учитель года», организатор городской акции «Молодость. Творчество. Поиск». Классные дамы и гости в режиме «свободного микрофона» обсуждали актуальные для молодежи вопросы, в том числе и вопрос самоопределения: как педобразование повлияло на дальнейшую жизнь и карьеру? на мировоззрение? Итогом круглого стола стало общее мнение: педагогическое образование – универсальное образование, которое позволяет овладеть опытом эффективного общения, что является основой любой профессии и социальной адаптации человека, личности. Классные дамы сформулировали свое определение понятия «педагогический класс» – это доверие, вера, дружба, команда, компромисс, счастье, понимание, бережное отношение друг к другу.

Все интенсивные школы прошли на высоком уровне, в комфортной обстановке, о чем свидетельствует рефлексия: «Все было очень круто! Жду новую школу! Я узнала для себя много инте-

ресного! Было интересно! Спасибо за эту школу!.. Добра! Любви!.. Мне все безумно понравилось. Мне очень понравилось участвовать в таком мероприятии. Нашла кучу новых знакомых. Спасибо огромное!», «Сегодня было ооочень весело! Все было на высшем уровне! Настроение супер! Педкласс – лучший!», «Благодарю организаторов и авторов проекта за отличную реализацию!», «Я буду очень скучать! Непередаваемые эмоции!», «Пед! Девчонки! Буду по вам скучать! Самые лучшие дни были с ВАМИ!», «Все было круто!», «Организаторы, конечно, молодцы. А девчонки из педкласса просто огонь!» и т.п.

Реализация проекта позволила выстроить эффективную сетевую коммуникацию, а именно создать команду-микс из креативных классных дам и педагогов, способных к реализации подобных проектов, и выявить партнеров, которые готовы и открыты к сотрудничеству по данному направлению. А главное, мы доказали, что педагоги школы в сотрудничестве с другими заинтересованными специалистами способны создать условия (сетевую коммуникацию) для включения молодежи в педагогическую деятельность. Начальник управления образования администрации на заключительном форуме высказала идею о необходимости продолжить подобную практику в городе. На данный момент интерес к проекту проявили 45 школьников города.

Традиционно в течение 2015–2016 гг. наши классные дамы поступают в педагогические образовательные организации и предполагают вернуться уже профессионалами в родные шко-

лы. На следующий год планируют поступление три классные дамы. Смеем надеяться, что этот проект внес свою лепту в общероссийский результат, который был озвучен в обращении Президента Российской Федерации к Федеральному Собранию: «Отмечу, что конкурс в медицинские и педагогические вузы – совсем недавно он был почти нулевой – уверенно растет. В 2016 году на педагогические специальности он составил 7,8, а после прошедшего приема в 2016 году общий конкурс на бюджетные места в медицинские вузы составил уже почти 28 человек на место» [Путин, 2016].

Материалы по реализации проекта размещены на сайте школы: http://school17ach.ucoz.ru/index/proekt_quot_pedagogicheskij_klass_quot/0-306, на сайте педкласса: <http://achteacher.jimdo.com/педагогический-класс-1/проба/>, репортаж АТВ – по адресу: https://yadi.sk/i/-xZJDvj_qSav6.

Библиографический список

1. Вакансии учителей в школах Красноярского края (по состоянию на 01.08.2016) / Министерство образования Красноярского края. URL: http://krao.ru/rb-topic_t_551.htm
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1450>
3. Путин В.В. Обращение Президента Российской Федерации к Федеральному Собранию, 1 декабря 2016 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379>

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК СПОСОБ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ МИГРАНТОВ В США И ГЕРМАНИИ¹

ENTREPRENEURIAL ACTIVITY AS A MEANS OF MIGRANT RESOCIALIZATION IN THE USA AND GERMANY

Т.П. Грасс, В.И. Петрищев,
Ю.Н. Колесникова

T.P. Grass, V.I. Petrishchev,
Yu. N. Kolesnikova

Мигрант, ресоциализация, предпринимательство, культура предпринимательства, предпринимательская активность, развитие, коренная и мигрантская молодежь, школа.

В статье рассматриваются вопросы развития предпринимательской активности молодых мигрантов, которые приехали в экономически развитые западные страны, как одного из способов ресоциализации. Дается определение понятию «предпринимательская активность» и анализируется современная ситуация, связанная с развитием данной активности и культуры предпринимательства у коренной и мигрантской молодежи.

Migrant, resocialization, entrepreneurship, the culture of entrepreneurship, entrepreneurial activity, development, native and migrant youth, school.

The article considers the issues of entrepreneurial activity of young migrants who came to economically developed countries as a means of resocialization. It specifies the notion of entrepreneurial activity and analyzes the current situation connected with the development of this activity and the culture of entrepreneurship of native and migrant youth.

В XXI в. поток мигрантов, приезжающих вместе с детьми в такие страны, как США и Германия, резко возрос. Попадая в общеобразовательные школы после интенсивного изучения языка принимающего общества, мигранты проходят непростой процесс ресоциализации, который связан со вторичным вхождением индивида в социальную среду.

В новом тысячелетии изменился социальный заказ на подготовку молодого человека. Он должен обладать экономическими знаниями, умениями, навыками, быть способным выбрать индивидуальный жизненный путь.

На рубеже XX–XXI вв. многие развитые западные страны начали испытывать нехватку молодых людей с деловыми качествами, способных работать в предпринимательских фирмах, где нет

четких инструкций, как вести бизнес, но существует значительная свобода выбора и инициативы.

Немаловажным является то, что модернизация всех сфер жизни общества требует новых лидеров, новых идей, эффективных бизнес-моделей и т.д. Поэтому молодежная среда может рассматриваться как стратегически значимый трудовой ресурс общества. Уже сейчас молодежное предпринимательство играет особую роль в решении ряда социально-экономических проблем, таких как создание новых рабочих мест, сокращение уровня безработицы, подготовка квалифицированных кадров и ускорение перехода страны к инновационному экономическому развитию государства [Карпунина и др., 2014].

Ю.И. Панов под предпринимательской активностью понимает инициативную самостоятельную

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 14-06-00084.

деятельность, направленную на удовлетворение потребности и получение прибыли. Предпринимательство в образовании понимается как деятельность, направленная на разработку и воплощение в жизнь новаторских идей в условиях постоянных изменений в обществе и экономике с целью личной самореализации. Неотъемлемыми качествами специалиста, обладающего предпринимательскими навыками, должны стать высокая мотивация на достижение успеха, готовность действовать в условиях предполагаемого риска, умения и навыки решения актуальных задач, творческий подход, коммуникативные умения, способность принимать на себя ответственность, умение строить конструктивно-деловые и межличностные отношения, умение управлять стрессовыми ситуациями и т.д. [Панов, 2008].

В Глобальном мониторинге предпринимательства (Global Entrepreneurship Monitor) под предпринимательской активностью понимается динамический процесс, который анализирует различные стадии развития предпринимательства: от замысла создания компании к нарождающимся предпринимателям и до ранних и устойчивых компаний. Исследование многообразия составляющих предпринимательской активности позволяет увидеть отличия в процессе создания новых компаний в странах с разным уровнем экономического развития [Национальный отчет..., 2013].

В исследуемых нами странах в школах существуют соответствующие программы, способствующие подготовке детей и подростков к жизни в рыночных экономических условиях, созданию условий и стимулов с юного возраста приобретать опыт работы, ориентироваться в новых жизненных ситуациях.

В XXI в. в США уровень предпринимательской активности среди подрастающих поколений оказался достаточно высоким. На наш взгляд, этому способствует ряд факторов: цивилизованная внешняя предпринимательская среда, национальный менталитет, отношение государства к предпринимательской деятельности, реально действующие правовые нормы, устанавливающие права и обязанности предпринимателя.

Эти характеристики способствуют решению двух чрезвычайно важных задач подрастающих поколений: 1) выжить в социально-экономических и культурных условиях в этой стране через создание рыночных продуктов труда; 2) сблизить и интегрировать индивидов и их культуры для достижения намеченных целей.

55,6 % опрошенных нами американских школьников в возрасте 14–18 лет на вопрос о влиянии средней общеобразовательной школы на формирование культуры предпринимательства ответили, что школа способствует этому [Грасс, 2015].

Мы можем сделать вывод, что в целом школа в США формирует предпринимательскую среду, повышает мотивацию школьников к участию в предпринимательской деятельности, воспитывает предприимчивость, что позволяет выбрать в качестве будущей карьеры предпринимательство или работать наемным работником в сфере предпринимательских услуг, формирует культуру предпринимательства у подрастающих поколений, учебный план становится более гибким и более насыщенным предметами с экономической составляющей, система создания мини-предприятий работает не для получения специального эффекта – она направлена на конкретного молодого потребителя данной системы, комплекс многих компетенций совершенствуется (общекультурные, ценностно-смысловые, коммуникационные, предпринимательские и т.п.).

Не случайно молодежь, которая собирается заниматься предпринимательской деятельностью, должна осознавать инновационный эффект предпринимательского поведения, складывающегося как минимум из трех составляющих: 1) уникальных личностных качеств; 2) рыночной среды, являющейся многоальтернативным полем предпринимательского выбора; 3) предпринимательской культуры, включающей в себя инструментальные и терминальные ценности, стандарты и образцы поведения, которые иницируют венчурный модус социальных действий [Верховин, 1994].

Следует согласиться со словами американского исследователя Р. Трейчела, который ска-

зал, что: «...мы хотим, чтобы они учились предпринимательству в классах, а затем применяли эти знания как можно быстрее на практике, чтобы посмотреть, как они усвоили урок» [White, Kenyon, 2001].

Если рассматривать Германию с точки зрения предпринимательской активности мигрантов, то мы увидим, что она располагает, казалось бы, целым рядом неоспоримых плюсов: хороший профессиональный уровень рабочей силы и высокая степень мотивации к труду среди работающих.

В действительности положение с предпринимательской активностью не совсем обнадеживающее. Германия имеет относительно низкий уровень предпринимательской активности даже по сравнению с другими промышленно развитыми странами. Это не из-за отсутствия государственной поддержки, а скорее из-за отсутствия предпринимательского духа среди большинства населения. Движущими силами развития предпринимательства в Германии являются хорошая материальная инфраструктура и государственная поддержка предпринимателей. В качестве ограничений для развития предпринимательства выступают профицит рабочих мест (что снижает уровень предпринимательства), отсутствие культурных и социальных ценностей и норм в обществе, связанных с предпринимательством, и плохой предпринимательский климат в системе образования. По результатам исследований, проведенных Европейской комиссией в 2004 г., немцы не относятся к увлеченным предпринимателям. Связано это прежде всего с тем, что они боятся потерпеть неудачу. На вопрос, целесообразно ли создавать собственный бизнес даже при минимальном риске неудачи, 61 % респондентов отвечали отрицательно. Ни в одной другой европейской стране люди не относятся настолько настороженно к предпринимательской деятельности, как в Германии [Europäische Kommission..., 2004].

М. Сизова и другие исследователи, анализируя ряд эффективных зарубежных программ по основам предпринимательской деятельности среди старшеклассников, считают, что «пред-

принимательское образование» как самостоятельная образовательная сфера в школах Германии не выделяется. Предпринимательская подготовка немецких школьников осуществляется в рамках обучения экономике. Специфика школьной предпринимательской подготовки в Германии заключается в следующем. Школьники должны понимать суть основных производственных процессов и связанные с ними проблемы. Главная цель модуля «предприятия» (предпринимательство) – это понимание фирмы как важного субъекта экономических и социальных процессов, рассматриваемых на внутреннем, национальном и международном уровнях. Необходимо учитывать, что особое значение приобретают сейчас информационные и коммуникационные технологии, что оказывает соответствующее влияние на выбор профессии и требования к образованию [Сизова и др.].

Сегодня, безусловно, есть определенные подвижки в плане совершенствования обучения школьников-мигрантов предпринимательству в Германии.

В 2014 году Федеральное министерство по экономике и энергетике внедряет ряд инициатив, направленных на осознание важности потенциала предпринимательского образования.

Эти инициативы начали реализовывать непосредственно в административных территориальных единицах (землях). Все программы были основаны на положении «Внедрение духа предпринимательства в школы» (Unternehmergeistmacht Schule / Entrepreneurial Spirit in Schools), суть их заключалась в организации тесного сотрудничества между школами и предприятиями, чтобы помочь каждому школьнику проявить гибкость, ответственность, продуктивность и предприимчивость. В рамках этих программ организуется инициатива «Школа в действии» (School on the Move), направленная на создание специальной обучающейся среды в школе, чтобы помочь как коренным школьникам, так и мигрантам развить их потенциал. Школы, участвующие в данном движении, представляют собой обычные общеобразовательные школы, которые создают образовательную среду, направлен-

ную на самообразование и мотивацию школьников. В настоящее время данное движение охватило свыше 300 школ по всей Германии, которые прямо или косвенно принимают в этом участие. Инициатива «Школа в движении» ориентирована на то, чтобы помочь другим школам стать тем специфическим местом, в котором непрерывное образование способствует самореализации личности, развитию ее социальной ответственности, сознательному отношению к существующим ценностям. Такая школа отходит просто от передачи знаний обучающимся, она непосредственно способствует воспитанию всего потенциала индивида. [Карпунина и др., 2014].

На базе этой школы проводятся всевозможные теоретические и практические мероприятия, направленные на знакомство с финансовой грамотностью и основами предпринимательской деятельности, которые, безусловно, способствуют развитию предпринимательской активности у школьников, включая мигрантов. Взять, к примеру, игру управления банком «Школа-банк». Она предназначена для знакомства школьников с реальной практикой управления банком и работы в нем, поддерживается Ассоциацией немецких банков. Потенциальные учащиеся, зарегистрировавшись online, получают полную поддержку от учителей и наставников. Программа этой игры помогает школьникам развить стратегическое мышление, лидерские качества, самостоятельно принять решения, управлять командой и осознать понимание ценности денег и рынка. В игре приняло участие около 70 тыс. школьников из более чем 6 тыс. школ, поддержку в этом проекте им оказывали свыше 6,5 тыс. учителей и наставников.

Как пишет газета Die Welt, из-за существующей демографической ситуации Германия зависит от иммиграции. Именно так видит эту проблему и большинство населения страны, но и существующие риски не ускользают от внимания людей. Многие немцы по-прежнему сдержанно относятся к иммиграции. Тем не менее 62 % опрошенных считают, что иммиграция предоставляет шанс смягчить проблему старения общества. Об этом заявили в городе Гютерсло

(Guehtersloh) сотрудники фонда Bertelsmann в ходе представления результатов проведенного репрезентативного исследования. Вместе с тем две трети граждан страны опасаются возникновения дополнительной нагрузки на систему социального обеспечения и усугубления существующих проблем в школе. Фонд Bertelsmann призывает повысить «культуру гостеприимности» (Willkommens kultur) по отношению к иммигрантам [Deutsche..., 2012]. В этом фонд поддерживает коренная молодежь, которая выступает за облегчение процедуры получения гражданства, а также за изменение законов, ущемляющих права приезжих. 74 % населения в возрасте старше 60 лет считают школьную интеграцию самым негативным аспектом иммиграции. Среди молодого поколения только 46 % жителей страны придерживаются подобной точки зрения. По данным немецкого Фонда Bertelsmann (Бертельсманна), мигранты становятся мощным локомотивом роста для экономики Германии [Bertelsmann Stiftung..., 2012]. Причем иностранные граждане вносят свой вклад в ВВП ФРГ не только как дешевая и неквалифицированная рабочая сила. Они активно трудятся на ниве предпринимательства и создают новые рабочие места. Получается, что сегодня в Берлине каждый предприниматель иностранного происхождения обеспечивает в среднем шесть рабочих мест. Подобного не наблюдается ни в одной другой стране. В Германии, согласно последним исследованиям Министерства экономики, за 10 лет, в период с 2005 по 2015 г., число мигрантов-предпринимателей выросло с 171 000 до 737 000, то есть на 30 % [Leicht, Berwing, 2016].

При сравнении развития предпринимательской активности среди мигрантов в двух экономически развитых странах становится очевидно, что в США традиционно большое количество молодых людей выражают готовность начать собственное дело, поскольку система приобщения взрослых и подрастающих поколений в этой стране более эффективна, чем в Германии. Тем не менее в Германии в последнее время наблюдается все возрастающий тренд развития предпринимательской активности населения и вовлечения

в предпринимательство как коренных жителей, так и мигрантов, включая школьников, что свидетельствует об изменении менталитета людей.

Библиографический список

1. Верховин В.И. Экономическое поведение как предмет социологического анализа // Социологические исследования. 1994. № 10. С. 120–125.
2. Грасс Т.П. Великобритания, США и Новая Зеландия: формирование культуры предпринимательства у школьников. Красноярск, 2015. С. 131.
3. Карпунина М.А., Савинова С.Ю., Шубнякова Н.Г. Формирование молодежного предпринимательского сообщества как инструмент повышения предпринимательской активности в России // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2 [Электронный ресурс]. URL: www.science-education.ru/116-12360 (дата обращения: 18.1.2017).
4. Национальный отчет Глобального мониторинга предпринимательства. Россия. 2013. С. 11.
5. Панов Ю.И. Развитие предпринимательской активности современной молодежи в процессе обучения // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. 2008. № 4 (17). С. 94–99.
6. Сизова М. и др. Информационно-аналитический обзор международного и российского опыта преподавания основ предпринимательства среди старшеклассников. URL: www.lib.convdocs.org/docs/index-166276html
7. Bertelsmann Stiftung: Willkommenskultur in Deutschland. Ergebnisse einer representative Bevölkerungsumfrage in Deutschland. TNS Emnid im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, 2012. S. 7.
8. Deutsche sehen Zuwanderung skeptisch // Die Welt. Veröffentlicht am 18.12.2012.
9. Europäische Kommission: Flash Eurobarometer 160. Entrepreneurship. 2004.
10. Leicht R., Berwing S. Grundungspotenziale von Menschen mit ausländischen Wurzeln: Entwicklungen, Erfolgsfaktoren, Hemmnisse // Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie. Institut für Mittelstandsforschung, Universität Mannheim. 2016. November. S. 1.
11. White S., Kenyon P. Initiatives for the development of enterprise action and strategies. Geneva, 2001. P. 7.

ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ: МОНИТОРИНГ ТРУДНОСТЕЙ И ЗАПРОСОВ РАБОТНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

POST-ORPHANAGE SUPPORT OF CHILDREN-ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE: THE MONITORING OF THE DIFFICULTIES AND DEMANDS OF ORPHANAGES' EMPLOYEES

О.В. Груздева, Н.А. Старосветская,
А.Г. Свириденко, Е.А. Котлярова,
И.Г. Каблуква

O.V. Gruzdeva, N.A. Starosvetskaya,
A.G. Sviridenko, E.A. Kotlyarova,
I.G. Kablukova

Дети-сироты, постинтернатное сопровождение, детский дом, профессиональные компетенции.

В статье дан глубокий анализ проблемы постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Приведены результаты исследования профессиональных трудностей и запросов работников детских домов, которые предпринимают попытки создать систему постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Даны рекомендации по проектированию образовательных программ подготовки специалистов служб постинтернатного сопровождения.

Orphans, post-orphanage support, orphanage, professional competences.

The article presents a deep analysis of the problem of post-orphanage support of children-orphans and children left without parental care. It gives the results of the study of professional difficulties and demands of the employees of orphanages who try to create a system of post-orphanage support of orphans and children left without parental care. Besides, it provides recommendations for the design of educational programs for training experts in post-orphanage support services.

На территории Красноярского края функционирует 40 организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в которых проживает 2 633 воспитанника (по состоянию на 01.11.2016) [Приложение к письму...].

Ежегодно из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в среднем выпускается около 300 выпускников, которые продолжают обучение в организациях профессионального образования. При этом подготовка к самостоятельной жизни и сопровождение выпускников в организациях профессионального образования в полной мере не органи-

зованы и проходят недостаточно успешно [Старосветская, Свириденко, 2015; Фурьева, Каблуква, 2007]. Среди причин отмечаются:

- отсутствие системы непосредственного постинтернатного сопровождения выпускников;
- психологическая неготовность выпускников к принятию позиции взрослого: отсутствие жизненной перспективы, неумение принимать ответственное решение;
- низкая мотивация на обучение самих выпускников, отсутствие ценности труда;
- неготовность выпускников к выбору профессии, неумение делать ответственный выбор вообще;

– отсутствие позитивных образцов взрослости и социально значимого Взрослого, с которым выпускник мог бы откровенно обсуждать свои проблемы;

– несформированность у выпускников социально значимых компетенций, бытовых навыков и навыков самообслуживания, в том числе ответственного отношения к своему здоровью, умению организовать досуг, самостоятельно планировать бюджет и других.

Многие воспитанники поступают в детский дом в подростковом возрасте со сформировавшимися привычками к асоциальным формам поведения. Так, на 01.10.2016 10 % воспитанников детских домов состоят на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних и органах внутренних дел, 30 % – у психиатра, 2 % – у нарколога, 42 % обучаются по программам коррекционного образования, 10,5 % склонны к самостоятельным уходам. Эти воспитанники находятся в «группе риска» и требуют сопровождения, срочного вмешательства служб постинтернатного сопровождения по оказанию квалифицированной помощи и возвращению подростков в систему профессионального образования с целью получения ими профессии [Груздева, Ковалевский, 2015; Приложение к письму...].

Вторая проблема – это проблема трудоустройства выпускников после получения профессии. Зачастую дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, после получения профессии не устраиваются на работу. Согласно действующему законодательству впервые ищущим работу детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, выплачивается пособие по безработице в течение 6 месяцев в размере средней заработной платы, сложившейся на территории края (не менее 31 000,0 рублей). Это значительно выше стартовой заработной платы по большинству профессий, которые получает выпускник в учреждениях профессионального образования, и не стимулирует выпускников к трудоустройству по полученной профессии.

Между тем выпускники, не имеющие работы, становятся на путь иждивенчества, преступной деятельности, сами становятся жертвами

преступлений [Груздева, Вербианова, 2011; Старосветская, Свириденко, 2015; Фурьева, Каблукова, 2007].

Ситуацию осложняет и то, что в настоящее время недостаточно разработаны технологии работы специалистов с выпускниками организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, отсутствует нормативная база для осуществления такой работы [Каблукова, 2007; Свириденко, 2012; Старосветская, Свириденко, 2015].

Необходимо реформирование деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по подготовке воспитанников к самостоятельной жизни начиная с дошкольного возраста [Ковалевский, Груздева, 2011] и созданию системы постинтернатной адаптации. С этой целью в Красноярском крае создается целостная система постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, через объединение ресурсов различных ведомств в единую систему сопровождения выпускников.

Для восполнения дефицита в механизмах и инструментах оперативного обмена актуальной информацией о качестве жизни выпускника между специалистами, осуществляющими постинтернатное сопровождение, необходимо осуществление мониторинга качества жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с применением единой базы данных выпускников детских домов Красноярского края.

С этой целью в детских домах Восточного округа Красноярского края проведен опрос педагогических работников и специалистов. В опросе участвовало 98 работников из 7 детских домов: Канского детского дома им. Ю.А. Гагарина, Бородинского, Иланского, Ирбейского, Зеленогорского, Павловского, Партизанского детских домов. Из них, в должности:

руководитель организации – 5 чел. (5,1 %);
заместитель руководителя организации – 6 чел. (6,1 %);
старший воспитатель – 3 чел. (3,1 %);
педагог-психолог – 7 чел. (7,1 %);

социальный педагог – 10 чел. (10,2 %);

воспитатель – 57 чел. (58,2 %).

Гендерный состав респондентов представлен 15 % мужчин и 85 % женщин. Возраст участников: 18–35 лет – 17 чел. (17,3 %), 36–55 лет – 58 чел. (59,2 %), 56 лет и старше – 23 чел. (23,5 %). Опыт работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, имеют: до 5 лет – 14 чел. (14,3 %), от 6 до 10 лет – 16 чел. (16,3 %), от 11 до 20 лет – 34 чел. (34,7 %), и столько же имеют опыт свыше 20 лет.

Одна из основных целей опроса – определение и идентификация основных проблем в организации постинтернатного сопровождения выпускников детских домов. По мнению участников опроса, наиболее успешно решаются проблемы:

– становление эмоционально близких отношений со значимым взрослыми, способность обратиться за советом, помощью;

– приспособление к новым условиям жизни, принятие новых норм, правил, самоорганизация собственной жизнедеятельности в новых условиях;

– адекватная оценка собственного здоровья, получение медицинских услуг.

Требует особого внимания при построении системы постинтернатного сопровождения решение вопросов: мотивации и успешности в обучении детей; установления конструктивных отношений их со сверстниками, развития способностей к разрешению конфликтов [Груздева, 2010; Груздева, Вербианова, 2011]. Также немаловажным представляется решение социально-бытовых трудностей выпускников детских домов, их адаптация к самостоятельной жизни, принятие самостоятельных решений в различных жизненных ситуациях, способность прогнозировать последствия собственных действий. Необходимо повышение правовой грамотности и помощь в трудоустройстве после получения профессии.

С точки зрения участников опроса, наиболее выражена у выпускников детских домов проблема рационального обращения с денежными средствами.

Как наиболее важные для разрешения проблем в работе с выпускниками детских домов выделены направления (результаты опроса):

– подготовка детей-сирот к самостоятельной жизни – 93,9 %;

– трудоустройство детей-сирот после получения профессии – 63,3 %;

– формирование нравственных ценностей у воспитанников – 62,2 %;

– профессиональная ориентация детей-сирот – 61,2 %;

– адаптация выпускников детских домов в учреждениях профессионального образования – 50 %;

– информационное сопровождение детей-сирот по мерам социальной поддержки – 37,8 %;

– консультирование по правовым вопросам – 27,6 %;

– профилактика отклоняющегося поведения – 33,7 %;

– социальное воспитание и развитие детей-сирот – 37,8 %;

– другое – 1 %.

Таким образом, наблюдаем корреляцию актуальных проблем организации постинтернатного сопровождения и направлений работы с детьми – выпускниками детских домов.

Участники опроса выделили три наиболее значимые проблемы в работе с выпускниками детских домов:

1) трудности в формировании нравственных ценностей, установок воспитанников (84,6 %);

2) трудности организации межпрофессионального взаимодействия в интересах детей-сирот (64,3 %);

3) стереотипное отношение к детям-сиротам в социуме (60,3 %).

Для эффективного решения этих проблем, по мнению респондентов, необходимо увеличить спектр образовательных программ разного уровня по подготовке специалистов, работающих с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей (программы повышения квалификации; образовательные программы, позволяющие получить новую профессию, а также образовательные программы, позволяю-

щие получить специализацию на базе основной профессии).

В процессе опроса также определяли профессиональные компетенции работников, востребованные в процессе сопровождения выпускников детских домов. Это актуально и в связи

с определением и апробацией профессиональных стандартов деятельности групп специалистов, работающих в детских домах [Груздева и др., 2015]. Так, среди наиболее востребованных стали следующие общепрофессиональные компетенции (табл. 1).

Таблица 1

Перечень общепрофессиональных компетенций, наиболее востребованных работниками детских домов

Владение современными информационными технологиями	75,5 %
Способность к саморазвитию, самообразованию, использованию собственного творческого потенциала	75,5 %
Владение навыками деловой и профессиональной коммуникации	67,3 %
Способность к критике и самокритике, рефлексии и оценке собственной профессиональной деятельности	66,3 %
Готовность соблюдать требования профессиональной этики, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения	58,2 %
Владение навыками анализа, синтеза, обобщения	55,1 %
Способность работать в команде	48 %
Владение проектной грамотностью	37,8 %
Готовность руководить группами, профессиональными командами	15,3 %

Среди перечня профессиональных компетенций оценка востребованности распределилась следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Распределение профессиональных компетенций по востребованности

Способность прогнозировать возможные действия, поступки ребенка с учетом его мотивов, целей, интересов	80,6 %
Способность разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы сопровождения воспитанника в зависимости от его индивидуальных особенностей, характера протекания социальной адаптации	76,5 %
Способность анализировать и прогнозировать риски социальной и образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению	74,5 %
Способность к конструктивному взаимодействию с социальным окружением воспитанников с целью организации психолого-педагогической поддержки и помощи в решении их жизненных проблем	70,4 %
Способность определять проблемы и перспективы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения детей и подростков	70,4 %
Способность устанавливать доверительные отношения с воспитанником, выстраивать с ним эффективную коммуникацию	69,4 %
Готовность использовать инновационные психолого-педагогические технологии с учетом актуальных задач сопровождения детей и взрослых	61,2 %
Владение современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности	59,2 %
Способность проводить диагностику достижений детей	59,2 %
Способность проектировать программы постинтернатного сопровождения выпускников, подготовки детей к самостоятельной независимой жизни	59,2 %
Способность работать в команде со смежными специалистами	56,1 %

Окончание табл. 2

Способность проектировать стратегию индивидуальной и групповой профилактической и коррекционно-развивающей работы с детьми на основе результатов диагностического исследования	51 %
Способность организовывать систему межпрофессионального и межведомственного взаимодействия в интересах ребенка	40,8 %
Владение навыками психолого-педагогической поддержки процесса социальной адаптации детей и взрослых	39,8 %
Готовность организовывать деятельность служб постинтернатного сопровождения воспитанников	32,7%
Способность осуществлять процедуры мониторинга психологического благополучия и качества жизни детей и подростков, анализировать и обобщать данные мониторинга	22,4 %
Способность разрабатывать психолого-педагогические рекомендации субъектам сопровождения на основе результатов мониторинга психологического благополучия и качества жизни детей и подростков	21,4 %
Способность консультировать педагогов, администрацию, воспитанников по вопросам оптимизации процесса постинтернатного сопровождения детей	19,4 %
Способность разрабатывать программы мониторинга психологического благополучия и качества жизни детей и подростков	16,3 %
Готовность к организации работы по психолого-педагогическому просвещению и привлечению внимания населения к проблемам воспитанников	13,3 %

Эти профессиональные компетенции стали ключевыми и коррелируют с компетенциями в программах подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников детских домов и служб постинтернатного сопровождения. По степени важности востребованы образовательные модули (модули ранжированы).

1. «Психология сиротства». В рамках данного модуля предполагается формирование представлений о социально-психологических особенностях детей-сирот, воспитывающихся в условиях организаций внесемейного воспитания. Предполагается знакомство с отечественными и зарубежными подходами и концепциями понимания социальной адаптации. Рассматривается специфика протекания процесса адаптации, механизмы и формы адаптации, стратегии поведения личности в процессе адаптации. Изучаются методы исследования социальной адаптации (33,7 % опрошенных).

2. «Служба психолого-педагогического сопровождения». В модуле изучаются теоретические основания, организационные и прикладные аспекты деятельности служб сопровождения. Осваиваются технологии и формы работы служб сопровождения, алгоритм деятельности службы на этапе постинтернатной адаптации

выпускников детских домов. Изучается региональный опыт деятельности служб постинтернатного сопровождения выпускников детских домов (29,6 %).

3. «Теории и технологии психолого-педагогического сопровождения выпускников детских домов». Модуль предполагает приобретение практических знаний о технологиях психолого-педагогического сопровождения выпускников детских домов: психолого-педагогическая диагностика, консультирование, формирование компетенций независимой жизни, проектирование индивидуального маршрута выпускника, создание социально-поддерживающей среды, организация наставничества, дистанционная поддержка выпускников (27,6 %).

4. «Сопровождение детей и молодежи группы риска». Рассматриваются социально-психологические основы отклоняющегося поведения детей и молодежи, которые знакомят с технологиями психолого-педагогического сопровождения выпускников при решении сложных жизненных ситуаций; психолого-педагогического сопровождения выпускников, основанными на превентивной психологии; медиативными технологиями; технологиями экстренного реагирования (27,6 %).

5. «Исследование качества жизни». При изучении этого модуля будут сформированы представления о качестве жизни и психологическом благополучии личности. Рассматриваются объективные и субъективные аспекты качества жизни, условия обеспечения психологического благополучия личности в контексте социальной ситуации развития. Осваиваются основные подходы к оценке качества жизни выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как социальной группы. Осваиваются технологии создания системы мониторинга качества жизни (22,4 %).

6. «Организация межведомственного взаимодействия». В содержание модуля входит изучение организационных основ межведомственного взаимодействия. Освоение алгоритмов взаимодействия с различными субъектами сопровождения, технологий и приемов межпрофессионального взаимодействия. Изучение организации деятельности консилиумов как коллегиального органа принятия решений. Рассмотрение этических норм специалистов при организации межведомственного взаимодействия. Отработка навыков командной работы (25,5 %).

На основании полученных данных была спроектирована [Груздева и др., 2015] и реализуется программа подготовки на втором уровне высшего образования – магистратуре. Одним из ожидаемых результатов подготовки специалистов станет апробация системы деятельности службы постинтернатного сопровождения выпускников детских домов.

Библиографический список

1. Груздева О.В. Детская практическая психология: учеб.-метод. пособие для обучающихся по направлению Педагогика. Красноярск, 2010.
2. Груздева О.В., Ковалевский В.А. Интересы, потребности и особенности развития современных детей в контексте преобразований современной системы образования // Психолого-педагогические условия реализации программ развития детей. Красноярск, 2015. С. 5–11.
3. Груздева О.В., Ковалев А.С., Доманецкая Л.В., Вербианова О.М., Дубовик Е.Ю. Новое в проектировании содержания образовательной подготовки бакалавров и магистров // Управление образовательным процессом в современном вузе: высшее образование для развития региона: матер. VII Всерос. науч.-практич. конф. с международ. участием в рамках IV Междунар. науч.-образов. форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Красноярск, 2015. С. 33–48.
4. Груздева О.В., Вербианова О.М. Психология развития (возрастная): учеб.-метод. пособие. Красноярск, 2011.
5. Каблукова И.Г. Формирование педагогической компетентности студентов по сопровождению детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2007.
6. Ковалевский В.А., Груздева О.В. Проблема психолого-медико-социально-педагогического сопровождения развития соматически больных детей дошкольного возраста // Психология обучения. 2011. № 1. С. 53–65.
7. Приложение к письму Правительства Красноярского края. URL: <http://www.acvariys.narod.ru/obshie.htm>
8. Свириденко А.Г. Подготовка педагогов детского дома к решению проблемы гендерной социализации воспитанников // Инновации в непрерывном образовании. 2012. № 5 (5). С. 24–27.
9. Старосветская Н.А., Свириденко А.Г. Сопровождение воспитанников детского дома в становлении жизненных компетенций // Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка: сб. ст. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 84–92.
10. Фуряева Т.В., Каблукова И.Г. Дети и подростки в трудной жизненной ситуации: педагогическая теория, практика сопровождения и интеграции: монография. Красноярск, 2007. 304 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНИМАЦИОННЫХ РИСУНКОВ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ С ПАРАМЕТРАМИ

THE FEASIBILITY OF USING ANIMATED FIGURES IN SOLVING PROBLEMS WITH PARAMETERS

С.В. Ларин

S.V. Larin

Задачи с параметрами, анимационные рисунки, компьютерная среда GeoGebra.

В статье обосновывается и демонстрируется эффективность использования компьютерной среды GeoGebra с ее анимационными возможностями при решении задач с параметрами.

Problems with parameters, animated drawings, computer environment GeoGebra.

The article proves and demonstrates the effectiveness of using GeoGebra computing environment with its animation capabilities in solving problems with parameters.

Актуальность статьи автор видит во все возрастающем интересе преподавателей вузов и учителей школ к новым информационным технологиям. Анимационные возможности компьютерных сред представляют собой новую часть современной дидактики образования. Статья посвящена применению анимации при решении задач с параметрами с использованием динамической геометрической системы GeoGebra [<http://ru.wikipedia.org/wiki/GeoGebra>], которая наилучшим образом подходит для этой цели.

Задачи с параметрами относятся к наиболее трудным в составе ЕГЭ, и выработка общего анимационно-геометрического подхода к их решению является важной методической проблемой. Цель статьи – продемонстрировать на конкретных примерах следующую стратегию решения задачи с параметром. Сначала моделируем геометрически (графически) условие задачи на экране компьютера. Затем решаем задачу на экране, используя анимационные возможности. В завершение увиденное на экране решение обосновываем и записываем математически.

Выбор задач в статье обусловлен тем, что они взяты из совсем свежей методической литературы [Мальцев и др., 2017а, б; Феоктистов, 2016], где для них приведены неверные ответы. Конечно же,

ошибки в методической литературе ее не украшают. Но сколько радостного недоумения появляется в глазах ученика, когда он сам обнаружит и исправит ошибку! Это ниспровержение автора учебника с пьедестала небожителя до обыкновенного человека, которому свойственно ошибаться, учитель может использовать на благо своего воспитанника.

Задача 1. Найдите количество решений системы

$$\begin{cases} \frac{(y^2 - xy + 4x - y - 12) \cdot \sqrt{x+3}}{\sqrt{9-x}} = 0, \\ x + y - a = 0 \end{cases}$$

в зависимости от значений параметра a .

Решение. Открываем файл GeoGebra и сначала строим график первого уравнения системы. Записываем его в строку ввода и после ввода на экране компьютера видим два отрезка (на рис. 1 – горизонтальный и наклонный отрезки).



Рис. 1

Для осмысления увиденного заметим, что областью определения первого уравнения является совокупность условий $x + 3 \geq 0$ и $9 - x > 0$, откуда $-3 \leq x < 9$. Геометрически это означает, что график первого уравнения принадлежит полосе, ограниченной вертикальными прямыми $x = -3$ и $x = 9$, причем вторая прямая исключается из полосы.

Чтобы понять происхождение пары отрезков, рассмотрим равенство $y^2 - xy + 4x - y - 12 = 0$ как уравнение относительно переменной y : $y^2 - (x+1)y + (4x-12) = 0$. Корни уравнения: $y_1 = x - 3$, $y_2 = 4$. Следовательно, $y^2 - xy + 4x - y - 12 = (y - y_1)(y - y_2) = (y - x + 3)(y - 4)$.

Таким образом, отрезки, увиденные на экране, являются решениями следующих систем уравнений:

$$\begin{cases} y - x + 3 = 0, \\ -3 \leq x < 9, \end{cases} \quad \begin{cases} y - 4 = 0, \\ -3 \leq x < 9. \end{cases}$$

Заметим, что компьютер не выдает график уравнения $\sqrt{x+3} = 0$, и в этом отношении он может подвести. График этого уравнения мы добавляем самостоятельно в виде прямой $x = -3$. Таким образом, решением первого уравнения данной системы является вертикальная прямая $x = -3$ и пара отрезков.

Теперь займемся вторым уравнением системы. Строим ползунок для параметра a и строкой ввода строим график уравнения $x + y - a = 0$ (на рис. 1 – прямая AB). Помечаем эту прямую надписью, на которой значение параметра a определяется ползунком. В нашем случае надпись $x + y - 5,45 = 0$ соответствует значению $a = 5,45$. Перемещаем ползунок в положение, при котором наблюдаем максимальное количество точек пересечения графиков уравнений данной системы, и отмечаем точки пересечения A , B , C . Теперь у нас все готово для получения ответа. Изменяем на ползунке значения параметра a , наблюдаем соответствующее перемещение наклонной прямой AB и количество точек пересечения этой прямой с графиком первого уравнения системы. Для наглядности строим и надписываем «рубленные» положения этой прямой.

Ответ: 1) если $a \leq -9$ или $a \geq 15$, то система имеет единственное решение (принадлежащее одной из залитых частей плоскости);

2) если $-9 < a \leq 1$, или $a = 11$, или $13 \leq a \leq 15$, то система имеет 2 решения;

3) если $1 < a \leq 13$ и $a \neq 11$, то система имеет 3 решения.

Для подтверждения ответа изменяем значение параметра a на ползунке и на панели объектов читаем соответствующие решения системы в виде точек A , B , C . Результаты эксперимента представим в виде таблицы.

Значение параметра a	Решения системы	Количество решений
$a = -10$	$A = (-3, -7)$	1
$a = -9$	$A = (-3, -6)$	1
$a = 1$	$A = (-3, 4)$, $B = (2, -1)$	2
$a = 5$	$A = (-3, 8)$, $B = (1, 4)$, $C = (4, 1)$	3
$a = 11$	$A = (-3, 14)$, $B = (7, 4)$	2
$a = 12$	$A = (-3, 15)$, $B = (7.5, 4.5)$, $C = (8, 4)$	3
$a = 13$	$A = (-3, 16)$, $B = (8, 5)$	2
$a = 14$	$A = (-3, 17)$, $B = (8.5, 5.5)$	2
$a = 15$	$A = (-3, 18)$	1
$a = 16$	$A = (-3, 19)$	1

Представленная задача является обобщением задания 18 теста № 9 из [Мальцев и др., 2017а, с. 41]. Там предлагается найти те значения параметра a , при которых система имеет единственное решение, и приводится неверный ответ, а в [Мальцев и др., 2017б, с. 46–47] приведено неверное решение этой задачи. Дело в том, что данная система эквивалентна следующей совокупности двух систем:

$$\begin{cases} y^2 - xy + 4x - y - 12 = 0, \\ x + y - a = 0, \\ -3 \leq x < 9, \end{cases} \quad \text{или} \quad \begin{cases} x + 3 = 0, \\ x + y - a = 0, \end{cases}$$

а не только первой из них, как утверждают авторы решения.

Неверные ответы приведены и к заданию 18 тестов 8 и 10 из [Мальцев и др., 2017б]. Аналогично с помощью моделирования в среде GeoGebra нетрудно проверить все ответы к заданию 18 из остальных тестов.

Решенные ниже задачи являются обобщением заданий 6 двух вариантов самостоятельной работы 11 из [Феоктистов, 2016, с. 38–46], где требуется рассмотреть лишь случай четырех решений и приведены неверные ответы.

Задача 2. Найдите количество решений системы

$$\begin{cases} |x| + 4|y| = a, \\ |y| + x^2 = 1 \end{cases}$$

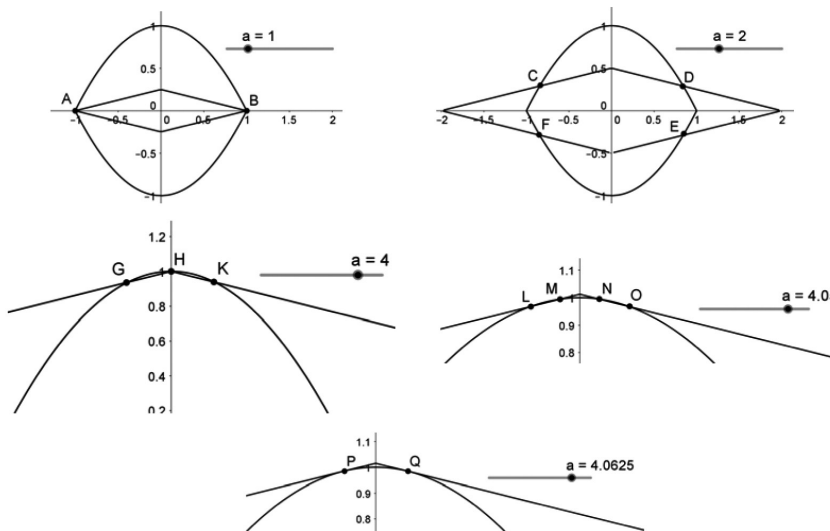


Рис. 2

в зависимости от значений параметра a . (Аналог задания 6 варианта 1 самостоятельной работы 11 из [Феоктистов, 2016].)

Решение. Строкой ввода строим график уравнения $|y| + x^2 = 1$. В верхней полуплоскости (при $y \geq 0$) получаем часть параболы $y = 1 - x^2$, ограниченной снизу осью абсцисс, а в нижней полуплоскости (при $y \leq 0$) получаем часть параболы $y = x^2 - 1$, ограниченной сверху осью абсцисс.

Затем строим ползунок для параметра a и строкой ввода строим график уравнения $|x| + 4|y| = a$, «управляемого» ползунком. Чтобы осмыслить увиденный на экране ромб, достаточно рассмотреть уравнение по четвертям. Изменяя значения a на ползунке, видим (рис. 2), что при $a = 1$ ромб имеет с первой фигурой только две общие точки, а при $a > 1$ – четыре, вплоть до случая, когда ромб станет касаться парабол. При каком a это произойдет? Достаточно рассмотреть ситуацию в первой четверти. Получаем систему

$$\begin{cases} x + 4y = a, \\ y + x^2 = 1. \end{cases}$$

Исключая y , приходим к квадратному уравнению, дискриминант которого приравниваем к нулю. Это дает искомое $a = \frac{65}{16} = 4.0625$.

На рис. 2 отмечены «рубежные» положения ромба.

Ответ: 1) если $a < 1$ или $a > 4.0625$, то система не имеет решений;

2) если $a = 1$, то система имеет два решения: $A = (1, 0), B = (-1, 0)$;

3) если $1 < a < 4$ или $a = 4.0625$, то система имеет четыре решения (например, на рис. 2 при $a = 2$, решением будут точки C, D, E, F);

4) при $a = 4$ система имеет шесть решений:

$G = (-\frac{1}{4}, \frac{15}{16}), H = (0,1), K = (\frac{1}{4}, -\frac{15}{16})$ и

симметричные им относительно оси абсцисс;

5) при $4 < a < 4.0625$ система имеет восемь решений. Например, при $a = 4.05$ это точки

L, M, N, O и симметричные им относительно оси абсцисс.

Задача 3. Найдите количество решений системы

$$\begin{cases} |x| + 2|y| = 1, \\ |y| + x^2 = a, \end{cases}$$

в зависимости от значений параметра a . (Аналог задания 6 варианта 2 самостоятельной работы 11 из [Феоктистов, 2016].)

Решение. Как и в предыдущей задаче, строкой ввода строим график первого уравнения $|x| + 2|y| = 1$, на полотне появляется ромб (рис. 3).

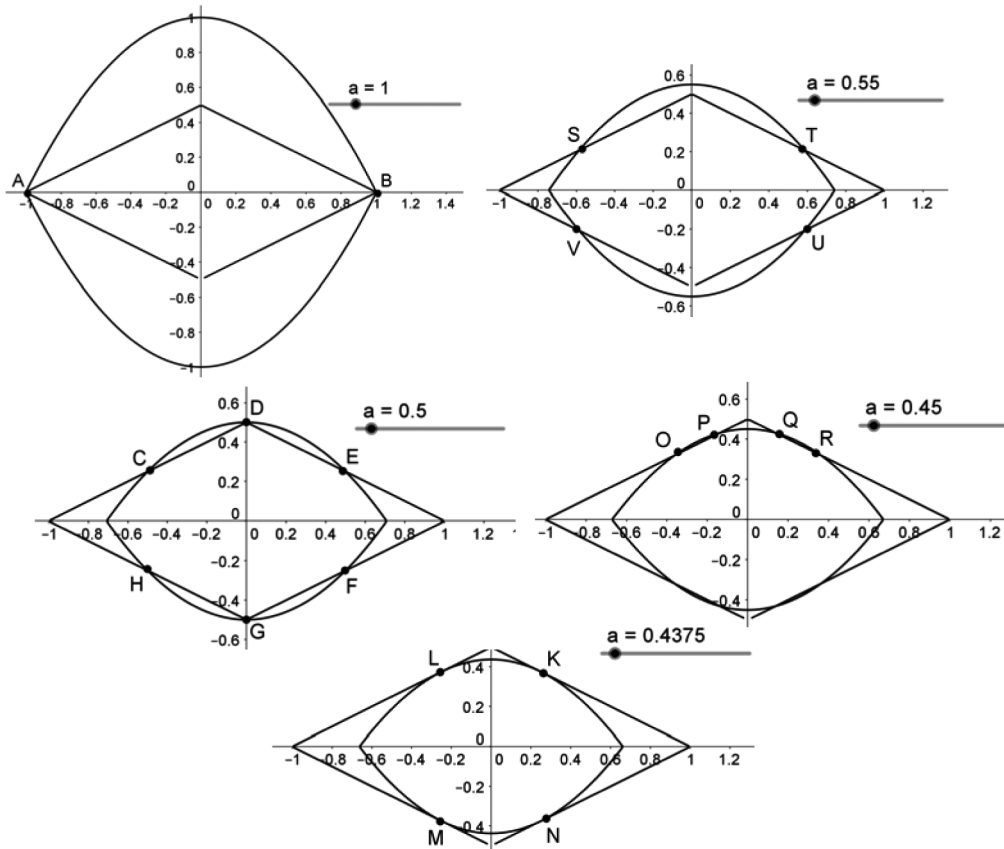


Рис. 3

Затем строим ползунок для параметра a и строкой ввода строим график уравнения $|y| + x^2 = a$, «управляемого» ползунок (фигура из двух парабол). Изменяя значения a на ползунке, фиксируем «рубежные» положения подвижной фигуры из двух парабол. Чтобы найти значение a для случая шести точек пересечения, используем, то, что верхняя парабола проходит че-

рез точку $D = (0, 0.5)$ – вершину неподвижного ромба. Подставляя координаты точки D в уравнение параболы $y + x^2 = a$, получаем $a = 0.5$. Наконец, чтобы найти a , при котором ромб будет касаться фигуры из двух парабол, решаем систему

$$\begin{cases} x + 2y = 1, \\ y + x^2 = a. \end{cases}$$

Выражаем u из первого уравнения и подставляем во второе уравнение. Получаем квадратное уравнение, дискриминант которого прирав-

ниваем к нулю. Получаем $a = \frac{7}{16} = 0.4375$. Те-

перь у нас все готово, чтобы написать ответ, глядя на рис. 3.

Ответ: 1) если $a < 0.4375$ или $a > 1$, то система не имеет решений;

2) если $a = 1$, то система имеет два решения: $A = (-1, 0)$, $B = (1, 0)$;

3) если $0.5 < a < 1$ или $a = 0.4375$, то система имеет четыре решения (например, на рис. 3, при $a = 0.55$ решением будут точки S, T, U, V);

4) при $a = 0.5$ система имеет 6 решений (на рис. 3 это точки C, D, E, F, H);

5) если $0.4375 < a < 0.5$, то система имеет 8 решений (например, на рис. 3 при $a = 0.45$ решениями будут точки O, P, Q, R и им симметричные).

Аналогично можно установить ошибочность ответа в задании 6 варианта 3 из самостоятельной работы 11, а также в подготовительном варианте и во всех трех вариантах самостоятельной работы 10 из [Феоктистов, 2016].

Автор выражает благодарность учителю математики гимназии № 13 г. Красноярска П.И. Лариной, обратившей внимание автора на рассмотренные задачи.

Таким образом, компьютерная анимация не только помогает в решении задач с параметра-

ми, устраняя трудности геометрического моделирования условия задачи, но и формирует геометрическую идеологию решения таких задач. Ученик, лишенный компьютерной поддержки, сохраняя геометрическую направленность решения, выполняет ключевые рисунки схематично на основе математических исследований, дополняя анимационные изменения силой своего воображения.

Понятно, что роль компьютерной анимации не ограничивается приведенными примерами. Подробнее о ее возможностях можно познакомиться, например, по книге автора [Ларин, 2015].

Библиографический список

1. Ларин С.В. Компьютерная анимация в среде GeoGebra на уроках математики. Ростов-на-Дону: Легион, 2015. 192 с.
2. Мальцев Д.А., Мальцев А.А., Мальцева Л.И. Математика. ЕГЭ 2017. Ростов-на-Дону: Издатель Мальцев Д.А.; Народное образование. М., 2017а. Кн. 2: Профильный уровень. 224 с.
3. Мальцев Д.А., Мальцев А.А., Мальцева Л.И. Математика. ЕГЭ 2017: решебник. Ростов-на-Дону: Издатель Мальцев Д.А.; Народное образование. М., 2017б. Кн. 2: Профильный уровень. 224 с.
4. Феоктистов И.Е. Алгебра. 9 класс. Дидактические материалы: метод. рекомендации. М.: Мнемозина, 2016. 180 с.
5. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/GeoGebra>

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ АЭРОБИКИ: ПРОГРАММА И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS BY MEANS OF AEROBICS: CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION

С.В. Никитина, С.П. Романова

S.V. Nikitina, S.P. Romanova

Дети дошкольного возраста, физическое развитие, условия, программа физического развития, аэробика.

В статье показана необходимость активизировать процесс физического воспитания дошкольников за счет насыщения его новыми содержанием, методами и средствами. Рассматривается влияние средств аэробики на физическое развитие детей дошкольного возраста, описываются программа физического развития детей данного возраста средствами аэробики и основные условия ее реализации. Представлены доказательства ее результативности и целесообразности применения в педагогической практике дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Preschoolers, physical education, conditions, physical education program, aerobics.

The article shows the need to intensify the process of physical education of preschoolers by filling it with new contents, methods and means. Besides, the article considers the influence of aerobic exercises on the physical development of preschoolers, describes the program of physical education of children of this age by means of aerobics and the basic conditions for its implementation. The article presents the evidence of its effectiveness and the expediency of its use in the pedagogical practice of a preschool institution.

Потребность в движениях составляет одну из основных физиологических потребностей детского организма, являясь условием его нормального формирования и развития. Реальная практика показывает, что традиционное физическое воспитание не обеспечивает должного физического развития и сохранения здоровья детей дошкольного возраста. По данным Росстата здравоохранения, количество здоровых детей, поступающих в первый класс, составляет около 10 %, более 20 % имеют дефицит массы тела, 50 % – хронические заболевания, где на первом месте стоят заболевания опорно-двигательного аппарата. За последние 20 лет количество детей, биологический возраст которых отстает от календарного, увеличилось с 7 до 27 %. Приведенные данные говорят о необходимости активизировать процесс физического воспитания дошкольников за счет насыщения его новыми содержанием, методами и средствами.

Уход от традиционного физического воспитания к разнообразию и множественности способов решения задач оздоровления и физического развития детей связывается с реализацией принципа вариативности. Вариативность образования дает возможность педагогу дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) самостоятельно конструировать учебный процесс, используя любые модели и программы, включая авторские. Исходя из этого, нами разработана программа физического развития детей дошкольного возраста, включающая широкий арсенал движений аэробики как доступной для данной категории детей разновидности гимнастики.

Выбор аэробики в качестве средства физического развития детей дошкольного возраста обусловливается, прежде всего, особенностями развития детей данного возраста. Это бурный рост организма, повышение его морфологических и функциональных возможностей, восприимчи-

ности к воздействиям физических упражнений, занятия которыми позволяют повысить их функциональную и физическую подготовленность.

Вместе с тем данный выбор связывается с выявленным комплексным положительным влиянием аэробики на организм ребенка-дошкольника. Занятия аэробными упражнениями позволяют повысить жизненный тонус, улучшить обменные процессы, процессы кровообращения и дыхания, укрепить крупные и мелкие группы мышц, сформировать правильную осанку, регулировать деятельность нервной системы. Именно при использовании аэробной нагрузки у дошкольников наилучшим образом развиваются психофизические качества – быстрота, ловкость, гибкость, выносливость, сила и т.д. [Бернштейн, 1991].

В качестве теоретического обоснования программы физического развития детей дошкольного возраста средствами аэробики (далее – Программы) и ее замысла выделены следующие положения:

- опирается на Закон РФ «Об образовании», провозглашающий принцип вариативности образования;

- ориентирована на восполнение недостатка вариативных программ физического развития в ДОУ, способствующих повышению качества физического развития детей;

- строится на фундаменте теории и методики физического воспитания детей дошкольного возраста с учетом их возрастных особенностей и психофизических возможностей;

- предполагает использование разнообразных видов и направлений аэробики как мощного средства оздоровления детей в среде физического воспитания ДОУ;

- рассчитана на поэтапную реализацию, что обеспечивает последовательное и своевременное обучение детей широкому арсеналу упражнений аэробики.

Программа предназначена для специалистов – инструкторов физической культуры, воспитателей, а также педагогов дополнительного образования, работающих в ДОУ, и, соответственно, носит гибкий характер – освоение программного материала детьми осуществляется

не только в процессе занятий физического воспитания, но и в других формах двигательной активности детей: утренней гимнастике, физкультурминутках, прогулках на свежем воздухе и т.д.

Основными руководящими принципами реализации программы стали:

- принцип систематичности и последовательности;

- принцип доступности;

- принцип прочности;

- принцип наглядности;

- принцип научности;

- принцип относительного оптимального сочетания наглядных, словесных и практических методов.

Целью Программы является повышение качества физического развития детей дошкольного возраста средствами аэробики в среде физического воспитания ДОУ. Реализация Программы происходит в процессе прохождения детьми трех этапов. 1-й – «Этап начального обучения» – охватывает детей 4–5 лет. 2-й – «Этап совершенствования» – дети 5–6 лет. 3-й – «Этап закрепления» – дети 6–7 лет. На каждом этапе освоение программного материала детьми осуществляется по пяти разделам.

Раздел 1. Основные виды движений. К основным видам движений аэробики относят ходьбу, бег, прыжки, упражнения на равновесие. Данные виды движения связываются с освоением базовых элементов аэробики, поэтому их обучение происходит на каждом занятии. В одно занятие, как правило, включают три из четырех основных видов движений [Зимонина, 2003], которые выполняются в определенной последовательности, с усложнениями и вариациями [Лугинин, 1994]. При освоении детьми основных видов движения используется схема Л.И. Пензулаевой, согласно которой: в первую неделю каждого месяца разучивают упражнения в равновесии, повторяют упражнения в прыжках и закрепляют упражнения в беге; во вторую неделю для обучения используют упражнения в прыжках, а повторяют и закрепляют умения в беге и ходьбе; в третью неделю разучивают упражнения в беге, а повторяют и закрепляют

прыжки и равновесия; в четвертую неделю обучают ходьбе, а закрепляют равновесия и прыжки [Пензулаева, 1988].

Раздел 2. Основные базовые шаги и движения рук. Делят на простые и сложные. Простые шаги: марш, приседание, приставной шаг, используются в начале занятия (на разминке). Сложные шаги: шаг с поворотом, шаг с касанием, открытый шаг, мамбо – выполняются в основной части занятия [Крючек, 2001]. На этапе начального обучения рекомендуется использовать простые шаги, по мере освоения учебного материала шаги усложняются, сочетаются с движениями рук, туловища, головы, к простым добавляются альтернативные шаги. На основе базовых шагов в аэробике составляются танцевальные комбинации.

Раздел 3. Общеразвивающие упражнения. Способствуют постепенному вовлечению организма в деятельное состояние, повышению жизненного тонуса, поэтому применяются в подготовительной части занятия (разминке) и в заключительной части (заминке). Общеразвивающие упражнения выполняются из исходных положений стоя, сидя и лежа. При составлении комплексов общеразвивающих упражнений придерживаются анатомического принципа (сверху вниз).

Раздел 4. Партерный экзерсис. Применяют для подготовки суставно-мышечного аппарата детей к выполнению специфических элементов аэробики, например, акробатических элементов (мост, шпагаты, прыжки), требующих высокого физического напряжения. Детям дошкольного возраста «партерный экзерсис» предлагают осваивать в игровой форме, при этом широко используя «игровую стретчинг» – комплекс статических упражнений на гибкость, в ходе выполнения которых дети имитируют действия животных, сказочных персонажей и т.д. «Игровой стретчинг» выполняется детьми самостоятельно, без воздействия со стороны. Он доступен всем, кому врачи не запрещают заниматься общефизической подготовкой, и рассчитан на вовлечение в работу всего организма, включая психику.

Раздел 5. Танцевальные элементы. Хореографические упражнения в аэробике применяются преимущественно для технической подготовки детей. Элементарные танцевальные упражнения вполне посильны младшим дошкольникам и включаются в занятия на начальном этапе обучения с 4-х лет [Раевская, 1991]. Сочетание базовых упражнений с элементами танцев является основой для построения простых и сложных танцевальных комбинаций. Танцевальная подготовка в Программе представлена элементами и сочетаниями элементов классического танца, историко-бытового и народного танца, бального танца, танца джаз-модерн.

Важно отметить, что при реализации Программы элементы аэробики сочетаются с элементами других видов двигательной деятельности. Их соотношение можно обозначить как 70 % к 30 % в пользу аэробики.

Данная Программа была реализована в воспитательно-образовательном процессе МБДОУ № 250 «Капитошка», Свердловского района г. Красноярск. Экспериментальная работа осуществлялась в течение трех лет (2012–2015). О результативности реализации Программы свидетельствуют данные диагностики, в основу которой были положены следующие критерии: критерий «здоровье», связанный с отслеживанием группы здоровья и частоты заболеваемости; «гармоничность физического развития» – с определением длины, массы тела, окружности грудной клетки и соотношений между ними; «физическая подготовленность» – с определением показателей развития физических качеств дошкольников.

Согласно данным диагностики, по всем трем критериям выявлены позитивные изменения в физическом развитии детей экспериментальной группы в сравнении с контрольной (табл.).

Исходя из данных таблицы, заключаем: во-первых, в экспериментальной группе доля детей, отнесенных к 1-й и 2-й группам здоровья, увеличилась на 22 %, отнесенных к 3-й – уменьшилась на 27 %. В контрольной группе доля детей, отнесенных к 1-й и 2-й группам, осталась неизменной, а 3-й – уменьшилась незначительно, на 4 %. При этом дети экспериментальной

группы стали реже отсутствовать в ДОУ по болезни, чем контрольной. Во-вторых, в экспериментальной группе доля детей с гармоничным фи-

зическим развитием увеличилась на 17 % и составила 100 %. В контрольной группе осталась без изменения и составила 83 %.

Средние показатели физического развития дошкольников в сравнении на начало и конец экспериментальной работы

Контрольный срез	Группа	Критерии								
		«Здоровье»			«Гармоничность физического развития»	«Физическая подготовленность»				
		Группа здоровья				Прирост физических качеств				
		1	2	3		Быстрота	Скоростно-силовые качества	Сила, ловкость, выносливость	Координация движения	Гибкость
Первый	К	11 %	50 %	38 %	83 %					
	Э	11 %	50 %	38 %	83 %					
Итоговый	К	15 %	50 %	34 %	83 %	6,6 %	11 %	22 %	5,5 %	18 %
	Э	22 %	61 %	11 %	100 %	6,6 %	100 %	33 %	7,7 %	38 %

В-третьих, прирост в показателях скоростно-силовых качеств, гибкости, в интегральном показателе, характеризующем развитие силы, ловкости и быстроты, в экспериментальной группе составил 100, 33 и 38 % соответственно. В контрольной группе менее – 11, 22 и 18 % соответственно. Прирост в показателях скоростных качеств и координации движения в экспериментальной и контрольной группах незначительный.

Таким образом, реализация программы физического развития детей дошкольного возраста средствами аэробики в целом способствовала улучшению состояния здоровья, гармоничности физического развития и повышению физической подготовленности детей данного возраста, что доказывает ее результативность и целесообразность применения в педагогической практике ДОУ.

Библиографический список

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии: учеб. пособие. М.: Академия, 1991. 305 с.

2. Зимонина В.Н. Воспитание ребенка-дошкольника: развитие организованного, самостоятельного, инициативного, не болеющего, коммуникативного, аккуратного. Расту здоровым: программно-метод. пособие для педагогов ДОУ. М.: Академия, 2003. 198 с.

3. Крючек Е.С. Аэробика: учеб.-метод. пособие. М.: Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2001. 162 с.

4. Лугинин А.Б. Физическое воспитание ребенка в дошкольном учреждении // Теория и практика физической культуры. 1994. № 7. С. 8–11.

5. Пензулаева Л.И. Физкультурные занятия с детьми 5–6 лет: пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1988. 143 с.

6. Раевская Е.П. Музыкально-двигательные упражнения в детском саду: метод. пособие. М.: Просвещение, 1991. 120 с.

ШКОЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЖАНРОВОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ: ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТЬ – НЕЙТРАЛИТЕТ – АГРЕССИЯ

SCHOOL COMMUNICATION THROUGH GENRE REFLECTION OF STUDENTS: KINDNESS – NEUTRALITY – AGGRESSION

Е.В. Осетрова

E.V. Osetrova

Диалог, взаимодействие, коммуникация, речевой жанр, ученик, учитель, средняя школа.

В статье проанализирован феномен школьной коммуникации в ее осмыслении вчерашними выпускниками. В качестве площадки для опроса выступил Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, в качестве респондентов – студенты первого курса языковых специальностей (2015/16 учебный год). Один из выводов состоит в очевидном дефиците позитивного взаимодействия (диалога) между учителем и учениками – настолько, что более 92 % опрошенных определяют его как главную цель школьного образования.

Dialogue, interaction, communication, speech genre, student, teacher, secondary school.

The article analyzes the phenomenon of school communication in its understanding by just-out-of-school leavers. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev was chosen as a platform for the survey, while its first-year students of linguistic majors (2015–2016 academic year) were chosen as respondents. The author makes a conclusion about such an obvious deficiency of a positive interaction (dialogue) between the teacher and the students that more than 92 % of the respondents define it as the main purpose of school education.

Федеральные государственные образовательные стандарты уделяют большое внимание формированию коммуникативных и языковых компетенций как обязательных составляющих высшего образования. Интенсивно развивающееся информационное общество ежедневно укрепляет в понимании того, что эффективное общение, грамотное использование языка, уместная речь – залог профессионального и личностного успеха каждого современного человека [Маланчук, 2014].

Все перечисленные виды активности в качестве объектов формирования знаний, умений и навыков традиционно осваиваются в рамках дисциплин «Русский язык и культура речи» и «Педагогическая риторика». Собственно коммуникативная, или речевая, составляющая настолько важна, что авторы учебных пособий отводят ее обсуждению целые разделы, используя в их названиях ключевые словосочетания – речь

в межличностных и общественных отношениях; разновидности речи; речевые коммуникации; коммуникативные ситуации; культура речи / речевого общения; коммуникативные свойства / качества языка; вербальное взаимодействие; эффективность коммуникации и т.п.; см., в частности, [Русский язык и культура речи..., 2005; Русский язык и культура речи, 2007; Введенская и др., 2008; Михальская, 2013]. Показательно и то, что в соответствующих программах так или иначе прогнозируется регулярный положительный эффект коммуникации, выраженный через понятия выразительности, успеха, доказательности и убедительности речи; этической нормы; эффективности речи и речевого поведения; риторического идеала и категории гармонии; гармонизирующего диалога; наконец, толерантности и терпения [Русский язык и культура речи, 2002, с. 95; Русский язык и культура речи, 2007, с. 109, 160; Введенская и др., 2008, с. 139, 177;

Михальская, 2013, с. 22, 82, 130, 246, 249, 254, 302; Педагогическая риторика, 2014, с. 8].

В данной статье представлены результаты опроса, проведенного ее автором в мае 2016 г. в рамках дисциплины «Педагогическая риторика» среди студентов языковых программ бакалавриата; характеристики реципиентов:

- возраст – 18–19 лет;
- социальный статус – студенты-первокурсники;
- языковой статус – натуральные носители русского языка;
- количество – 40 человек;
- базовая площадка – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева.

Опрос завершал изучение раздела «Жанры педагогической речи» и, первоначально задуманный лишь как рабочий «срез» остаточных знаний по теме, дал любопытный результат, содержание которого вписывается в обозначенную выше проблематику эффективной и гармонизирующей коммуникации.

Контрольные вопросы предполагали свободный режим ответа, для того чтобы избежать содержательных ограничений тестовых заданий, и были сформулированы следующим образом.

1. Какие речевые жанры используются в школе для установления дружеских, доверительных отношений?

2. Какие речевые жанры используются в школе для поддержания дисциплины?

3. Какие речевые жанры используются в школе для привлечения внимания на уроке?

4. Перечислите ситуации риска в рамках педагогической коммуникации.

5. Что, по-вашему, наиболее важно в педагогической коммуникации – информирование, взаимодействие, оценивание или воздействие? Аргументируйте.

6. Почему неприлично употреблять междометие «блин» в пространстве школы и университета?

Полученные ответы выборочно представлены и проанализированы ниже.

Начнем с последней, наиболее частной формулировки, реакция на которую должна

была отразить, насколько грамотными являются культурно-языковая и стилистическая рефлексия будущих лингвистов.

Предсказуемым стало то, что многие нашли причину «неприличности» данного эвфемизма в его стилистической окраске. При этом содержательный разброс оценочных характеристик оказался довольно широким: «блин» квалифицировали как нелитературное, просторечное, простонародное, жаргонное, некультурное, в конце концов, как не матерное, но неэтичное, вульгарное. В единичных случаях студенты обращали внимание на его психологическую подоплеку (эмоциональное), речевую функцию (слово-паразит) либо на имиджевый результат (скудность речи; наносит вред имиджу). А вот то, что междометие близко к нецензурной лексике, напоминает нецензурное, отметили только четверть опрошенных.

В результате был сформулирован промежуточный вывод о том, что в вербальном сознании юных носителей языка происходит размывание языковых стилей, сфер и норм: 75 % респондентов не зафиксировали связь эвфемизма «блин» с бранной лексикой.

Обсудим далее собственно коммуникативную тематику опросного листа.

Отвечая на вопрос «Какие речевые жанры используются в школе для установления дружеских, доверительных отношений?», студенты ссылались на разговор по душам, моральную поддержку, сочувствие, жалобу и утешение, шутку и одобрение, в содержании которых откровенно выраженной оказывается положительная целеустановка; ведь даже жаловаться человек решается, оценивая ситуацию общения как доверительную, а отношения с адресатом как более или менее близкие.

Кроме этого, были отмечены нейтральные этикетные жанры приветствия и знакомства, информативные болтовня, беседа, а также информативно-обучающие презентация и ответ на уроке.

Совершенно неожиданно в этом же ряду оказались «разбор полетов», проработка и ябедничество. Интерпретация появления по-

следних трех жанров может быть различной, например, такой, что проработку (или «разбор полетов») в отечественной практике общественных, в том числе школьных, взаимодействий принято инициировать старшему в отношении к младшим, то есть именно в отношении «своих». Ябедничество же активно развивается в противоположную сторону – от младшего к старшему, имея целью приобретение все того же доверия со стороны учителя. Однако в любом случае невозможно избавиться от некоего коммуникативного диссонанса, который возникает на границе сопряжения откровенно положительной цели общения (установление дружеских отношений) и агрессивных способов ее достижения. Отметим здесь же привычность данного явления для вчерашних школьников настолько, что подходящие к случаю имена жанров с готовностью подсказала им их собственная память.

Второй и третий вопросы касались языковых форм, задействованных для организации школьной дисциплины.

Список речевых жанров, которые поддерживают дисциплину на уроках, как и в предыдущем случае, естественным образом распался на три подгруппы; ср.:

– наказание, приказ, замечание, наизидание, порицание, укор, упрек; манипулирование, молчание; запрет, угроза, «дневник», «допрос», конфликт; негодование, оскорбление;

– опрос, дискуссия, проверка домашнего задания, объяснение материала;

– наконец, убеждение, поощрение, похвала, просьба и шутка.

Вопрос, посвященный способам привлечения внимания, по сути, развивал тему дисциплины, а ответы на него обнаружили аналогичный проблемный результат. Большинство опрошенных ссылались на порицание, упрек; замечание, запрет, инструкцию, приказ; манипулирование, молчание; проверку; иронию; резкий стук по столу (последнее, видимо, как жестовый аналог замечания или запрета). Другие назвали активизирующие внимание на этапе введения в тему обращение, просьбу, призыв, побуждение,

публичное извинение, а также беседу, обсуждение, спор, дискуссию, тематическую игру и решение проблемы.

Понятно, что некоторые из приведенных формулировок не соответствуют объекту речевого жанра. Так, дневник – это всего лишь предмет со знаковой функцией замечания, негодование – эмоция, конфликт – узнаваемая ситуация, а манипулирование скорее целеустановка, которая может быть реализована с помощью самых разных речевых высказываний. Вместе с тем сознание студента интуитивно как будто вычленяет узловые элементы коммуникации, и, к сожалению, оценочный знак этих элементов нельзя признать положительным.

Следующий пункт опроса, включая рефлексию бывших школьников по поводу «рисков» педагогической коммуникации, одновременно актуализировал ее ролевую структуру.

Оказалось, что огромное множество конфликтов возникает между учениками, «любимчиками» – «нелюбимчиками», «группировками» и классами; между учеником и учителем, учителем и директором, родителем и учителем, между учителями.

Ученик помещен в ролевой фокус, когда налицо умышленное завышение / занижение оценки ученику (не за недочеты / плюсы, а из личных взглядов на ученика), когда отличника не любят одноклассники, когда «твои знания больше, чем у других», ты первенствуешь в учебе или в классе появляется «новенький». Тогда «рабочими» становятся режимы вранья, высмеивания, презиранья, задиранья, сарказма, унижения, гнобления.

Сюда же отнесены драка, порча имущества и прогул урока, отсутствие дисциплины на уроке, отсутствие реакции на замечание директора по поводу неподходящей одежды для школы, которые должны быть переведены в разряд оперативных социальных действий и сопровождаются знакомой отрицательной оценкой. В совокупности с перечисленными выше они образуют список типичных психологических и поведенческих причин, вызывающих «рискованную» коммуникацию.

У учителя – свои сценарные предпочтения: в ход идут придирки, несправедливая оценка, «допрос», спор, оскорбление, а заканчивается все известным конфликтом / конфликтом интересов.

Показательно, что опрошенные назвали напряженными ситуации работы в команде, конкурса, соревнования, организации концерта, даже подготовку мероприятия (выпускного). И здесь вновь дает о себе знать отмеченный коммуникативный диссонанс, но под новым углом зрения: целый набор социально-коммуникативных ситуаций, безусловно позитивных с позиций общественного мнения, характеризуются молодыми экспертами как чреватые конфликтом.

В завершение опроса, задумавшись над тем, что является наиболее важным в педагогической коммуникации, студенты должны были выбрать одно из четырех целеполаганий: информирование, взаимодействие, оценивание или воздействие.

Оценивание не назвал в качестве приоритета ни один человек, что вызывает интерес хотя бы с учетом того, что оценка есть абсолютный конечный результат всякого процесса обучения. Воздействие либо информирование выбрали 7,5 % опрошенных, а 92,5 % – обозначили в качестве доминанты взаимодействие.

Наиболее типичные аргументы представлены в следующих высказываниях:

– Ученик должен постигать что-то сам, а не только поглощать информацию; Именно от живого диалога ученик получает больше новых знаний, и занятия проходят с большим интересом; От этого зависит учеба, без взаимодействия обучить невозможно, оно включает в себя все остальное (аргументы в пользу обучения, образования);

– Контакт с учениками не может быть односторонним; Хорошо, когда есть крепкая связь понимания между учителем и учениками; Взаимодействуя с педагогом или классом, ребенок чувствует, что он не один, что у него есть поддержка со стороны ребят из класса или учителя (аргументы в пользу психологического комфорта, социализации).

Итак, данный материал – подходящая база для формулировки целого ряда аналитических задач, касающихся соотношения коммуникативной нормы и коммуникативной практики в границах образовательного пространства. Исследование, безусловно, имеет пилотный характер, однако два предварительных вывода могут быть сформулированы уже сейчас:

– школьная среда является конфликтогенной в такой степени, что для поддержания дисциплины, привлечения внимания и даже установления доверительных отношений действующие в ней субъекты, наряду с положительными и нейтральными средствами общения, привычно и регулярно используют жесткие императивы, манипуляцию и речевую агрессию;

– очевиден дефицит взаимодействия между учителем и учениками – настолько, что более 92 % опрошенных юношей и девушек определяют его как главнейшую цель школьной коммуникации.

Библиографический список

1. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: учеб. пособие для вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 539 с.
2. Маланчук И.Г. Системы речи и языка в коммуникативном сознании при производстве устного высказывания // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 165–70.
3. Михальская А.К. Педагогическая риторика: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2013. 379 с.
4. Педагогическая риторика: метод. пособие / сост. Л.Г. Самоantik; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 316 с.
5. Русский язык и культура речи: практикум / под ред. проф. В.И. Максимова. М.: Гардарики, 2002. 312 с.
6. Русский язык и культура речи: учебник для вузов / под ред. В.Д. Черняк. М.: Высшая школа, 2005. 509 с.
7. Русский язык и культура речи: учебник для студентов вузов / под ред. проф. В.И. Максимова. М.: Гардарики, 2007. 408 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ШКОЛЬНАЯ ТЕМА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ» В РАМКАХ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ

THE FEATURES OF DEVELOPING THE ELECTIVE COURSE ON SCHOOL THEME IN MODERN LITERATURE IN THE FRAMEWORK OF PRE-PROFILE TRAINING OF PUPILS

Н.В. Уминова

N.V. Uminova

Элективный курс, технологии обучения литературе, современная детская литература, профилизация обучения, школьная тема в детской литературе.

В статье описаны содержательные и структурные особенности предпрофильного элективного курса «Школьная тема в современной литературе». Выбор текстов объясняется психологическими особенностями подростков и необходимостью ранней профилизации обучения в системе современного образовательного процесса. Методические рекомендации к занятиям элективного курса опираются на использование активных форм обучения и инновационных образовательных технологий.

Elective course, literature learning technology, modern children's literature, profilisation of training, school theme in children's literature.

The article describes the content and structural features of the pre-profile elective course *School theme in modern literature*. The choice of texts is explained by the psychological characteristics of adolescents and the need in an early profilisation of education in the modern educational process. The guidelines for the elective course are based on the use of active forms of learning and innovative educational technologies.

Элективные курсы являются одной из актуальных форм учебной коммуникации в современной школе. Занятия курсов по выбору обеспечивают профилизацию обучения, помогают сформировать устойчивый интерес учеников к определенному предмету, способствуют развитию различных компетенций за счет более сконцентрированного, чем на обычных уроках, применения активных форм работы.

Вопросы теории и практики элективов начали интенсивно обсуждаться в методической науке с начала 2000-х годов – периода, когда актуализируется процесс профилизации старшей школы. В это время разрабатываются авторские программы элективных курсов: В.Ф. Чертов (2004), В.В. Агеносов (2004), Е.А. Зинина (2004), Т.Г. Кучина (2007), А.В. Леденев, Т.В. Леденева (2004), Н.Л. Карнаух (2006), Г.В. Пранцова (2006) и др. Данные программы ориентированы на профильное обучение учащихся 10–11 классов,

и значительная их часть носит прикладной характер (курсы знакомят учащихся с важнейшими путями и методами применения знаний по литературе на практике: например, «Анализ художественного произведения», «Эссе как жанр литературного произведения и вид творческой работы», «Секреты хорошей речи») или связана с обращением к текстам современной литературы («Литература последних десятилетий», «Современный отечественный литературный процесс»). Эта тенденция объясняется обзорным изучением современных произведений в школе, а также интересом учащихся к таким текстам.

Предпрофильная подготовка школьников – не менее важный компонент современной образовательной системы, однако ему уделяется недостаточное внимание в практике преподавания литературы. Отдельные образовательные порталы (сайт педфестиваля «Открытый урок» издательского дома «1 сентября»), авторские

сайты педагогов-словесников публикуют программы элективов для учащихся средней ступени (чаще это 9 класс, значительно реже появляются разработки спецкурсов для 5–8 классов). Опыт общения со школьниками показывает, что интерес к предмету формируется раньше, чем в 9 классе, как следствие, первые попытки определения профиля обучения приходится на 7–8 классы. В этой связи уместно говорить о ранней профилизации обучения как возможности для подростков пробовать свои силы в той или иной предметной направленности.

Предпрофильные элективы имеют свою специфику. Их основная функция – профориентационная, то есть ориентирующая в выборе будущего профиля обучения. Как правило, они носят краткосрочный характер (оптимальный объем 10–12 часов). Основные задачи – реализация учеником интереса к учебному предмету и уточнение готовности и способности осваивать предмет на повышенном уровне.

При разработке и проведении элективного курса ранней профилизации следует учитывать психологические особенности и специфику читательского восприятия учащихся 7–8 классов. Традиционно в психолого-педагогической и методической литературе данный этап литературного образования школьников обозначается как «нравственный эгоцентризм». В это время школьники акцентируют внимание, прежде всего, на нравственно-этической проблематике произведений, нацелены на самопознание, стремятся разрешить свои внутренние противоречия и осмыслить проблемы взаимодействия с окружающим миром. Эмоциональный отклик, а затем и желание аналитически понять прочитанное и творчески его воспринять получают художественные произведения, созвучные подростку по кругу тем и проблем, в них поднимаемых. Тексты современной литературы на школьную тему отвечают обозначенным условиям.

Произведения на одну из наиболее популярных в детской и подростково-юношеской литературе тем – школьную тему – представляют значительный корпус текстов. Марина Аромштам, Екатерина Мурашова, Ирина Лукьянова,

Елена Габова, Тамара Крюкова, Андрей Жвалевский, Евгения Пастернак, Марина Бородинская, Ксения Драгунская, Артур Гиваргизов и другие открывают современному читателю самые различные варианты изображения школьной жизни: нравственно-психологические, юмористические, сказочно-фантастические, лирически-романтические, абсурдистские. Знакомость и популярность школьной темы в современной литературе объясняет Мария Черняк в статье ««Школа как диагноз: опыт современной прозы»: «Школа – больной вопрос для всего общества, центр притяжения сил и эмоций. Школа как особый социальный феномен объединяет и разъединяет общество одновременно. Ведь так силен эффект узнавания, сопереживания, личной памяти, наличия у каждого собственного мнения – ведь и я через это прошел» [Черняк, 2017, с. 207]. Мы видим, что тема изначально предполагает дискуссионность и, безусловно, открывает простор для творчества учителю-филологу.

Из многообразия произведений на школьную тему для краткосрочного предпрофильного элективного курса нами был отобран небольшой ряд текстов, ориентированных на интересующую нас возрастную группу учащихся. Это произведения, где главными героями являются ровесники учеников 7–8 классов и поднимаются актуальные для них вопросы. Считаем, что в данном случае мотивирующий потенциал программы, а также интерес к художественному тексту возникают за счет узнаваемости проблем современного подростка в судьбах героев произведений (содержательный пласт), а также активного использования творческих, проектных, игровых, дискуссионных, личностно ориентированных форм обучения (технологический компонент). В основу элективного курса положен принцип проблемно-тематического изучения художественного произведения.

Обозначим произведения, которые обсуждаются на занятиях электива, содержательные аспекты и рекомендуемые формы работы. Открывает спецкурс вводное занятие, посвященное школе прошлого. Считаем важным обозначить аспект литературной традиции в раскрытии

школьной темы. Назовем основные компоненты занятия, раскрывающего роль школы в жизни писателей: беседа, актуализирующая знания учащихся о Пушкинском лицее, чтение фрагментов из романа Ю.Н. Тынянова «Пушкин», просмотр фрагментов фильма «1814», воссоздающего атмосферу лицейской жизни (например, эпизоды первой дуэли, разговора лицеистов с Аракчеевым), чтение фрагментов из автобиографической повести К.Г. Паустовского «Далекие годы» о периоде обучения в Первой киевской гимназии (эпизод о традиционной гимназической драке). Завершает занятие презентация выставки книг «Школьная тема в подростковой литературе XX века».

Соединить временные пласты (школа прошлого и будущего) позволит произведение А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее». Это фантастическая повесть, в основе – известный литературе сюжет переброса во времени. Мальчик из 1980 года и девочка из 2018 года фантастическим образом меняются местами, каждый в новом для себя времени решает серьезную проблему. Обращение к данному тексту уместно в форме дискуссии (согласны ли подростки с утверждением авторов, что «время всегда хорошее»). Своими размышлениями они могут поделиться и в эссе на тему: «Школа будущего, в которой я хочу учиться...». В качестве индивидуальной работы учитель может предложить исследовательский проект (сопоставление сюжета перемещения во времени у К. Булычева и А. Жвалевского, Е. Пастернак).

Продолжить знакомство со школьной темой в современной литературе можно обращением к повести Е. Мурашовой «Класс коррекции». Это один из первых текстов, поднимающих тему умственно отсталых детей, инвалидов, неблагополучных подростков. Как и в произведении А. Жвалевского, Е. Пастернак, повествование ведется от лица подростка. Современная школа с ее социальным расслоением, равнодушием взрослых и жестокостью детей показана весьма правдоподобно. Однако привлечь подростков к этому тексту может переплетение реалистического и сказочного пластов повествования. Му-

рашова показывает существование параллельного мира, в котором отчасти реализуются мечты несчастных детей. Обсуждение темы «Школа не для всех?» и осмысление роли двух миров в произведении – основа элективного занятия по этому произведению.

Повесть в рассказах Ирины Лукьяновой «Стеклянный шарик» углубляет нравственно-психологическую направленность решения школьной темы. Произведение описывает жизнь главной героини от детского сада до зрелости (в финале ей 42 года). Значительная часть рассказов посвящена изображению школы. Мы предлагаем прочитать и обсудить со школьниками рассказ «Зимнее утро» как кульминацию темы унижения. Ася Николаева – тонкая, ранимая девочка-восьмиклассница, читающая и мыслящая. Рассказ иллюстрирует ситуацию, как непохожий на остальных подросток становится изгоем в школьном коллективе. Целесообразным считаем выстраивание внутрисюжетных связей: В. Железников «Чучело» и И. Лукьянова «Стеклянный шарик» (общность проблематики и типа героя). Особое внимание стоит уделить интерпретации финала повести. Ученики знакомятся с одним рассказом, поэтому развязка истории им неизвестна. Можно предложить школьникам домыслить финал, обсудить вопрос: «Почему автор не остановился на описании школьной жизни, а показывает читателю уже взрослую героиню? Как вы думаете, как сложилась ее судьба?». В книге звучит мысль, что детство определяет характер человека, его жизнь в будущем. В финале Ася – 42-летняя женщина, у нее есть семья, дети. Она любит одиночество, не уверена в себе, не доверяет людям. Стоит прочитать финальный рассказ «Доброе утро», где героиня избавляется от чувства мести, ненависти по отношению к воспоминаниям о школе, осознавая, что эти чувства разрушают ее личность.

После обсуждения с учащимися острого, драматически напряженного текста перейдем к юмористическим рассказам и произведениям, где проблемы школьной жизни освещены в ироничном ключе. Предлагаем обратиться к рассказам из сборника А. Жвалевского, Е. Пастернак

нак «Типа смотри короче» и к отдельным рассказам из повести Е. Ярцевой «Апельсиновый зонтик» (подзаголовок «Истории, написанные восьмиклассницей»). На примере названных текстов возможно обсуждение следующих проблем: общение в соцсетях (рассказы А. Жвалевского, Е. Пастернак «Есть контакт!», Е. Ярцевой «Мы в контакте»), нечитающая молодежь (рассказ «На войне» А. Жвалевского и Е. Пастернак, рассказ «Мы переезжаем на дачу» Е. Ярцевой). Последний текст обыгрывает тему летнего чтения подростков – списки книг на лето. После знакомства с рассказом школьники разрабатывают мини-проект: альтернативный список для чтения летом и его последующее представление. Вариантом задания может быть написание эссе на одну из тем: «Стоит ли изучать в школе современную литературу – книги, еще не ставшие классикой?», «Мой совет: как сегодня увлечь чтением молодых людей», «Каким бы я сделал учебник по литературе для школы?». Следующие проблемы для обсуждения – язык тинэйджеров (рассказ А. Жвалевского, А. Пастернак «Типа смотри короче») и «Легко ли быть современным подростком?». Знакомство и обсуждение рассказов из сборника А. Жвалевского и Е. Пастернак «Радость жизни», «Неудачница», «Назло!», «8 Марта», «Правда» завершат создание психологического портрета современного школьника.

Заключительным занятием элективного курса может стать игровое моделирование – «Создаем сборник современного рассказа на школьную тему». Ученики, работая в творческих группах, отбирают тексты и объясняют свой выбор, обсуждают оформление книги, пишут аннотацию к сборнику и обращение к читателю. Подобная работа может быть выполнена как в форме издательского проекта (электронный или бумажный формат), так и в проективном (то есть воображаемом) виде. Алгоритм выполнения

творческого (издательского) проекта был описан нами ранее [Уминова, 2016].

Другой вариант итогового задания – создание буктрейлера к одному из названных произведений (буктрейлер – небольшой видеоролик о книге). Цель такого видеоролика о книге – привлечь к ее чтению других подростков.

Таким образом, элективный курс «Школьная тема в современной литературе» как своим содержанием (свободный и открытый разговор о проблемах, близких подростку), так и формами работы (дискуссии, анализ ситуаций, проектная деятельность, написание эссе) нацелен на формирование у современного школьника устойчивого интереса к художественной литературе, понимания чтения как творческого процесса, как следствие, осуществление осознанного выбора гуманитарного профиля обучения.

Библиографический список

1. Кучина Т.Г. Современный отечественный литературный процесс. 11 класс: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2007. 349 с.
2. Литература. 10–11 классы: сб. программ элективных курсов / сост. Г.М. Вялкова. Волгоград: Учитель, 2006. 135 с.
3. Пранцова Г.В. Элективные курсы по литературе. 10–11 классы: Программы. Тематические планы: метод. рекомендации: хрестоматия. М.: Вербум-М, 2006. 189 с.
4. Программы элективных курсов. Литература. 10–11 классы. Профильное обучение. М.: Дрофа, 2004. 96 с.
5. Уминова Н.В. Возможности проектных технологий обучения литературе в школе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 35–39.
6. Черняк М.А. Актуальная словесность XXI века: Приглашение к диалогу: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2017. 232 с.

ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE FEATURES OF THE INTENSIFICATION OF ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN'S LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITY

В.Г. Храпченков, И.В. Храпченкова

V.G. Khrapchenkov, I.V. Khrapchenkova

Активизация, активность, деятельность, учебно-познавательная деятельность, младшие школьники, ТРИЗ.

В статье рассмотрены различные подходы к раскрытию сущности понятий «активизация», «активность», «деятельность» и «учебно-познавательная деятельность». Представлены адаптированные приемы теории решения изобретательских задач, дающие реальную возможность управления процессом мышления и способствующие развитию познавательного интереса у младших школьников. Проанализирован потенциал ТРИЗ для активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников.

Intensification, performance, activity, learning and cognitive activity, elementary schoolchildren, Theory of Inventive Problem Solving.

The article discusses various approaches to revealing the essence of the concepts of intensification, performance, activity and learning and cognitive activity. It also presents the adapted techniques of the theory of inventive problem solving, giving a real opportunity to control the process of thinking and promoting the development of a cognition interest of elementary schoolchildren. Besides, the article analyzes the potential of the Theory of Inventive Problem Solving for the intensification of the learning and cognitive activity of elementary schoolchildren.

В деловом сотрудничестве учителя с учащимися необходимо равновесие между предоставлением самостоятельности детям и тактичной помощью в обучении школьников способам деятельности. В этом и заключается смысл работы учителя. Ученики же, наоборот, должны быть активны и проявлять познавательную активность, лишь тогда мы можем судить об эффективности работы учителя, лишь тогда будут видны результаты взаимодействия. Итак, система «педагоги – обучающиеся» функционирует только тогда, когда происходит обмен деятельностью между педагогами и обучающимися. Следовательно, педагогический процесс есть смена состояний системы «педагоги – обучающиеся». Целостность системы определяется единством цели и результата при взаимодействии систем разного порядка внутри педагогического процесса.

Определим цель учителя, его объект деятельности и также объект и цель деятельности ученика. Это позволит нам правильно построить процесс взаимодействия системы «педагоги – обучающиеся».

Человек как субъект деятельности показан в философских и психологических исследованиях. Однако тот факт, что учителю приходится иметь дело с растущим человеком, длительное время оставлял в тени вопрос о применимости принципа деятельности к анализу объекта деятельности педагога. По существу, только в шестидесятые годы появляются работы, в которых деятельность учителя рассматривается как взаимодействие с учащимися (М.А. Данилов). Несколько позднее Н.В. Кузьмина в анализе специфики труда учителя подчеркнула, что объект педагогической деятельности одновременно является и субъектом этой дея-

тельности. Эта особенность отмечена позднее И.П. Раченко.

А может ли педагогический процесс являться объектом деятельности ученика? Долгое время в дидактике считалось, что объектом деятельности ученика являются конкретные знания, умения и навыки, которыми он должен овладеть в процессе обучения. Мы считаем, что объект деятельности ученика, являющегося субъектом познавательной деятельности и саморазвития, намного шире. Ряд исследований, связанных с проблемами развивающегося обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В.В. Окунь и др.), показал, что в качестве объекта деятельности ученика выступает предметная проблема (математическая, физическая и др.). Процесс изменения познавательной деятельности при этом не осознается учеником как изменение самого себя, он направлен на овладение умением, например, решать определенного типа задачи, а не на развитие своих способностей. Мы считаем, что сам ученик с его деятельностью будет являться субъектом деятельности, так как ученик при активной позиции является учителем самого себя, занимается самовоспитанием, самообучением. Следовательно, педагогический процесс как объект деятельности учителя и ученика будет иметь сходную структуру и закономерности развития.

Ученые, исследовавшие проблему, активизации учения школьников и преемственность между школой и вузом, установили, что эффективность процесса обучения определяется тем, насколько быстро школьник становится субъектом деятельности (С.М. Годник, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина).

Активизация познавательной деятельности младших школьников происходит в целостном педагогическом процессе на основе взаимосвязи всех компонентов педагогического процесса на уроке и при наличии взаимодействия в системе «педагоги – обучающиеся». Но чтобы осуществлять этот процесс, необходимо знать основы познавательной деятельности в целом и ее возрастные особенности в частности.

Осуществление активных учебных действий с изучаемым материалом (сравнение, анализ, изменение и т.д.), овладение новыми

способами этих действий ставят ученика в новую позицию к изучаемому материалу, дают ему возможность оценивать и преобразовывать его. Учитель учит учеников способам деятельности, а учащиеся, овладевая способами, учатся учиться, трудиться, участвовать в общественной жизни. Педагогическим результатом обмена деятельностью являются преобразования, происходящие в личности школьника под влиянием выполняемой им деятельности, т.е. увеличивается доля самостоятельности формирующейся личности. Поэтому основным и решающим фактором успешности обучения является сформированность у учащихся умений и навыков учебного труда.

Термин «учение» рассматривается психологами как совокупность психических процессов. В дидактике термин связан с познавательной деятельностью ученика. Поэтому понятие «учебно-познавательная деятельность» в наибольшей степени связано с процессом обучения, так как охватывает действия внутреннего (познавательные процессы) и внешнего (использование средств) плана. Сотрудничество взрослого и школьника направлено на совершенствование познавательных процессов. Поскольку познавательная деятельность только один из видов многообразной деятельности учащихся в системах «ученик – ученик», то управление ею следует рассматривать как аспект профессиональной деятельности учителя в целом.

Структура учебно-познавательной деятельности по своим компонентам отражает построение любой деятельности. Существуют различные подходы к классификации структур учебно-познавательной деятельности.

Г.И. Щукина рассматривает структуру учебно-познавательной деятельности, которая состоит из следующих компонентов: цель, мотив, содержание деятельности, результаты деятельности. Н.Ф. Талызина выделяет в структуре познавательной деятельности исходную афферентацию – эффекторные процессы, реализующие контакты с предметной средой – коррекция и обогащение с помощью обратной связи и исходного афферентирующего образа [Талызина, 1984, с. 233].

В.В. Давыдов в своих психологических трудах в отношении структуры учебной деятельности придерживается точки зрения Д.Б. Эльконина. Остановимся подробнее на характеристике его структуры. Д.Б. Эльконин считает, что учебно-познавательная деятельность состоит из следующих звеньев: учебно-познавательные мотивы, учебная задача, учебные операции, контроль, оценка.

Суть учебной задачи состоит в том, что при ее решении посредством учебных действий школьники раскрывают происхождение «клеточки» некоторого целостного объекта и используют эту «клеточку» для ее мысленного воспроизведения, усваивая при этом общий способ реализации такого процесса. Тем самым школьники при решении учебной задачи осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний [Давыдов, 1996, с.153].

Учебные операции входят в состав способа действий, выражающих его операторное содержание. Под контролем понимают фиксацию и анализ процесса деятельности и ее результатов, их точность, логичность, последовательность. Последним элементом структуры учебной деятельности является оценка. Функция оценки связана с определением, освоил ли ученик способ действий и перешел ли на следующую ступень. Таким образом, оценка относится к выполнению всей учебной задачи в целом. Охарактеризовав все звенья структуры учебно-познавательной деятельности, можно прийти к выводу, что познавательная деятельность – сложное по структуре образование.

Понятие «учебно-познавательная деятельность», с точки зрения Г.И. Щукиной, наиболее полно характеризует процесс обучения: рассматривается как необходимая, социально значимая специальная деятельность, как форма сотрудничества взрослого и школьника, а главное – в ней совершенствуются познавательные процессы, происходит социализация подрастающих поколений [Щукина, 1979, с. 39].

Мы считаем, что познавательная деятельность представляет собой процесс активного от-

ношения учащихся к окружающему миру, направлена на усвоение знаний, умений и способов деятельности. Ее характеризуют наличие цели, предметный характер (направленность на усвоение определенного учебного содержания), зависимость от внешних условий (методов преподавания, организации учебного процесса, личностных качеств учителя, определенного эмоционального настроения коллектива класса и т.д.).

Следует заметить, что познавательная деятельность начинается тогда, когда перед учащимся встанут вопрос, проблема, задача, требующие его активной мыслительной деятельности, причем результаты их решения всегда зависят от субъективных мотивов, интересов, потребностей. Необходимым условием развития познавательной деятельности является повышение активности и самостоятельности учащихся. Следовательно, учитель должен владеть необходимыми методами и приемами обучения, направленными на активизацию каждого компонента и этапа познавательной деятельности.

Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся – одно из наиболее существенных требований, обеспечивающих качество обучения. По мнению Г.И. Щукиной, активизация учебно-познавательной деятельности – процесс, направленный на усиленную, совместную учебно-познавательную деятельность учителя и учащихся, на побуждение к ее энергичному, целенаправленному осуществлению, на преодоление инерции, пассивных и стереотипных форм преподавания и учения.

Работа учителя направлена на то, чтобы вызвать у детей активность, самостоятельность и инициативу. Отсюда значимость принципа сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности учащихся. Учитель должен осуществлять педагогическое руководство логично, строить и реализовывать педагогические системы, которые бы рождали творческую активность, инициативу и самостоятельность учащихся.

Развитие ребенка непрерывно связано с его активностью. Оно может происходить только через активность, которая является как психологи-

ческое состояние основой для всей учебной деятельности и умственного развития.

Термин «активность» в педагогической науке принято рассматривать либо как состояние, связанное с выполнением действия или деятельности (интенсивность, которую можно измерить количеством действий за единицу времени), либо как свойство личности, формирование которого входит в воспитательный процесс (познавательная активность, социальная активность). На наш взгляд, можно предложить рассмотреть «активность» как состояние психики и организма, т.е. совокупность психофизиологических процессов, обеспечивающих готовность к началу деятельности. Необходимо учитывать, что все три позиции будут пересекаться в отдельных случаях.

В психологии понятию «активность» дается множество определений. Активность – личностное образование, характеризующее возможность ставить и решать в деятельности определенные задачи; внутриличностный феномен, общественное качество личности; социально ценный способ связи ее с окружающей средой; основа реализации развивающейся совместной деятельности. В ее формировании важен не только факт активности личности, но и характер ее проявления, мера саморегуляции активностью выполняемой деятельности. Соотношение активности и деятельности в науке трактуется по-разному. Одни считают активность результатом деятельности, другие – мерой деятельности. Одни отождествляют активность с деятельностью, другие настаивают, что активность более широкое понятие, чем деятельность. Мы придерживаемся точки зрения, что деятельность – это форма активности, связанная с выполнением действий. А как качество личности формируется в деятельности.

Активность в учебном процессе должна быть направлена на стимулирование и развитие интеллектуальной активности школьника. Вызывая систематически активность как состояние, учитель содействует ее формированию как свойства личности.

Активизация учебно-познавательной деятельности младшего школьника в процессе обучения правильно организована в том случае, ког-

да она обеспечивает достижение поставленных целей при нормальной трате сил. В результате этого сохраняются психологическое равновесие и радость учащихся от учебной деятельности.

В работах современных дидактов по-разному трактуются условия активизации познавательной деятельности учащихся. В.Ф. Моргун в качестве таковых называет бодрое настроение, жизнерадостность, определенный темп работы, доброжелательный микроклимат в классе. М.Н. Скаткин называет следующие условия активизации познавательной деятельности учащихся: вооружение учащихся рациональными приемами познавательной деятельности; формирование внутренних стимулов к учению, самообразованию [Скаткин, 1980, с. 43].

Познавательная деятельность сложна и обладает объективными трудностями как для учащихся так и для учителя. При подготовке учителя к активизации познавательной деятельности младших школьников необходимо учитывать условия успешной активизации:

- если цели учения принимаются учеником и становятся его личными целями;
- если познавательная деятельность учащихся побуждается мотивами, соответствующими этой деятельности;
- если учащийся владеет способами, умениями, навыками познавательной деятельности;
- если познавательная деятельность организуется авторитетным педагогом, у которого ученики хотят учиться.

Осуществление указанной взаимосвязи будет способствовать активной познавательной деятельности учащихся. Она же будет происходить, по мнению Т.И. Шамовой, при соблюдении трех групп условий [Шамова, 1982, с.102].

К первой группе относятся условия, соблюдение которых обеспечивает формирование мотива деятельности: а) формирование познавательной потребности; б) воспитание стойких познавательных интересов.

Вторая группа условий направлена на успешное формирование системы знаний в результате самоуправления процессом учения: а) формирование интеллектуальных умений;

б) формирование умений планирования, самоорганизации и самоконтроля.

Но это не означает полной свободы действий школьников. Достижение развития без знаний – чистый формализм. Идти «от учеников» в процессе познания – это значит организовывать и направлять коллективный поиск. При оптимальном управлении учебным процессом внешние воздействия на учеников должны согласовываться с внутренними стремлениями и их действиями. При этом процесс управления осуществляется через средства, методы и приемы активизации учебно-познавательной деятельности школьника. Именно они обеспечивают необходимую взаимосвязь деятельности учителя и ученика.

С опорой на вышеизложенные концепции выработана система активизации познавательной деятельности учащихся. По этой системе различают внешнюю и внутреннюю активизацию.

Под внешней подразумеваются стимуляция познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания и др.) и поддержание общей работоспособности ребенка. Средствами для этого служат: обеспечение чередования работы разных нервных центров путем смены разных методов, видов, приемов учебной работы; правильное взаимоотношение словесного и наглядного, конкретного и абстрактного в учебном процессе; физкультурные и музыкальные минуты отдыха на уроке; применение игры и соревнования как дидактического приема.

Внутренняя активизация – это, прежде всего, активизация мышления учащихся, стимулирование их воображения и творчества. Основными средствами являются: самостоятельная работа учащихся, элементы самоконтроля, проблемное обучение, творческие задания. Данная система средств внешней и внутренней активизации охватывает познавательную деятельность учащихся на всех этапах: на этапе живого созерцания, восприятия и возникновения представлений; на этапе абстрактного мышления, при осмысливании и систематизации учебного материала, при формулировании выводов и обобщений; на этапе воспроизведения, при применении усвоенного материала.

Молодому учителю при построении процесса активизации познавательной деятельности младших школьников поможет знание специфических педагогических условий, соответствующих возрастным особенностям учеников.

Развитие личности в учебно-познавательном процессе будет происходить лишь в том случае, когда деятельность учителя будет соответствовать и опираться на потребности самих учащихся, будет целенаправленно вызывать и воспитывать эти потребности. Анализ опыта и теоретические исследования показывают, что в воспитании познавательной потребности ведущую роль играет учитель. Его личность, знания, отношение к делу и ученикам, педагогическое мастерство – все это во многом определяет успех в формировании интереса школьников к знаниям.

Одним из условий активизации познавательной деятельности обучающихся является формирование у них познавательного интереса и творческих способностей.

Младший школьный возраст является сенситивным периодом для развития творческих способностей у детей. За последние десятилетия наиболее эффективной технологией формирования творческих способностей считается Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ). ТРИЗ – технология творчества, призванная изучать принципы развития искусственных систем [ТРИЗ. Образовательный портал]. Несмотря на то что в названии, данном основателем ТРИЗ Г. Альтшуллером, звучит слово «теория», на сегодняшний день это технология, и она с успехом может применяться в начальной школе.

Основными целями ТРИЗ являются:

- развитие системного мышления;
- развитие фантазии и воображения;
- формирование способов решения изобретательских задач различной сложности.

Разработчики ТРИЗ считают, что творчество – это не «озарение», что создавать что-то новое легко, необходимо только владеть алгоритмом создания нового.

Одним из элементов формирования творческих способностей в младшем школьном возрасте на основе ТРИЗ может стать алгоритм со-

ставления загадок. Необходимо, определить объект для составления загадок, например заяц. Далее предлагаем обучающимся заполнить таблицу, где 3 столбца по 3 строки. Сначала заполняем левый столбец, выбрав три характеристики, присущие зайцу, в столбце посередине пишется «а не», и в третьем столбце мы пишем объекты, которые обладают такими характеристиками, но не являются зайцем.

Таким образом, загадка, про зайца, может выглядеть так:

ушастый		осел
быстрый	а не	олень
трусливый		мышь

Другой алгоритм несколько сложнее, но с удовольствием выполняется детьми младшего школьного возраста. Выбираем объект, например очки, и задаем детям вопрос: из чего они состоят? В нашем случае – стекла, оправы, дужки. Задаём второй вопрос: сколько их? Дужки – 2, оправа – 1, стекла – 2. Теперь необходимо определиться с тем, на что эти элементы похожи? Например, дужки – на хоккейные клюшки, стекла – на зеркала, оправа – на букву «в». А теперь составляем загадку, может получиться так: буква «в» с двумя зеркалами и двумя хоккейными клюшками. Такая работа способствует развитию образного мышления и воображения.

Следующим элементом может стать составление метафор. Ведь все чаще и чаще учителя стали жаловаться на то, что у детей маленький словарный запас и им трудно писать сочинения, особенно сочинения-описания. Составление метафор по алгоритму ТРИЗ позволит решить эту проблему, если применять этот прием регулярно. Выбираем объект, к которому будет составлена метафора, например дождь. Определяемся, какой он, например сильный. На что похож объект (на слезы), далее определяем, где находится объект (на небе), теперь изменим на прилагательное (небесный) и сформулируем метафору. Таким образом, алгоритм выглядит так: 1) объект; 2) какой? 3) на что похож? 4) где находится? (потом переделывается в прилагательное). Метафора про дождь может выглядеть так:

дождь – сильные небесные слезы. Работу с метафорами можно проводить и в виде загадок. Попросить детей составить метафоры, а потом всем вместе попытаться угадать, о чем они?

Для создания чего-либо нового можно применять «метод фокальных объектов». Берем объект, который хотим модернизировать, например стул. Затем выбираем спонтанно четыре любых объекта, например: дверь, паук, конфета и солнце. Определяем, какие характеристики им присущи, какие они. Дверь – большая, скрипучая, деревянная; паук – лохматый, ядовитый, страшный; конфета – сладкая, вкусная, шоколадная; солнце – яркое, лучистое, теплое. Далее эти характеристики применяем к стулу. Например, если мы написали, что паук ядовитый, то как будет выглядеть ядовитый стул? Для чего он может служить? Где может применяться? А шоколадный стул? Дайте возможность детям поразмыслить над этим и по возможности зарисовать данный объект. Это способствует развитию мышления, фантазии и позволяет разнообразить образовательный процесс.

Целенаправленное обучение на основе приемов теории решения изобретательских задач способствует развитию творческого воображения, нестандартного мышления и, как следствие, ведет к активности младшего школьника в процессе обучения. Нестандартные задачи способствуют формированию познавательного интереса.

Однако в процессе учения школьников важно не только сформировать интерес, но и удержать, закрепить его на всех этапах учебного познания. В психологии различают эпизодический и стойкий интерес. Первый возникает и сохраняется лишь в процессе конкретной деятельности; после ее прекращения он угасает. Стойкий же интерес характеризуется тем, что он становится уже чертой личности и побуждает к деятельности в интересующей человека области даже в тех случаях, когда условия для этого неблагоприятны. Именно стойкий интерес играет большую роль в поддержании и развитии познавательной активности.

Познавательный интерес начинается с простого любопытства. В дальнейшем он может перерасти в любознательность, а на высшей сту-

пени развития – в привычку к систематическому умственному труду, умственному поиску. Однако эта привычка может быть сформирована только системой воздействий школы и семьи. Стойкий познавательный интерес формируется при сочетании эмоционального и рационального в обучении. Это особенно важно для предметов естественно-математического цикла, поскольку их содержание построено на логической основе, что ограничивает воздействие на эмоциональную сферу школьников.

На всех этапах учебной деятельности учителю начальных классов следует соблюдать условия формирования познавательных интересов:

– использование всех видов поощрения деятельности школьников, создание обстановки, способствующей успешному обучению;

– целенаправленное обучение школьников умению ставить и разрешать познавательные вопросы;

– в соответствии с учебной задачей широко применять занимательный материал познавательного характера (можно применять прием «Составление загадок»);

– формировать внутренние стимулы учащихся к учению, творческие способности с возможным использованием метода фокальных объектов;

– способствовать развитию речи младших школьников можно составляя метафоры по схеме.

Систематическое соблюдение условий формирования познавательного интереса и познавательных потребностей школьника способствует становлению высокого уровня активности

учащихся в познавательной деятельности, имеющего непосредственное влияние на качественное усвоение знаний по предметам, формирование универсальных учебных действий.

Библиографический список

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
2. Историко-педагогический анализ теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы V Междунар. науч.-практич. конф. (18–21 февраля 2009 г.) / под науч. ред. Е.В. Андриенко. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. Ч. 2. С. 345–352.
3. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей: кн. для учителей и воспитателей. М.: Просвещение, 1980. 144 с.
4. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психологические основы. 2-е изд., доп. и испр. М.: Изд-во МГУ, 1984. 344 с.
5. ТРИЗ. Образовательный портал. URL: <http://edumarket.ru/glossary/technology/1508/> (дата обращения: 26.01.2017).
6. Храпченков В.Г., Храпченкова И.В. Проблемы подготовки преподавательских кадров в условиях современных образовательных реформ // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 4. С. 239–243.
7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE MODEL OF INFORMATION AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE TEACHER'S ACTIVITIES ON THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF PRIMARY GENERAL EDUCATION

В.А. Адольф, А.С. Ильин

V.A. Adolf, A.S. Ilyin

Информационно-педагогическое обеспечение, готовность педагога к профессиональной деятельности, комплект аппаратно-программных средств, модель.

В статье обоснована и предложена авторская модель информационно-педагогического обеспечения деятельности педагога по реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Модель разработана на основе системно-деятельностного подхода, являющегося ключевым для федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Раскрыты принципы и требования, на основе которых осуществлялась разработка модели, компоненты модели, охарактеризовано их наполнение, предложены условия реализации модели.

Information and pedagogical support, the teacher's readiness for professional activity, a set of the hardware and software, model.

The article proves and offers the author's model of the information and pedagogical support of the teacher's activity on the implementation of the federal state educational standard of primary general education. The model was developed on the basis of a systemic activity approach, which is key for the federal state educational standards of general education. It also discloses the principles and requirements on the basis of which the model was developed, the model's components, characterizes their content and offers the terms needed to implement the model.

Реализация федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) является объективной потребностью как общества, так и государства и связана, прежде всего, с необходимостью воспитания и развития качеств личности школьника, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества.

Актуальность введения стандартов нового поколения обусловлена, прежде всего, Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа», в которой данное направление модернизации образования является одним из ключевых и представляется возможным благодаря высококвалифицированным педагогам, работа которых должна быть обеспечена поддержкой их профессионального развития [Национальная образовательная инициатива..., 2015, с. 2].

Согласно новому ФГОС НОО одним из важнейших требований к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования является использование

в организации образовательной деятельности педагогом комплекта аппаратно-программных средств¹.

Для обеспечения готовности педагога к использованию аппаратно-программных средств нами разработана модель информационно-педагогического обеспечения деятельности педагога по реализации нового ФГОС НОО.

Прежде чем обсуждать модель информационно-педагогического обеспечения деятельности педагога по реализации ФГОС НОО, определимся с понятием «информационно-педагогическое обеспечение». Позволим себе не останавливаться подробно на всем смысловом многообразии этого понятия, а приведем лишь то определение, на которое мы опираемся в данной работе. Под информационно-педагогическим обеспечением готовности педагога к деятельности по реализации нового федерального образовательного стандарта, опираясь на исследования Л.В. Байбородовой и М.И. Рожкова [Байбородова, Рожков, 2000], мы понимаем предоставление в достаточном количестве педагогу совокупности средств, выбор которых позволяет создавать на занятиях информационно-образовательную среду, направленную на решение поставленных задач. Она включает в себя различные варианты содержания, форм и методов, обеспечивающих достижение поставленных педагогом целей по отношению к конкретному ребенку и группе обучающихся.

На основании вышеизложенного охарактеризуем разработанную нами модель. В контексте нашего исследования наибольший интерес представляет определение *модели как искусственно созданного образца*, который, будучи подобен явлению (или объекту) исследования, отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи, взаимоотношения между элементами исследуемого явления (или объекта) [Харина, 2014, с. 88]. Разрабатываемая нами модель информационно-педагогического обеспечения деятельности

педагога по реализации ФГОС НОО является *структурно-функциональной*. Данная модель представляет собой совокупность функционально взаимосвязанных компонентов, составляющих целостную систему, отвечающих за целеполагание, диагностику условий, прогнозирование, управление, анализ результативности процесса, обеспечивающих сопровождение деятельности педагога по реализации ФГОС НОО с наибольшей долей вероятности.

Разработка модели информационно-педагогического обеспечения деятельности педагога по реализации ФГОС НОО нами осуществлялась на основе принципов и требований: *принципы* – педагогически обоснованное сочетание инновационных и традиционных педагогических технологий; личностной ориентированности, проблемности, практической направленности информационно-педагогического обеспечения; *требования* – педагогически обоснованное внедрение инноваций в образовательную деятельность с опорой на научный фундамент и передовой педагогический опыт; разработка новых моделей педагогической деятельности на основе их научно обоснованного сочетания с традиционными моделями; перестройка всех структурных элементов педагогической деятельности. При построении модели мы также руководствуемся системно-деятельностным и компетентностным подходами и их принципами (целостности, структурности, иерархичности, соподчиненности, взаимозависимости). Данные подходы в комплексе позволяют рассмотреть исследуемый процесс как иерархически организованную многокомпонентную структуру, исходным признаком которой является интегральная целостность, проявляющаяся во внутренних связях между запланированными результатами, принципами, содержанием, методами, технологией, средствами и формами обучения, которые способствуют становлению субъектной позиции педагога, всестороннему развитию его личности.

Модель информационно-педагогического обеспечения готовности педагога к реализации ФГОС НОО состоит из ценностно-целевого,

¹ Аппаратно-программные средства, предлагаемые в рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Перволого, УМК начальная школа Кирилла и Мефодия, Цифровой микроскоп и др.

содержательно-процессуального, результативно-оценочного компонентов.

Ценностно-целевой компонент представлен заказом государства на реализацию ФГОС НОО; обеспечением соответствия профессиональной деятельности педагога требованиям; целью, которая оформлена как формирование готовности педагога к применению комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО; потребностью педагога успешно решать профессиональные задачи в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Разработка ценностно-целевого компонента модели реализуется на основе принципа признания заказа государства, потребностей и запросов педагога в качестве системообразующих факторов обеспечения сформированности готовности педагога к применению комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО. В качестве *предпосылок* (внешних факторов), актуализирующих необходимость формирования данной готовности выделены: государственный заказ на реализацию ФГОС НОО, современные требования к профессиональной деятельности педагога в условиях введения профессионального стандарта.

Основополагающими *методологическими подходами* являются: *системно-деятельностный*, обеспечивающий рассмотрение формирования готовности педагога к применению комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО как целостной системы, состоящей из взаимосвязанных компонентов (цели, содержания, технологии, методов, средств, форм, оценки, результата); *компетентностный*, предполагающий рассмотрение формирования готовности педагога к применению комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО в качестве практико-ориентированного процесса, направленного на изменения ее (готовности) компонентов [Евтихов, Адольф, 2014].

С опорой на исследования В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, И.Л. Левина, П.В. Сысоева,

В.А. Сластенина в качестве наиболее целесообразных для формирования готовности педагога к применению комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО выделены *педагогические принципы: целостности*, обеспечивающий взаимосвязанность и взаимообусловленность этапов данного процесса; *диагностичной целенаправленности*, подразумевающий диагностичное и операциональное задание целей как ключевого фактора результативности процесса; *гуманизации образования*, способствующий всестороннему развитию личности при реализации процесса на основе использования методов и технологий, построенных на основаниях гуманистической философии; *выбора индивидуальной образовательной траектории*, обеспечивающий возможность осознанного, согласованного выбора педагогом темпа, способов, средств освоения содержания; *обучения в открытой, интерактивной, творчески развивающей среде*, подразумевающий создание, реализацию возможностей культуротворческой среды обучения в целях интенсификации процесса [Беспалько, 2008; Бондаревская и др., 1995; Левин, 2014; Сысоев, 2012; Сластенин, 2006].

Содержательно-процессуальный компонент включает содержание, обеспечивающее освоение комплекта аппаратно-программных средств для реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования; формы организации процесса формирования готовности педагога к применению комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО: повышение квалификации, постоянно действующий семинар, проектирование и проведение учебных занятий с использованием комплекта аппаратно-программных средств; методы формирования готовности педагога к применению комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО (демонстрационный, тренинговый, творческо-исследовательский); средства, обеспечивающие использование форм и методов формирования готовности педагога к при-

менению комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО: программы повышения квалификации и семинара, электронное учебное пособие, комплект аппаратно-программных средств.

Содержательной основой формирования готовности педагога к применению комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО является содержание программы повышения квалификации и постоянно действующего семинара для учителей начальной школы по теме «Освоение комплекта аппаратно-программных средств для реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования», носящее деятельностный, компетентностный характер, разработанное в виде системы составляющих:

– *содержательной*, способствующей усвоению знаний об аппаратно-программных средствах, необходимых для реализации ФГОС НОО, формированию у педагогов умений анализа, синтеза, оценки информации (*личностный и теоретический компоненты готовности*);

– *деятельностной, коммуникативной*, направленных на формирование у педагогов умений работать в коллективе по проектированию учебных занятий с использованием комплекта аппаратно-программных средств для реализации ФГОС НОО (*теоретический и практический компоненты готовности*);

– *рефлексивной*, ориентированной на осознание педагогом собственных возможностей, освоенных способов, методов, приемов, позволяющих ему организовывать учебные занятия с использованием комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО (*практическая готовность*).

Данное содержание может быть реализовано с использованием *базовых материально-технических средств* – компьютерный класс, телекоммуникационная сеть, проектор. Должны быть обеспечены и реализованы:

– *программы повышения квалификации и постоянно действующего семинара*, включающие содержательный (учебные материалы,

задания, вопросы и др.), метаинформационный (гиперссылки на информационно-образовательные ресурсы сети Интернет), коммуникативный (обеспечение интерактивной связи педагогов с методистом и педагогов между собой), демонстрационный (коллекция образцов творческой деятельности педагогов), оценочный (проектирование учебных занятий по пройденному материалу) компоненты модулей, *способствующие актуализации индивидуальных образовательных траекторий*;

– *электронное учебное пособие*, отвечающее требованиям интерактивности, мультимедийности, нелинейности, *предоставляющее педагогам возможность освоения информации по индивидуальному плану*, способствующее применению активных, интерактивных методов обучения, форм организации образовательной деятельности (поисково-исследовательская работа).

Процессуальная основа формирования готовности педагога к применению комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО представлена *формами, методами, средствами*, характеризующими последовательность этапов формирования данной готовности (подготовительного, основного, аналитического).

Таким образом, под процессом формирования готовности педагога к применению комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО нами понимается система научно-обоснованных педагогических действий, реализуемых в определенной логической последовательности, направленных на поэтапное изменение компонентов данной готовности посредством:

– *диагностического и операционального целеполагания, разработки программ повышения квалификации и постоянно действующего семинара для учителей начальной школы по теме «Освоение комплекта аппаратно-программных средств для реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»*; *диагностики условий и прогнозирования результата (подготовительный этап)*;

– реализации программ повышения квалификации и постоянно действующего семинара для учителей начальной школы по теме «Освоение комплекта аппаратно-программных средств для реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования», организации *проектирования и проведения учебных занятий* с использованием комплекта аппаратно-программных средств для реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (*основной этап*);

– организации рефлексии педагогами *собственной деятельности* по использованию комплекта аппаратно-программных средств для реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, проведения анализа результативности процесса (*аналитический этап*).

Оценочно-рефлексивный компонент обеспечивает комплексную оценку готовности педагога к применению комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО.

Данный компонент содержит составляющие готовности (личностная, теоретическая, практическая); критерии готовности (мотивационно-ценностный, содержательно-когнитивный, праксиологический); уровни готовности (допороговый, пороговый, повышенный). Результатом реализации модели является сформированность готовности педагога к применению комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО.

Итак, разработанная структурно-функциональная модель дает представление о целостности содержания процесса формирования готовности педагога к применению комплекта аппаратно-программных средств при реализации ФГОС НОО, его внутренней структуре и функциональных взаимосвязях его компонентов и обуславливает необходимость проверки ее результативности в процессе опытно-экспериментальной работы. Схематично модель представлена на рисунке.

Апробация, разработанной нами модели проводится в МАОУ «Гимназия № 11 им. А.Н. Кулакова» г. Красноярск.

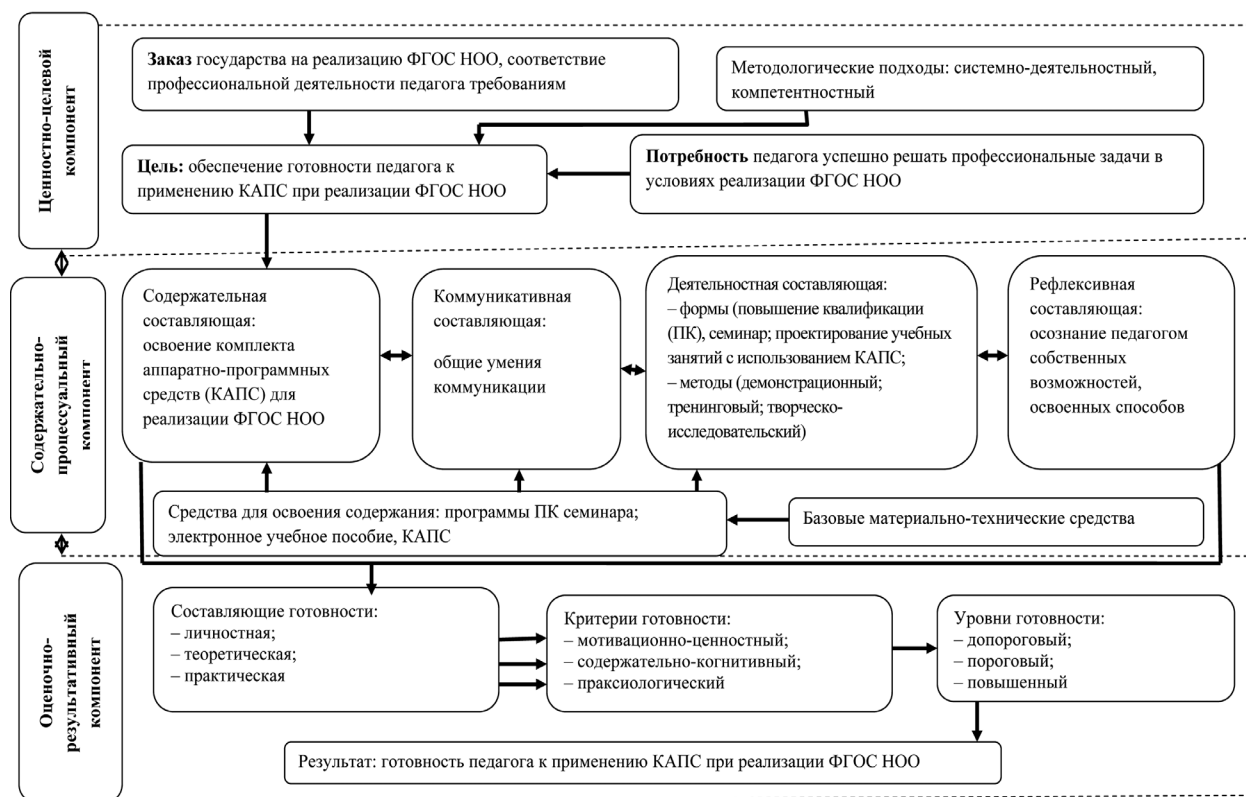


Рис. Схематичное изображение модели информационно-педагогического обеспечения деятельности педагога по реализации ФГОС НОО

Библиографический список

1. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студентов воспитательного учебного заведения. М.: Владос, 2000. 256 с.
2. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика. М.: Народное образование, 2008. 512 с.
3. Бондаревская Е.В. и др. Введение в педагогическую культуру: учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, Т.Ф. Белоусова, Т.И. Власова и др.; под общ. ред. Е.В. Бондаревской; Рос. акад. образования, Юж. отд-ние, Рост. гос. пед. ун-т. Ростов н/Д: РГПУ, 1995. 170 с.
4. Евтихов О.В., Адольф В.А. Современные представления об образовательной среде вуза как педагогическом феномене // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 30–34.
5. Левин И.Л. Систематизация принципов креативного образования // Науковедение: интернет-журнал. 2014. № 5(24).
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mon.gov.ru> (дата обращения: 10.11.15).
7. Работа с новыми программными продуктами и современным оборудованием: учеб.-метод. пособие / сост. В.А. Жарков, М.Е. Вайндорф-Сысоева. М.: Диона, 2008. Ч. 1. 40 с.
8. Сластенин В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога // Педагогическая наука и образование. 2006. № 4. С. 4–8.
9. Сысоев П.В. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 12–21.
10. Харина И.В. Формирование поликультурной компетентности иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2014. 226 с.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

THE MODEL OF FORMATION OF FUTURE MATH TEACHERS' WILLINGNESS TO ORGANIZE RESEARCH ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN

О.В. Берсенева

O.V. Berseneva

Готовность, исследовательская деятельность школьников, будущий учитель математики, модель формирования, бинарное обучение.

Организация исследовательской деятельности школьников является одним из условий реализации современного образовательного стандарта. Это обуславливает необходимость решения проблемы подготовки будущих учителей математики к развитию их готовности к данному виду профессиональной деятельности. Очевидно, что управление процессом формирования такого образовательного результата в рамках обучения студентов математике подразумевает разработку научно-обоснованной модели. В статье представлен авторский результат работы по проектированию модели формирования готовности будущих учителей математики к организации исследовательской деятельности школьников.

Willingness, research activity of schoolchildren, future math teacher, model of formation, binary learning.

The organization of research activity of schoolchildren is one of the conditions for the realization of the modern educational standard. This makes it necessary to address the problem of preparing future teachers of Mathematics for the development of their willingness for this kind of professional activity. It is obvious that the management of the process of forming such a learning outcome in the framework of teaching Mathematics to students involves developing a scientific-based model. The article presents the author's result of the work on designing the model of formation of the future math teacher's willingness to organize the research activity of schoolchildren.

Современная организация процесса обучения математике в школе традиционно ориентирована на фундаментальную подготовку и развитие исследовательских способностей школьников. С одной стороны, это продиктовано нормативными документами в области образования, реализуемыми на уровне основной и средней школы (ФГОС ООО и С(П)О, Концепция модернизации математического образования и т.д.), с другой – спецификой содержания математики как науки и учебного предмета. Сегодня исследовательская деятельность школьников становится неотъемлемой частью образовательного процесса, что предполагает наличие готовности учителя

математики к организации такого рода деятельности обучающихся.

Принимая во внимание сущность и специфику исследовательской деятельности школьников, результаты теоретического анализа психолого-педагогической литературы, посвященной изучению феномена готовности (К.А. Абульханова-Славская, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.К. Маркова, К.К. Платонов и др.), требования к профессиональной подготовке современного учителя математики [Тумашева, 2016], мы уточнили категорию «готовность будущих учителей математики к организации исследовательской деятельности школьников» и представляем ее как интегративное динамическое

качество личности, которое проявляется в применении совокупности специальных знаний, умений и опыта при организации этой деятельности, осознании их ценности и установке на использование в будущей профессиональной деятельности. В структуру данного феномена включаем мотивационный, когнитивный, праксеологический, личностно-творческий, рефлексивный компоненты. Для обеспечения развития столь сложного личностного качества студентов необходимо разработать научно обоснованную модель ее формирования, что и является целью статьи.

В качестве научной основы проектирования модели формирования рассматриваемой готовности выступает системный подход. Основные его положения (Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, П.И. Пидкасистый и др.) позволяют рассматривать: 1) готовность будущих учителей математики к организации исследовательской деятельности школьников (ГОИД) как целостный феномен взаимосвязанных элементов, входящих в его структуру; 2) процесс ее формирования как сложную систему, имеющую структуру, включающую компоненты: целевой, теоретико-методологический, технологический и результативно-оценочный.

Важное значение для нашего исследования имеет деятельностный подход (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), позволивший изучить особенности процесса формирования ГОИД будущих учителей математики. В контексте нашего исследования важен тезис о том, что исследуемая готовность формируется и проявляется в деятельности студентов по применению специальных знаний (методических, психолого-педагогических, предметных и т.д.) для организации исследовательской деятельности школьников. Соответственно, в процессе профессиональной подготовки студентов следует не только осуществлять предметную, методическую подготовку, но и формировать первичный опыт применения этих знаний для организации исследовательской деятельности школьников.

Авторское видение решения данного вопроса заключается в использовании потенциала

бинарного обучения студентов математическим дисциплинам, которое понимается нами как обучение, основанное на объединении математической и методической линий в процессе предметной подготовки студентов, использовании методов, форм, средств обучения, позволяющих сочетать ролевые позиции студента в учебном процессе «обучающийся» и «обучающий». Для реализации такого обучения математике необходимо выполнение ряда условий: 1) расширение традиционного состава субъектов процесса обучения математике (включение школьников и учителей математики); 2) фасилитация профессионального погружения студентов; 3) интеграция учебной и исследовательской деятельности студентов и школьников; 4) использование информационно-образовательной среды вуза; 5) создание профессионального контекста в процессе обучения математическим дисциплинам.

Выделенные условия позволяют нам смоделировать процесс формирования ГОИД будущих учителей математики в условиях бинарного обучения. При построении модели учитывались идеи компетентностного подхода, позволившего определить исследуемую готовность студента в качестве результата его профессиональной подготовки в вузе, выявить и описать ее содержание и структуру, критерии и уровни сформированности; личностно ориентированный подход, который предоставил возможность организовывать дифференцированное обучение будущих учителей математики; контекстный и задачный подходы, усилившие профессиональную направленность содержания обучения.

Целевой компонент модели отражает направленность целей обучения математике на формирование ГОИД будущих учителей математики, соответствует современным требованиям к профессиональной деятельности учителя и ФГОС ВО к результатам обучения.

Теоретико-методологический компонент модели включает описанные выше дидактические условия реализации бинарного обучения математике, а также дидактические принципы, обеспечивающие эффективное формирование ГОИД: партнерство субъектов; элективность

обучения; сочетание традиционных и инновационных технологий обучения; комплексную оценку.

Технологический компонент представлен содержанием, методами, средствами, формами обучения, направленными на формирование рассматриваемой готовности, отобранные с учетом целевого и теоретико-методологического компонентов [Берсенева, 2016]. Содержательной основой процесса формирования ГОИД выступают разноуровневые задачи исследовательской направленности, разработанные с учетом концептуальных положений теории контекстного обучения А.В. Вербицкого и способствующие формированию опыта решения задач в области рассматриваемой готовности.

Приоритетное использование в технологическом компоненте модели формирования ГОИД в условиях бинарного обучения математике интерактивных, проблемных и рефлексивных методов обучения (кейс-метод, деловые и ролевые игры, педагогические ситуации, мозговая атака, фишбоун, диамант и т.д.) с помощью современных средств обучения (пакеты прикладных программ, электронные образовательные ресурсы, авторские учебно-методические разработки) создает условия для активизации личности студента, обогащения его опыта решения задач, актуальных для будущей профессиональной деятельности в аспекте организации исследовательской деятельности школьников, взаимодействия студентов, школьников.

Формирование ГОИД студентов в условиях бинарного обучения математике предполагает включение школьников как субъектов процесса обучения. В связи с этим целесообразно организовывать совместную исследовательскую деятельность студентов и школьников по математике, в рамках которой будущий учитель математики может занимать различные роли: «обучающийся» (выполнять исследовательскую деятельность совместно со школьником) или «обучающий» (выполнять роль со-руководителя или руководителя исследовательской деятельности школьника под патронажем наставника). Эффективной формой организации для формирования рас-

сматриваемой готовности является смешанная форма обучения, подразумевающая реализацию обучения через сеть Интернет [Велединская, Дорофеева, 2014], которая позволяет сочетать традиционные формы обучения (семинары, лекции, самостоятельная работа) с электронными, например: вебинары, online-консультации, совместная проектная работа в дистанционном режиме и т.д. В связи с этим задействуем возможности информационно-образовательной среды вуза посредством использования LMS Moodle.

Результативно-оценочный блок включает уровни, критерии и показатели сформированности готовности студентов к организации исследовательской деятельности школьников [Берсенева, 2015].

Таким образом, описанная авторская модель демонстрирует дидактические и методические особенности формирования компонентов, а также позволяет решить актуальную проблему формирования ГОИД студентов в процессе их математической подготовки.

Библиографический список

1. Берсенева О.В. Технологическая составляющая формирования готовности будущих учителей математики к организации исследовательской деятельности обучающихся // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 32–35.
2. Берсенева О.В. Критериальная модель и уровни сформированности исследовательских компетенций будущих учителей математики // Наковедение. 2015. Т. 7, № 5. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/24PVN515.pdf> (дата обращения: 30.10.2015).
3. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Организация учебного процесса в вузе по технологии смешанного обучения // Электронный научный архив УрФУ. URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24760/1/notv-2014-042.pdf>
4. Тумашева О.В. Готовность будущего учителя математики к реализации системно-деятельностного подхода в аспекте ФГОС // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 98–100.

КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА БИБЛИОТЕКИ ВУЗА

THE COMMUNICATIVE ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY LIBRARY

Н.В. Васильева

N.V. Vasilyeva

Коммуникативная среда библиотеки вуза, компоненты коммуникативной среды библиотеки, коммуникативное взаимодействие, коммуникативные практики библиотеки.

В статье рассматривается среда библиотеки с позиции ее функций, теоретико-методологических тенденций развития общества. Приводятся понятийный аппарат, компоненты коммуникативной среды библиотеки вуза. Продуктивность коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в среде библиотеки определяется их социально-ролевыми отношениями, содержанием, уровнями, жанровыми особенностями коммуникации, видами и формами взаимодействия. Представлен опыт реализации коммуникативных практик в деятельности научной библиотеки.

Communicative environment of the University library, components of the communicative environment of the library, communicative interaction, communicative practices of the library.

The article discusses the environment of the library from the viewpoint of its functions, theoretical and methodological trends in the development of society. It provides a conceptual framework and the components of the communicative environment of the University library. The productivity of communicative interaction of the educational process's subjects in the environment of the library is determined by their social roles, content, levels, genre features of communication, types and forms of interaction. The article presents the experience of implementation of communicative practices in the activities of the scientific library.

Современные общественные изменения, новая коммуникативная среда оказывают значительное влияние на все стороны жизни общества (науки, образования, библиотечной сферы и т.д.), характеризуются многообразием культурных, социальных и коммуникативных практик.

Новый облик системы образования, создающей условия и возможности для личностного и профессионального развития, связывается в том числе с коммуникативной компетентностью как доминирующей составляющей профессионального педагогического образования. Коммуникативные (как базовые, надпрофессиональные, профессиональные и др.) компетентности обеспечивают возможность не только презентовать свои знания, но и грамотно выстраивать профессиональную коммуникацию с учетом интересов и целей других людей, профессиональной среды, поскольку умение говорить, убеждать, слушать, работать с разного

рода информацией – вот требования предъявляемые будущему специалисту.

Библиотека как социальный институт обладает исчерпывающим потенциалом, способным к решению названных задач. Перспективы развития библиотеки как института коммуникации являются предметом широких дискуссий и междисциплинарных исследований: феноменология общения и межличностного взаимодействия в социуме (как общение и диалог, процесс конструирования новых смыслов и интерпретаций) (М.М. Бахтин, Ю. Хабермас, К. Ясперс и др.); гуманистический подход (А.В. Соколов), гуманитаризация библиотечной коммуникации (В.Я. Аскарова); читателецентристский подход (равноправность субъектов коммуникации, диалогичность общения); социокультурный подход (осмысление вербальных текстов; извлечение и понимание ценностей и смыслов, заключенных в этих текстах) (И. К. Джерелиевская); сервисный подход (предоставление информационных

услуг); средовой подход (комфортная информационная среда для обеспечения доступности информации) (Ю.А. Шрейдер); концепция «третьего места» (библиотека как площадка для коммуникаций, место интеллектуального досуга, самореализации личности) (Р. Ольденбург) и др.

Актуальным полем библиотечных исследований являются коммуникативная среда вузовской библиотеки, взаимодействие субъектов образования, характер и содержание коммуникативных практик.

Вузовская библиотека интегрирована в целостную образовательную среду учреждения, деятельность которой соотносится с целями и задачами высшего образования. Образовательная среда связывается с созданием определенных условий, содействующих формированию и развитию личности. С другой стороны, под влиянием деятельности человека изменяются среда и сам человек. Применительно к сфере высшего образования среда содействует становлению личности профессионала в процессе обучения и воспитания, формированию профессиональных компетенций как базиса для успешной карьеры и самоидентификации.

Современный университет, по определению Л.А. Витвицкой, превращается в «ключевой социальный институт нашего времени» и призван трансформировать когнитивные культурные коды в социальные практики взаимодействия. При этом взаимодействие – это не только *средство* достижения образовательных целей, основной *способ* контакта между субъектами образовательного процесса университета, но и основная *характеристика* образовательной среды (Н.В. Бордовская).

Среда библиотеки с позиции ее функций опирается на базовые категории – информацию (управление информацией и знаниями, обеспечение информационных потребностей субъектов образования), культуру (сохранение, воспроизведение документного культурного наследия, культурных образцов и нормативно-регулятивных установок культуры) и коммуникацию (поддержание устойчивых коммуникативных связей и отношений между членами

профессионального сообщества, публичного дискурса и диалога) [Кузнецова, 2011].

Как компонент образовательной среды вуза коммуникативная среда библиотеки содействует формированию личности, способной получать, использовать, интерпретировать и создавать новое знание в учебной и научно-исследовательской деятельности, способствует введению в систему ценностно-смысловых и нормативно-регулятивных установок культуры в процессе коммуникативного взаимодействия, основанного на совместной деятельности субъектов образования.

Компонентами коммуникативной среды библиотеки выступают: субъекты, объекты и способы коммуникации. Субъектами являются коллективные и индивидуальные субъекты, наделенные целями, мотивами и потребностями:

- университетское сообщество (администрация, руководство, преподаватели, обучающиеся, сотрудники, работники библиотеки);
- профессиональное библиотечное сообщество (всероссийские, региональные, зональные, краевые, городские, вузовские методические центры, ассоциации, объединения);
- профессиональное педагогическое сообщество (педагогические работники системы ВО, СПО, ОУ, ДОУ, а также школьники, родители и др.);
- фонды культурных инициатив (фонды М. Прохорова, В. Потанина и т.д.) и т.д.

Коммуникативная среда вузовской библиотеки формируется под воздействием ряда факторов: внешние (государственная, региональная библиотечная политика (федеральные законы, постановления, нормативные акты; документы Минобрнауки РФ, ФГОС ВО; документы ИФЛА и ЮНЕСКО (программа «Информация для всех»), на основе которых создаются локальные вузовские документы; стандарты, ГСНТИ, российские правила каталогизации, межотраслевые нормы времени на работы, выполняемые в библиотеках и др.); внутренние (организационная, технологическая и методическая документация (Положение о библиотеке, Правила пользования библиотекой, должностные, рабочие инструкции, инструкции на библиотечные процессы и т.д.).

Объектами среды вузовской библиотеки являются:

- традиционные информационные ресурсы (книги, периодические издания, каталоги и картотеки и т.д.);

- электронные информационные ресурсы (локальные, сетевые ресурсы Интернет, лицензионные, собственные ресурсы (ЭБС, базы данных, банки данных, массивы электронных документов (гипертекстовые и мультимедийные), каталоги и т.д.);

- образовательные порталы (олимпиады, экскурсии, галереи, музеи, викторины и др.), телекоммуникационные образовательные проекты (телеконференции, чаты, чат-конференции, вебинары и т.д.);

- средства коммуникации, способы информационного взаимодействия в электронной среде: удаленный доступ к цифровым электронным ресурсам (прямой и косвенный), интерактивное профессиональное общение, информационный обмен и т.д.;

- пространственное окружение (организация внутреннего пространства и т.д.).

Интегрирующим компонентом коммуникативной среды библиотеки является коммуникативное взаимодействие. Взаимодействие включает общение как непосредственное воздействие (субъект-субъектные контакты) и коммуникацию как опосредованное воздействие (субъект-объектные или объект-объектные контакты). Общение связано с практической деятельностью, которая порождает потребность в общении и коммуникации как способе организации предметной деятельности.

В социальной психологии взаимоотношения классифицируются в зависимости от социально-ролевых взаимодействий и отношений между социальными группами или их представителями. В коммуникативной среде вузовской библиотеки данные взаимодействия связываются с ее субъектами – «индивид – индивид» или библиотекарь – читатель (преподаватель, ученый, студент и т.д.); «индивид – группа» или библиотекарь – читательская аудитория (студенты, аспиранты, магистранты, преподаватели, методическое

объединение, общественные фонды / организации, виртуальное пространство; «группа – группа» или работники библиотеки – группа читателей (студенты, аспиранты, магистранты, преподаватели, общественные фонды / организации и т.д.).

Выделяют виды взаимодействия в библиотеке: традиционное личное общение (личный, групповой, виртуальный характер); виртуальное и компьютерно-опосредованное (личное, групповое); неличные коммуникации (здание, организация внутреннего пространства и т.д.); коммуникации с внешней средой, профессиональным сообществом, партнерами и т.д. [Ялышева, 2013, с. 58].

Содержанием взаимодействия в условиях коммуникативной среды библиотеки: обмен информационной деятельностью, расширение ценностного круга познания, отношений и способов поведения; освоение, потребление, распространение социокультурных ценностей, активизация личной, профессиональной позиции субъектов образования.

Взаимодействие в коммуникативной среде осуществляется в процессе совместной деятельности на основе сотрудничества (как совместная деятельность для достижения общей цели), партнерства (взаимодействие на основе единых целей и ценностей, добровольности и долговременности отношений); признание взаимной ответственности сторон за результат развития всех субъектов образования), кооперации (объединение усилий участников взаимодействия для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей).

Высшей стадией взаимодействия в процессе совместной деятельности (партнерства) вуза с профессиональным сообществом, по А.И. Пригожину, является сетевая модель. Она была развита учеными Т.В. Фуряевой, Ю.А. Черкасовой, Ю.Ю. Бочаровой для среды педагогического образования [Фуряева и др., 2013, с. 32].

В ракурсе коммуникативной среды библиотеки вуза сетевая модель связывается с созданием, самоорганизацией пространств совместной деятельности заинтересованных учреждений и групп. Результатом функционирования сетевой модели являются объединение, интеграция ре-

сурсов для получения количественного и качественного результата (формирование баз данных, метаданных; исчерпывающие информационные возможности и т.п.), установление горизонтальных и вертикальных партнерских связей.

В исследованиях коммуникативное взаимодействие рассматривается с позиции их речевого жанра, в основе которых лежат иерархические, равнозначимые (диалоговые), интерактивные коммуникативные действия / тактики и соответствующие им коммуникативные практики [Барахович, 2015]. Так, иерархическая заданность, коммуникативные статусы участников взаимодействия задают характер взаимодействия субъектов: рекомендация, совет, оказание помощи, сопровождение; равнозначимые коммуникации (диалогическое взаимодействие, взаимопонимание, наличие обратной связи) определяют обмен информацией на мастер-классах по информационным ресурсам, читательских конференциях, видеопросмотрах и др.; интерактивные коммуникации (коммуникации на основе информационно-коммуникативных связей): вебинары, виртуальные консультации, электронная доставка документов, виртуальная справка и т.д.

Практическая область реализации многообразных, разноуровневых, социально-ролевых, жанровых форм и видов взаимодействия субъектов образования в коммуникативной среде библиотеки вуза связывается с коммуникативными практиками. С.А. Езова определяет коммуникативные практики как «активность, действие, деятельность, поведение», выделяет традиционные и виртуальные. С.А. Басов коммуникативные практики называет столпами библиотечного обслуживания, которые включают устные, книжные (документные) и цифровые (электронные).

Под коммуникативными практиками понимают сознательную, ценностную, интенциональную и социальную деятельность, направленную на передачу социально значимой информации, структурированную в пространстве и времени, организованную и сопровождающуюся коммуникациями разного уровня [Балькина, 2008, с.134].

Коммуникативные практики библиотеки вуза, на наш взгляд, можно классифицировать

исходя из целей деятельности: содействие образовательной (обучающие семинары по работе с базами данных), научной (мастер-класс по библиоаналитике), внеучебной (кинопросмотры, клубы (краеведческие, литературные), конкурсы и т.д.), самостоятельной деятельности (виртуальные лекции, путеводители); количество читателей (индивидуальные, групповые, массовые); уровень подготовки, пользовательских навыков (базовый, продвинутый); формы дистанционного взаимодействия (косвенный, непосредственный) и др.

Приоритетной задачей университетской библиотеки является формирование информационной компетентности субъектов образования на основе системного, целенаправленного и уровневого подходов к различным категориям пользователей и выбора соответствующих коммуникативных практик.

Вузовская библиотека ориентируется на ожидание и предпочтение читателей, что позволяет использовать эффективные коммуникативные практики для каждой группы пользователей. При изучении удовлетворенности читателей электронными ресурсами и библиотечно-информационными услугами библиотеки (май 2015) респондентам было предложено определить наиболее комфортный способ обучения. Среди предложенных читатели отдали предпочтение виртуальным и электронным формам – 39 %. 34 % пользователей выбрали индивидуальные и групповые консультации, 27 % – отметили методические пособия, руководства, рекламные буклеты и информационные памятки.

При проведении мастер-классов по информационным ресурсам для аспирантов университета используется комплекс традиционных и виртуальных форм. «Живое» общение, диалог с читателями позволяют обсудить вопросы: каким стандартом регламентируется описание документов? Какое количество электронных ресурсов допустимо использовать в списке диссертации? Как оформить статью, списки библиографии, ссылки для публикации в зарубежных изданиях и др.

Представление о востребованных информационных услугах и продуктах в дальнейшем ре-

ализуется в форме виртуальных рекомендательных обзоров «Книжная полка аспиранта», размещением материалов на web-сайте библиотеки (раздел «Аспиранту», «Научное цитирование» и др.); привлечения абонентов к индивидуальному и групповому информированию, услугам межбиблиотечного абонементa, электронной доставки документов и др.

Эффективность коммуникативных практик вузовской библиотеки отражается в показателях статистических отчетов библиотеки: количество читателей, количество зарегистрированных пользователей в ЭБС, количество размещенных электронных изданий в ЭБС КГПУ, количество скаченных источников / книговыдач, число абонентов ИРИ, ДОР, МБА, количество выполненных информационных запросов и др.

Таким образом, среда вузовской библиотеки обладает большим коммуникативным потенциалом, который может быть реализован в процессе использования обширного репертуара коммуникативных практик, направленных на обеспечение целей и задач высшего образования.

Библиографический список

1. Балыкина Г.А. Единство ценностного и компетентностного подходов в коммуникативных практиках современного образования // Вестник Поволжского института управления. 2008. № 1. С. 131–137.
2. Барахович И.И. Коммуникативная компетентность педагога: профессиональный и надпрофессиональный аспект. Красноярск, 2015. 284 с.
3. Кузнецова Т.Я. Модернизация российских библиотек и их инновационные социальные практики: системный анализ. URL: <http://www.allrus.info/>
4. Фуряева Т.В., Черкасова Ю.А., Бочарова Ю.Ю. Сетевая модель открытого профессионального социального образования (на примере Красноярского края). Красноярск, 2013. 272 с.
5. Ялышева В.В. Проблемное поле коммуникативного пространства современной библиотеки // Современный читатель и библиотека: выбор коммуникативных практик: сб. ст. СПб., 2013. С. 58–69.

КУЛЬТУРА РЕЧИ ИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИТОРИКА? (К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ)

CULTURE OF SPEECH OR PEDAGOGICAL RHETORIC? (ON THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF BACHELORS AND MASTERS OF EDUCATION)

Г.Б. Вершинина

G.B. Vershinina

Педагогическое образование, коммуникативная культура педагога, педагогическая риторика, педагогические жанры речи.

Компетентный подход к подготовке бакалавров и магистров образования требует включения в учебные планы вузов педагогической риторики, которая сформирует коммуникативную культуру будущих педагогов, подготовит их к качественному использованию профессиональных видов речевой деятельности, средств выразительности устной и письменной речи, монологических, диа- и полилогических жанров.

Teacher education, teacher's communicative culture, pedagogical rhetoric, pedagogical speech genres.

The competency-based approach to the training of Bachelors and Masters of Education requires including the pedagogical rhetoric in the curricula of universities. It will form the communicative culture of future teachers, will prepare them for a qualitative use of professional types of speech activity, expressive means of speech, writing, monologue, dialogic and polylogic genres.

Вопрос, вынесенный в заголовок статьи, является для подготовки учителя XXI века чрезвычайно актуальным. Как известно, деятельность педагога, представителя социономической профессии, требует не только общекультурной, профессиональной, предметной, но и коммуникативной компетенции. Она включает успешное использование всех видов речевой деятельности, комплекса вербальных, ритмико-интонационных, пантомимических средств, богатого репертуара монологов, диа- и полилогов, которые могут классифицироваться по различным основаниям и включаться в информативно-воздействующее пространство урока как учебно-научного поликодового полилога на основе категориальных признаков текста. Обеспечить такую компетенцию «силами» учебной дисциплины «Культура речи», рекомендованной разработчиками новых ФГОС для обязательного изучения в высшей школе, без учета специфики деятельности педагога не представляется возможным.

Для этого необходимы резервы педагогической риторики, комплексной научной дисциплины, характеризующей законы, правила, способы, средства, жанровые формы успешного общения в различных учебно-речевых ситуациях. Не повторяя высказанных ранее аргументов [Вершинина, 2012], обоснуем свою научную позицию через анализ особенностей монологов, диа- и полилогов, которые использует педагог.

Ведущим профессиональным жанром речи, который не может быть подготовлен ортологическим образованием учителя, безусловно, должен считаться урок. Его риторический генезис вбирает в себя: а) содержание обучения (предметные понятия, правила, определения и др.); б) паралингвистическую (пантомимическую, ритмико-интонационную) и вербализованную системы способов организации учебной деятельности. Они воплощаются в жанровые «матрицы» дидактических монологов, диа- и полилогов (школьной репродуктивной или проблемной

лекции, слова учителя; воспроизводящей, эвристической беседы; индивидуального, фронтального, уплотненного и пр. видов опроса; отзвон об ответах по предмету, рецензий, педагогических требований, замечаний и пр.). Наряду с названными речевая организация урока включает виды сопроводительных вербально-графических, вербально-иконических монологов, которые вводят в текст урока и объединяют по риторическим законам семиотически-разнородные компоненты предметной информации – наглядные средства обучения (таблицы, репродукции, слайды, аудиозаписи и пр.). Следовательно, современный урок должен изучаться как совместное (полиадресантное и полиадресатное) учебно-научное (или межстилевое) высказывание педагога и школьников (поликодовый полилог), который: имеет все признаки текста (информативность, связность, цельность, модальность, завершенность, коммуникативность и др.); обладает комбинированной внешней (рамочной) и внутренней жанровой формой; является образцом научной или художественно-публицистической речи; решает комплекс коммуникативно-методических задач (обучает воспринимать, осмысливать, усваивать и использовать учебную и другую информацию).

Коммуникативная компетенция педагога должна предусматривать также уместное использование в профессиональных целях группы: а) этикетных, эпидейктических жанров (приветствие, благодарность, извинение, пожелание, поздравление, похвала, напутствие, порицание, речь к подарку, застольное слово и пр.); б) жанров повествования (юмористический или нравоучительный рассказ о случае из жизни самого учителя, о происшествии, свидетелями или участниками которого были ученики; притча; родословная с ее внутренними микрожанрами в форме родового древа, поколенной росписи, автобиографических и биографических повествований в виде семейных легенд, преданий, истории семейной реликвии, профессии, фамилии, фотографии и пр.; предметная сказка или детектив); в) инструкций к учебной деятельности; г) регламентированных жанров служебной

документации (учебно-воспитательный план работы, тематическое и календарное планирование, конспект урока, характеристика ученика, класса, коллеги; отчет о работе; объяснительная, докладная, служебная записки; официальные письма и пр.); д) многочисленных вариантов публичных выступлений (доклад на научно-методическом семинаре, педсовете; популярная лекция для родителей; высказывания дискуссионного характера и пр.); е) литературно-художественных жанров, которые изучаются на уроке или используются в воспитательных целях; ж) жанровых форм комической речи (шутка, историческая байка или анекдот, комический афоризм и др.); з) жанров морально-этического характера (нравоучения, нравственная беседа); и) словесных «пейзажей» (зарисовка, этюд, путевой и пейзажный очерк) и пр. Общее количество педагогических жанров в науке пока не определено и в полной мере не охарактеризовано. Многие из них учителя не только используют в профессиональном общении, но и изучают с учениками на предметных уроках и уроках развития речи (риторики). Как известно, речевые жанры – это предмет интереса речеведения, к которому имеет отношение педагогическая риторика, но не культуры речи – науки о литературной языковой норме.

Особую группу высказываний учителя, в первую очередь гуманитарного цикла, которые должны осваиваться в системе не ортологического, а риторического образования, составляют т.н. персонифицированные жанры, где предметом речи является личность. Это, например¹:

а) портретная габитарная характеристика (описание внешности):

1. «Александр Сергеевич Пушкин, по воспоминаниям современников, был некрасив. Сам он в стихотворении, сочиненном на французском языке, описал свою внешность так: “Мой рост с ростом самых долговязых не может равняться; у меня свежий цвет лица, русые волосы и кудрявая голова... Сущий бес в проказах, сущая обезьяна лицом, много, слишком много ветрености!”.

¹ Здесь и далее как иллюстрации приведены реальные педагогические монологи.

Ему вторит запись в дневнике Д.Ф. Фикельмон, внуки М.И. Кутузова: “Невозможно быть более некрасивым – это смесь наружности обезьяны и тигра; он происходит от африканских предков, и сохранил еще некоторую черноту в глазах и что-то дикое во взгляде”. Но после общения с поэтом мнение той же самой современницы в корне меняется: “Когда он говорит, забываешь о том, чего ему недостает, чтобы быть красивым, его разговор так интересен, сверкающий умом, без всякого педантизма... Невозможно быть менее притязательным и более умным в манере выражаться”.

Давайте взглянем на первый портрет Пушкина, который увидели читатели. Он был опубликован с гравюры Е. Гейтмана (*учитель демонстрирует репродукцию портрета*). Существует мнение, что гравюра создавалась с портрета неизвестного художника. Данное изображение поэта вышло в свет вместе с его поэмой “Кавказский пленник”. Какие особенности внешности отметил художник? Вы убедились, что портрет подчеркивает в юноше арапские черты. Ранее поэт нарисовал свой портрет для неопубликованного тогда сборника стихотворений (*учитель демонстрирует графический автограф поэта*). Пушкин написал много автопортретов, но почти ни один не был известен современникам. Сегодня мы понимаем, что все работы Пушкина точны и содержательны, но одновременно трагичны и не лишены самоиронии. Самому писателю казалось, что у него нет портрета, который по-настоящему выражал его внешний и внутренний мир, но в 1823 году, он писал в “Евгении Онегине” такие строки:

*Быть может (лестная надежда),
Укажет будущий невежда
На мой прославленный портрет
И молвит: то-то был поэт!
Прими ж мои благодаренья,
Поклонник мирных Аонид,
О ты, чья память сохранит
Мои летучие творенья,
Чья благосклонная рука
Потреплет лавры старика!».*

2. «Чехов был очень интересным человеком. Он умел расположить к себе самого

взыскательного собеседника. Вот как вспоминал о нем В.Г. Короленко: “Передо мной был молодой и еще более моложавый на вид человек, несколько выше среднего роста, с продолговатым, правильным и чистым лицом, не утратившим еще характерных юношеских очертаний... В лице Чехова, несмотря на его несомненную интеллигентность, была какая-то складка, напоминавшая простодушного деревенского парня. И это было особенно привлекательно. Даже глаза Чехова, голубые, лучистые и глубокие, светились одновременно мыслью и какой-то почти детской непосредственностью. Простота этих движений, приемов и речи была господствующей чертой во всей его фигуре, как и в его писаниях. Вообще в это первое свидание Чехов произвел на меня впечатление человека глубоко жизнерадостного. Казалось, из глаз его струится неисчерпаемый источник остроумия и непосредственного веселья... И вместе угадывалось что-то более глубокое, чему еще предстоит развернуться, и развернуться в хорошую сторону...”»;

б) речевая характеристика (*на экране – репродукции портретов А.С. Пушкина и Н.Н. Гончаровой*):

«Сколько нежности, заботы, доброго юмора содержат письма поэта жене, Наталье Николаевне Гончаровой! Прочитаем эти строки:

1. “Что, жёнка? каково ты едешь? что-то Сашка и Машка? Христос с вами! Будьте живы и здоровы и доезжайте скорее до Москвы. Жду от тебя письма из Новгорода... Поутру сидел я в моем кабинете, читая Гримма и ожидая, чтобы ты, мой ангел, позвонила... Вечер провел я дома, сегодня проснулся в семь часов и стал тебе писать сие подробное донесение... Обнимаю и целую тебя и благословляю всех троих” (17 апреля 1834 г. Из Петербурга в Москву).

2. “Теперь, жёнка, должна ты быть уже около Москвы. Чем дальше едешь, тем тебе легче; а мне!.. береги себя, будь осторожна; пляши умеренно, гуляй понемножку, а пуще скорее добрайся до деревни. Целую тебя крепко и благословляю всех вас. С нетерпением ожидаю твоего письма из Новгорода и тотчас понесу его Катерине Ивановне. Покамест – прощай, ангел мой.

Целую вас и благословляю” (19 апреля 1834 г. Из Петербурга в Москву).

В этих трогательных строчках, написанных быстрым нервным летящим почерком, простых, подчас просторечных, обыденных словах мы ощущаем нетерпеливое волнение поэта, его грусть, переживания, вызванные разлукой с любимой сердцу “жёнкой”».

В названную группу жанров педагогической речи входит творческий портрет исторического деятеля, художника, композитора, писателя, актера, театрального или кинорежиссера и др. Зачастую информация в таких высказываниях имеет поликодовый характер, так как включает на правах органичного текстового компонента схему или географическую карту как доказательство реальности событий, в которых участвовала историческая личность, художественно-эстетическую цитату из произведения деятеля искусства (фрагмент музыкальной пьесы, репродукции картин, иллюстрации к художественному тексту, кинофрагмент и пр.) в виде:

1) фрагмента биографического рассказа или части творческого портрета писателя, который обладал даром певца, играл на музыкальном инструменте, сочинял музыку (см. информацию об А. Грибоедове, А. Пушкине, М. Лермонтове, Л. Толстом, Б. Пастернаке, М. Цветаевой и др.) или просто был меломаном и дружил с музыкантами (как Н. Гоголь, И. Гончаров, А. Островский, Ф. Достоевский, А. Чехов, А. Блок, А. Ахматова и др.), например:

а) «По традиции, принятой в русских дворянских семьях, Александр Сергеевич с детства учился музыке. Он очень хорошо играл на фортепиано и обладал большими познаниями в теории музыки», – сообщает П.Г. Андреев. Увлечение музыкой пришло к будущему “солнцу русской поэзии” в раннем детстве, но окрепло в период обучения в Царскосельском лицее, где уроки музыки преподавал Людвиг-Вильгельм Теппер де Фергюсон. По воспоминаниям однокашников Пушкина, песня, народная и авторская, салонная вокальная и танцевальная музыка были практически единственным удовольствием в жизни лицеистов. (В сопровождении сменяю-

щихся репродукций картин, рисунков пушкинской поры звучат образцы музыкальных произведений начала XIX века.) Директор лицея Энгельгардт и Теппер, преподаватель музыки, пианист и композитор, проводили для учащихся музыкальные вечера, где звучали в исполнении маэстро или лицеистов с разными вариациями и облегчениями концерты Бортянского (*звучит музыкальный фрагмент*));

б) «Сохранилось немало воспоминаний о Грибоедове-пианисте. “Грибоедов страстно любил музыку и с самых юных лет сделался превосходным фортепьянистом. Механическая часть игры на фортепьяно не представляла для него никакой трудности, и впоследствии он изучал музыку вполне, как глубокий теоретик”, – писал К. Полевой. П. Каратыгин тоже искренне восхищался музыкальной одаренностью Александра Грибоедова: “Я любил слушать его великолепную игру на фортепьяно... Сядет он, бывало, к ним и начнет фантазировать... Сколько было тут вкусу, силы, дивной мелодии! Он был отменный пианист и большой знаток музыки: Моцарт, Бетховен, Гайдн и Вебер были его любимые композиторы...”»;

в) «Гораздо менее известны глубокая музыкальная одаренность М. Лермонтова, его любовь и неизменный интерес к музыке. Он унаследовал музыкальные способности от своей матери, Марии Михайловны. Очень рано проявилась его удивительная музыкальная память. Лермонтов отлично запомнил, например, оперу Катарино Альбертовича Кавоса “Князь-невидимка, или Личарда-волшебник”, которую он слышал в первый раз, когда ему было всего пять лет. К ранней юности относится и собственная его попытка написать оперное либретто. Когда Лермонтов поступил в благородный пансион при Московском университете, он, наряду с общими науками, начал усиленно заниматься музыкой. Из его высказываний известно, что уже в годы пребывания в пансионе он играл на скрипке и фортепиано. В газетах того времени сохранилось известие о музыкальном выступлении Лермонтова на отчетном вечере в университетском пансионе. Поэт исполнил *allegro* из скрипичного концерта Людвиг Маурера. Позднее, будучи сту-

дентом Московского университета, Лермонтов многократно выступал в близком домашнем кругу как пианист и певец»;

2) компонента биографического рассказа о композиторе, с которым дружили писатель, художник, или чья музыка «живет» на страницах художественного текста или живописном полотне (см. картины В.А. Тропинина, В.Л. Боровиковского, К.П. Брюллова, И.М. Прянишникова, П.А. Федотова, М.В. Нестерова, К.Е. Маковского, В.В. Васнецова, И.Э. Грабаря и др.);

3) компонента творческого портрета танцовщика – исполнителя партий героев балетных интерпретаций художественной литературы (Г. Улановой, М. Плисецкой, М. Лиепы, В. Васильева, Е. Максимовой и др.).

Так, история танцевального искусства содержит многочисленные примеры «перевода» художественного текста на язык пластики танцоров. Это, например, балеты П. Чайковского, С. Прокофьева, Ж. Оффенбаха и др., созданные по мотивам сказок Ш. Перро («Золушка», «Спящая красавица», «Синяя Борода», «Кот в сапогах»), Э. Гофмана («Щелкунчик и мышиный король», «Коппелия») и др. В язык балета воплощены произведения У. Шекспира «Ромео и Джульетта», «Отелло» («Венецианский мавр»), «Антоний и Клеопатра», «Шекспириана» и др.; В. Гюго «Собор Парижской Богоматери»; А. Пушкина «Бахчисарайский фонтан», «Барышня-крестьянка», «Руслан и Людмила», «Золотая рыбка» и др.; Л. Толстого «Война и мир», «Анна Каренина»; А. Чехова «Чайка», «Дама с собачкой» и др. В слово педагога о танцовщике входят портретная характеристика личности (описание внешнего вида исполнителя, его сцени-

ческого костюма, ярких черт характера, отношение к славе, неудачам, коллегам, педагогам и др.), характеристика творчества (воспоминания о том, как возникла любовь к хореографии, кто повлиял на выбор профессии, как проходило становление мастерства; сведения о манере исполнения, балетных партиях; впечатления зрителей, мнения рецензентов и др.). Поскольку хореография – синтетическое искусство, основанное на музыке и движениях танцоров, в творческий портрет танцовщика учитель включает и сопровождает словом поликодовые материалы: фотографии, музыкальные и видеоцитаты спектаклей. Информация о композиторе и исполнителях танцевальных партий обогатит эмоциональную структуру урока истории, музыки, литературы, изобразительного искусства, повысит риторический «градус» слова учителя.

Подведем итоги. Изучение курса культуры речи и других языковедческих дисциплин не готовит будущего бакалавра и магистра образования к многоаспектной профессиональной деятельности. Коммуникативную компетенцию современного учителя обеспечит освоение арсенала педагогической риторики, которая должна войти в базовую часть высшего образования России.

Библиографический список

1. Вершинина Г.Б. Проблемы классификации педагогических жанров: Риторика в новом образовательном пространстве: сб. науч. тр. XVI Междунар. науч. конф. / Санкт-Петербургский гос. горный ун-т. СПб., 2012. С. 248–251.
2. Лермонтов М.Ю. и музыка [Электронный ресурс]. URL: lermontov.rhga.ru

О МЕТОДОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНЫМ РАСЧЕТАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

ON THE METHODOLOGY OF TEACHING ENGINEERING ANALYSIS IN TECHNICAL COLLEGE

А.Г. Рогачевский

A.G. Rogachevsky

Моделирование, инженерно-технические расчеты, педагогические задачи, научная методология, методология обучения.

Проведен методологический анализ процесса обучения инженерным расчетам в техническом вузе. В основу анализа положен следующий авторский тезис: когнитивно-творческая работа инженера высокой квалификации, как и работа ученого-исследователя, содержит в основном подобные этапы. В обоих случаях можно выделить шесть этапов работы, которые реализуют тот или иной элемент научного метода. На основе проведенного методологического анализа сформулированы педагогические задачи. Анализ литературы показывает, что подобное методологическое обоснование постановки педагогических задач при обучении инженерным расчетам ранее не предлагалось.

Modeling, engineering analysis, pedagogical objectives, scientific methodology, learning methodology.

The article presents a methodological research of the process of teaching engineering analysis in a technical college. The research is based on the following author's thesis, namely the cognitive-creative work of both a highly qualified engineer and a research scientist contains mostly similar steps. In both cases, six milestones can be identified that implement one or another element of the scientific method. The article formulates pedagogical objectives on the basis of the done methodological research. The analysis of the literature shows that such a methodological research of setting pedagogical objectives in teaching engineering analysis has not been done before.

1. *Этапы решения инженерно-технической задачи.* Обучение в техническом вузе будущих бакалавров должно ориентироваться не только на стандартную, во многом рутинную, работу инженера-специалиста, но и на работу инженера высокой квалификации, зачастую требующую творческого подхода. Это может быть, например, расчет или проектирование нового инженерного объекта или расчет новой компоновки узлов конструкции. В этом случае может потребоваться прохождение всех этапов решения задачи – от конкретизации научной и одновременно инженерной области, в рамках которой нужно формулировать задачу и решать ее, до получения математической модели объекта расчета. Выполнение этих этапов, возможно, в упрощенной учебной форме должно осваиваться студентами – будущими специалистами. Поэтому далее будут рассмотрены все этапы решения инженерной задачи.

Основанием для формулировки этапов инженерного расчета (проектирования) будет следующий тезис: этапы решения сложной инженерной задачи аналогичны этапам научного исследования. Обоснуем это утверждение. Процесс расчета некоторого объекта в общем случае является когнитивно-творческим. Когнитивным – потому что он может требовать освоения новых технологий, новых методов моделирования и расчета. Творческим – потому что перед инженером может встать задача расчета или проектирования нового для него объекта. Между тем когнитивно-творческий подход характерен и для ученого, приступающего к изучению нового объекта. При этом этапы научного исследования диктуются принципами научной методологии [Научный метод, 1986; Моделирование..., 1965], а именно общая схема научного исследования включает в себя: выбор объекта исследования в рамках некоторой науч-

ной области, системный подход при описании объекта [Косьмин, 2006; Князев, 2010], выбор упрощающего описания (выбор модели объекта, формализация модели), проверка модели на непротиворечивость, построение математической модели объекта, применение к модели метода максимального упрощения.

Итак, далее мы будем исходить из того, что когнитивно-творческая работа инженера высокой квалификации содержит в основном те же этапы, что и научное исследование. Эти этапы в случае инженерных задач могут быть сформулированы следующим образом.

Во-первых, выбирается предметная область (ПО). Этот термин будет применяться в узком смысле – как область инженерного и научного знания, рассматривающая ограниченный класс объектов, имеющих определенный набор свойств и параметров. Приведем пример ПО, имеющий большое прикладное значение: механика твердых тел, движущихся в сплошной среде. В эту предметную область входят параметры среды, параметры и свойства тел, которые в ней движутся, уравнения движения и законы взаимодействия среды и тел.

Во-вторых, в рамках заданной ПО конкретизируется объект, свойства и поведение которого нужно рассчитать (основной объект). Не менее важно, что на этом же этапе конкретизируются (отбираются из ПО) «другие» объекты (предметы и явления) – все те, которые могут влиять на объект расчета, на его свойства и поведение. В научной методологии такой подход к рассмотрению основного объекта называется *системным*.

Третий этап – этап построения модели объекта. На этом этапе постановка задачи по возможности упрощается. Некоторые свойства основного объекта перестают учитываться как несущественные. Кроме того, перестает учитываться влияние некоторых «других» объектов.

Четвертый этап – построение математической модели объекта расчета. На этом этапе желательно получить такое математическое описание объекта, к которому применимы численные методы. Тогда решение задачи будет иметь вид таблиц или графиков.

Пятым этапом может быть *анализ модели или математической модели* с помощью метода максимального упрощения объекта. Суть метода в том, что в рамках той же задачи расчета рассматривается ситуация, когда можно не учитывать некоторые свойства объекта. Причем те свойства, которые на третьем этапе были объявлены существенными. Если при этом получается объект, по-прежнему принадлежащий той же ПО, то свойства объекта, которыми *не пренебрегают*, являются для объекта *наиболее существенными*. Иногда метод максимального упрощения реализуется как метод асимптотического анализа, когда некоторые параметры объекта объявляются бесконечно большими величинами, а некоторые другие параметры объявляются равными нулю. Например, при проектировании конструкций применяется асимптотический анализ прогиба ферм. Другой пример – асимптотический анализ устойчивости оболочек и тонкостенных конструкций.

Отметим, что метод максимального упрощения объекта может применяться после третьего этапа построения модели для получения математической модели объекта.

Шестой этап инженерного расчета, или проектирования, очевиден. Это выполнение расчетов на основе модели объекта или на основе его математической модели.

В приведенной схеме решения инженерной задачи основным методом является *метод моделирования объекта расчета* (этапы решения со второго по пятый). Это согласуется с тезисом: «*Моделирование – основной технологический процесс проектной деятельности*», обоснованным в [Шейнбаум, 2007].

Еще раз отметим, что на занятиях в техническом вузе реализация этапов решения инженерной задачи может происходить на разных уровнях: от использования только некоторого набора конкретных приемов и алгоритмов (уровень студентов на начальном этапе обучения) до использования некоторых принципов научной методологии под руководством преподавателя.

2. *Методологический принцип выбора методики обучения студентов инженерным*

расчетам. Под методологией в области обучения в вузе будем понимать общие принципы постановки целей учебного процесса. Один из таких принципов будет обоснован и сформулирован ниже. Предварительно рассмотрим проблемы, которые можно и нужно решать с помощью методологического анализа учебного процесса.

Существует достаточно много педагогической литературы, посвященной проведению практических занятий по инженерным расчетам в различных предметных областях. В большинстве случаев предполагается проведение занятий следующим образом: студенты должны выполнять расчеты, используя готовую математическую модель. Для выполнения заданий студент должен знать набор алгоритмов, достаточный для решения некоторых типичных задач, и должен владеть соответствующими подпрограммами вычислительных систем (то есть систем MathCAD, Math Lab и так далее). Подготавливает ли это студента к решению практических задач, которые он должен будет решать как специалист? Или создает у него иллюзию, что для решения любой инженерной задачи можно найти соответствующее программное средство? Во всяком случае, такая методика обучения не подготавливает будущего инженера для когнитивно-творческой работы, которая, как показано выше, зачастую требуется от специалиста. Такая оценка современного технического образования дается в ряде работ по педагогике высшей школы. Отмечается, что обучение будущих инженеров не нацелено на формирование профессионально-творческих способностей (ПТС). Между тем именно благодаря ПТС выпускник может развиваться как инженер, так как он будет обладать способностью к «профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию» [Михайлова, 2016]. В этой работе предложена методика проведения занятий, обеспечивающая развитие у студентов ПТС. Кроме того, автор делает обзор методик, способствующих достижению этой цели. Однако здесь возникает следующая проблема, являющаяся ключевой. Как выбрать конкретную методику обучения? На основании чего сделать выбор? Оче-

видно, что в основе выбора должны лежать общие педагогические принципы в области технического образования, то есть *методологические* принципы. Отметим попытки такого рода анализа проблем высшего технического образования. Один из авторов [Морозова, 2011] приводит схему, изображающую «структуру технического мышления». Схему, которая охватывает все, связанное с мышлением, от психологии до эргономики. Но, во-первых, неясно на основании чего предлагается эта схема. Кроме того, такая «всеохватная» схема не может быть отправным пунктом методологического анализа: она уже содержит в себе все по исследуемому вопросу. Другим автором [Усова, 2012] было предложено в качестве педагогической задачи ознакомление студентов технических специальностей с элементами научного метода. Однако не был проделан соответствующий методологический анализ процесса обучения. И не были предложены пути решения этой задачи.

Прежде чем предлагать конкретные методологические установки, уточним формулировку конечной цели процесса обучения. Вместо цели формирования ПТС [Михайлова, 2016] предложим в качестве одной из главных целей высшего образования развитие у студентов когнитивно-творческих способностей. Такая формулировка основной педагогической задачи представляется более целесообразной. Действительно, выпускник вуза, получив такое образование, будет иметь способности и навыки для дальнейшего саморазвития как инженера [Железковская и др., 2014; Шустов, 2010; Севостьянов, 2009]. Однако эту, весьма общую цель развития когнитивно-творческих способностей студента нужно связать с педагогической задачей рассматриваемого учебного процесса – с задачей обучения методам и приемам инженерных расчетов. Связь должна быть следующей: изучение инженерных расчетов должно способствовать развитию КТС.

Как следует из сделанного выше (п. 1) анализа, обе цели должны достигаться одновременно с ознакомлением студентов с элементами научной методологии. В основе когнитивно-творческой деятельности инженера – выпускника техниче-

ского вуза должно лежать знание (в том или ином объеме) научного метода, то есть знание приемов и способов получения и освоения новой информации, в том числе профессионально важной. Поэтому при изучении этапов инженерного расчета (п. 1) студентам полезно осознать, что эти этапы фактически реализуют тот или иной элемент научного метода. И следовательно, научный метод необходимо применять при решении любой сложной инженерной задачи.

Как следствие сделанного методологического анализа сформулируем методологический принцип, который предлагается в качестве основы для выбора методики проведения занятий по инженерным расчетам. При проведении занятий должны комплексно решаться следующие основные педагогические задачи:

- приобретение студентами начальных навыков использования элементов научной методологии;

- усвоение студентами приемов моделирования объекта расчета;

- развитие способности студентов к приобретению новых знаний в конкретных предметных областях.

Ознакомление студентов технических специальностей с элементами научного метода было предложено в качестве педагогической цели нами ранее [Рогачевский, Шулунова, 2014]. Была предложена (и подробно разобрана) соответствующая методика проведения занятий.

В заключение подчеркнем, что проведенный методологический анализ проблемы обучения инженерным расчетам приводит к выводу: сформулированные выше основные педагогические цели должны достигаться комплексно. Например, изучение приемов моделирования и углубление знаний в конкретной ПО должны приводить к освоению принципа системности. И обратно: студенты должны осознать эффективность элементов научного метода при решении задачи моделирования даже при использовании их на начальном уровне. Таким образом, встает задача разработки методик обучения, которые обеспечивают комплексное достижение основных педагогических целей.

Библиографический список

1. Железковская Г.И., Гудкова Е.Н., Абрамова Н.В. Творческое саморазвитие личности в контексте личностно ориентированной парадигмы образования // «Alma mater» (Вестник высшей школы). 2014. № 3. С. 40–44.
2. Князев Н.А. История и методология науки и техники: учеб. пособие для магистрантов и аспирантов технических специальностей. Красноярск: СибГАУ им. акад. М.Ф. Решетнева, 2010. 224 с.
3. Косьмин А.Д. Теория и методология познания. М.: Экономика, 2006. 478 с.
4. Михайлова А.Г. Развитие профессионально-творческих способностей будущих инженеров в условиях непрерывного образования // Вестник ВГУ. Сер.: Проблемы высшего образования. 2016. № 1. С. 88–92.
5. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. М., 1965. 246 с.
6. Морозова М.А. Методы обучения в техническом вузе как средство актуализации ценностного отношения студентов к учебной деятельности // Известия Самарского научного центра РАН. 2011. Т. 13, № 2. С. 34–40.
7. Научный метод и методологическое сознание / под ред. Д.В. Пивоварова. Свердловск: УрГУ, 1986. 223 с.
8. Рогачевский А.Г., Шулунова А.А. Развитие у студентов навыков применения научной методологии // Вестник КрасГАУ. 2014. № 10. С. 246–249.
9. Севостьянов В.С. Непрерывное профессиональное образование // Высшее образование в России. 2009. № 12. С. 108–112.
10. Усова А.В. Методологические основы профессиональной подготовки студентов вузов. // Вестник ЮУрГУ. 2012. № 4. С. 9–11.
11. Шейнбаум В.С. Методология инженерной деятельности: учеб. пособие. Н. Новгород: Изд-во РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, 2007. 360 с.
12. Шустов М.А. Методические основы инженерно-технического творчества. Томск: Изд-во Томск. политех. ун-та, 2010. 78 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ-ИНОФОНОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

THE FORMATION OF METASUBJECT SKILLS OF FOREIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING MATHEMATICS: PROBLEMS AND SOLUTIONS

О.В. Тумашева, М.Е. Ширшикова,
А.И. Молдыбаева

O.V. Tumasheva, M.E. Shirshikova,
A.I. Moldybaeva

Метапредметные умения, формирование, обучение математике, обучающиеся-инофоны, обучение детей-мигрантов, готовность учителя, стратегическая программа.

Миграционные процессы, происходящие в современном обществе, оказывают значительное влияние на проектирование и реализацию учебного процесса в образовательной школе. В статье выделены проблемы, возникающие в процессе формирования метапредметных умений обучающихся, не являющихся носителями русского языка, средствами предметной области «Математика» в общеобразовательной школе. Обоснованы конкретные пути решения выделенных проблем. Представлено содержание стратегической программы формирования метапредметных умений обучающихся-инофонов. Предложены конкретные методические рекомендации по формированию метапредметных умений обучающихся-инофонов в процессе обучения математике.

Metasubject skills, formation, learning Mathematics, foreign students, teaching migrant children, the willingness of the teachers, strategic program.

Migration processes in modern society have a significant impact on the design and implementation of the learning process in a secondary school. The article highlights the problems arising in the process of the development of metasubject skills of students who are not native speakers of the Russian language by means of Mathematics subject area in a secondary school. It also justifies specific solutions to selected problems and presents the content of the strategic program for the formation of metasubject skills of foreign students. Furthermore, the article proposes specific methodic guidelines on the formation of metasubject skills of foreign students in the process of learning Mathematics.

Современный мир меняется каждый день. Хотим мы этого или нет, но нормой становится многомерная идентичность. Миграцию сегодня следует рассматривать как расширение социального пространства и игнорировать эту особенность при проектировании содержательного и процессуально-технологического компонентов образовательного процесса невозможно. В настоящее время, по данным статистики, дети-инофоны (обучающиеся, не являющиеся носителями русского языка, владеющие русским языком лишь на бытовом уровне) составляют в среднем около 30 % общего числа

учеников в российских школах. Такие обучающиеся не всегда понимают объяснения учителя, полученное задание; не умеют совсем или почти совсем выразить свою мысль; зачастую для них формулировки текстовых заданий выступают в роли набора слов-констант, которые никак не выражают между собой логической зависимости. Проблема обучения инофонов в отечественной педагогике исследуется в двух аспектах: социальном и филологическом: разрабатываются программы социальной адаптации таких обучающихся, методики обучения их русскому языку [Методика обучения ..., 2013; и др.] и т.д.

В то же время остается недостаточно разработанной проблема формирования у этих обучающихся метапредметных умений средствами различных предметных областей, в частности математики, что в условиях реализации новых образовательных стандартов является весьма актуальным.

В последнее десятилетие появилось достаточное количество работ, в которых предлагаются конструктивные методические и технологические решения проблемы формирования метапредметных умений в процессе обучения математике [Шкерина и др., 2015; 2016; Тумашева, Берсенева, 2015; 2016; Тумашева, Абрамова, 2016; Тумашева, Рукосуева, 2016; Тумашева, 2016; и др.]. Несмотря на всю теоретическую и практическую значимость этих работ, следует отметить, что предлагаемые в них решения разработаны без учета сложного характера этнического состава обучающихся общеобразовательных школ. В связи с чем имеющиеся рекомендации и предлагаемые подходы к формированию метапредметных умений в процессе обучения математике недостаточно эффективны в полиэтнической школе.

Перед учителем математики сегодня стоит серьезная задача: обеспечить достижение новых образовательных результатов в процессе обучения математике различных категорий обучающихся, проявляя уважение к обучающимся-мигрантам, сохраняя их национальную идентичность. Цель данной статьи – выделение проблем, возникающих при решении обозначенной задачи в процессе обучения математике и обоснование возможных путей их решения.

Одной из проблем, обуславливающих трудности при формировании метапредметных умений обучающихся-инофонов, является неготовность современного учителя математики к проектированию и реализации в процессе обучения математике необходимых условий. Учителя не учитывают национальный менталитет инофонов, их религиозные традиции, не владеют методикой работы с данной группой обучающихся, не знают их родного языка, не имеют опыта формирования метапредметных умений обучающихся вообще и инофонов в частности.

В этой связи большинство учителей не понимают, как можно вовлечь таких обучающихся в постановку целей урока, обучить их планировать и прогнозировать свои действия, привлечь к открытию новых знаний, поиску истины, включить в групповое взаимодействие и т.д. Порой учителя испытывают по отношению к обучающимся-инофонам потенциальный страх, обусловленный общим социальным контекстом, что также является определенным барьером на пути решения задач современного образования. В силу указанных причин необходима специальная подготовка учителей математики к работе в полиэтническом школьном коллективе, к достижению новых образовательных результатов в процессе обучения математике с учетом специфики контингента обучающихся, в процессе которой учителя освоили бы конкретные технологические приемы, обеспечивающие формирование метапредметных умений обучающихся-инофонов в процессе обучения математике, ознакомились бы с имеющимся положительным опытом в данном направлении и т.д. Решение этой проблемы является первостепенным, поскольку обуславливает решение других проблем, не менее значимых для образовательного процесса.

Серьезной проблемой на пути решения задачи формирования метапредметных умений детей-инофонов в процессе обучения математике является и отсутствие в образовательном учреждении (ОУ) единой стратегической программы достижения новых образовательных результатов обучающихся-инофонов, не зависящей от предметных областей и ступеней обучения, но учитывающей особенности полиэтнического состава обучающихся конкретного ОУ. Стратегическая программа, конкретизируя требования нового стандарта к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, служит основой для разработки программ формирования метапредметных умений обучающихся-инофонов средствами предметной области «математика», для разработки соответствующих технологических аспектов обучения математике, для отбора и / или разработки адекватного дидактического инструмен-

тария, для обеспечения соответствующих мониторинговых процедур и т.д. В стратегической программе на основе анализа особенностей полиэтнического состава обучающихся ОУ должны быть установлены целевые ориентиры процесса формирования метапредметных умений инофонов; определены состав и характеристика умений, формируемых у инофонов на разных этапах обучения; раскрыта связь метапредметных умений с содержанием предметных областей; определены условия, обеспечивающие формирование метапредметных умений обучающихся-инофонов: кадровые, нормативно-правовые, информационные, методические, материально-технические; описаны мониторинговые процедуры и необходимые для реализации программы мероприятия.

Такой подход, во-первых, обеспечит непрерывность процесса формирования метапредметных умений обучающихся-инофонов средствами предметной области «Математика» на разных ступенях обучения. Во-вторых, поможет решить еще одну актуальную проблему: отсутствие разработанного на технологическом уровне методического сопровождения процесса формирования метапредметных умений обучающихся-инофонов средствами предметной области «Математика», учитывающего особенности обучения таких детей. В этой связи считаем целесообразным сформулировать ряд рекомендаций. Проектируя процесс обучения инофонов математике, ориентированный на формирование метапредметных умений, конструируя соответствующие дидактические средства, необходимо:

– обеспечивать постоянное включение обучающихся-инофонов в активную аналитическую деятельность при работе с математическими текстами (раскрытие семантики отдельных математических терминов, слов, свойств и признаков математических объектов, подбор синонимов и антонимов к новым, малознакомым для обучающихся словам, новым терминам, предоставление возможности увидеть в них сходства и отличия, поиск аналога в родном языке и т.д.);

– преодолевать стереотипы национального понимания распределения гендерных ролей в обществе через создание на уроке математики ситуаций социальной неоднозначности, сконструированных на предметном материале, для выхода из которых обучающимся, независимо от их гендерных различий, приходится ставить цели, принимать решения, делать выбор и нести за него ответственность, планировать деятельность, находить различные решения и т.д., что благоприятным образом скажется на осознании обучающимися-инофонами необходимости овладения метапредметными умениями для успешной социализации и адаптации в современном российском обществе;

– включать в содержание обучения математике индивидуальные разноуровневые метапредметные и проектные задания [Тумашева, Берсенева, 2015; Тумашева, 2016], конструирование которых основано на принципах прагматичности, реализации межпредметных связей, отражения национального контекста, что позволит создать необходимый эмоциональный фон для формирования у инофонов познавательной мотивации и активной позиции обучающихся при овладении метапредметными умениями;

– учитывать особенности национальной культуры общения, традиций, особенности семейного воспитания, национальные ценности и другое при формировании коммуникативных умений через включение обучающихся в речевые ситуации, сконструированные на предметном материале, вызывающие желание высказываться;

– прививать потребность в коммуникации и развитии навыков делового общения через включение в групповую, коллективную деятельность при решении проблем предметной области;

– применять методы обучения, позволяющие обучающимся-инофонам выразить свою позицию, свое понимание изучаемых математических объектов, процессов и т.п. без непосредственного применения речевых конструкций русского языка. К таким методам можно отнести метод «Карты памяти» («Mind Mapping») – отказ от обычных «линейных» записей и фиксация информации в графической форме в виде

ветвящейся кроны дерева с использованием различных иллюстраций, символов, шаблонов и т.п. Данный метод является весьма результативным при изучении теоретического материала, поскольку позволяет зафиксировать основные идеи, свойства и признаки математических объектов, алгоритмы выполнения действий и т.п. в удобной и понятной для обучающихся-инофонов форме;

– использовать средства визуализации, новых информационных технологий для пояснения речевых оборотов, произносимых или прочитанных действий, свойств и признаков математических объектов и т.п.

Представленные рекомендации могут стать рамочной основой для разработки соответствующих технологических процедур и конструирования необходимых дидактических средств, обеспечивающих формирование метапредметных умений обучающихся-инофонов в процессе обучения математике.

Библиографический список

1. Константинова А.С. Формирование универсальных учебных действий учащихся 5 классов на уроках математики в заданных педагогических условиях // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4. С. 243–246.
2. Методика обучения русскому языку детей-инофонов: сб. метод. материалов / сост. О.А. Хасанов. Красноярск: КК ИПКРО, 2013. 125 с.
3. Тумашева О.В., Рукосуева Е.Г. Какие задачи решать на уроках математики в аспекте требований ФГОС? // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 31–34.
4. Тумашева О.В. Конструктор метапредметных заданий по математике // Математика в школе. 2016. № 7. С. 23–27.
5. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Обучение математике с позиции системно-деятельностного подхода: монография // Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 280 с.
6. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Проектные задачи на уроках математики // Математика в школе. 2015. № 10. С. 27–30.
7. Тумашева О.В., Абрамова Е.В. Учебная деловая игра в процессе обучения математике // Вестник ОГУ. 2016. № 2 (190). С. 62–66.
8. Тумашева О.В. Формирование метапредметных умений: проблемы и пути решения // Математика в школе. 2016. № 4. С. 35–38.
9. Шкерина Л.В., Григорьева Ф.А., Ракуньо Ф. Формирование метапредметных умений учащихся в процессе обучения математике // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1(31). С. 74–78.
10. Шкерина Л.В., Константинова А.С., Куршиш И.Ф. Формирование метапредметных умений школьников в условиях проектного обучения математике // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1(35). С. 39–42.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

THE FEATURES OF SOCIAL SKILLS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

О.А. Козырева, Е.А. Клишина

O.A. Kozyreva, E.A. Klishina

Социально-бытовые навыки, дети старшего дошкольного возраста, дети с умеренной умственной отсталостью.

В статье рассматривается проблема максимально полной реализации образовательных потребностей детей с ОВЗ. Получение детьми указанной категории доступного и качественного образования, в том числе формирования у них социально-бытовых навыков, понимается как объективная необходимость для современной системы образования.

Social skills, over-fives, children with moderate mental retardation.

The article deals with the problem of a maximally full realization of the educational needs of children with HIA. The article regards getting affordable and quality education by such children, including the formation of their social skills, as an objective necessity for the modern education system.

Изучение научно-методической литературы, программ и программно-методических материалов по обучению и воспитанию детей с умственной отсталостью показало их преимущественную односторонность и отсутствие комплексного подхода по формированию социально-бытовых навыков, необходимых для адаптации и социализации детей указанной категории. Как правило, программы предназначены для детей с легкой степенью умственной отсталости. В ходе анализа источников нами было отмечено, что не выявлены особенности сформированности социально-бытовых навыков у детей раннего, среднего и старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью; не сформулированы возрастные различия в характере использования социально-бытовых навыков детей с умеренной умственной отсталостью; не разработаны методики, направленные на развитие социально-бытовых навыков указанной категории детей.

Целью эксперимента являлось изучение особенностей сформированности социально-

бытовых навыков детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью. В эксперименте приняли участие 10 детей в возрасте 5–6 лет с умеренной умственной отсталостью [Козырева, 2015].

Описание исследования. Диагностика особенностей сформированности социально-бытовых навыков детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью проводилась *методом экспериментальных проб* в сочетании с *методом наблюдения, опроса родителей и воспитателей, изучением медицинской документации*. Наблюдение за детьми проводилось как в повседневной их жизни (во время режимных моментов), так и во время занятий педагога-дефектолога.

На первом этапе констатирующего эксперимента у детей выявляли знания по темам: «Части тела», «Одежда и обувь», «Посуда», «Мебель», «Предметы, необходимые для группы навыков “Личная гигиена”». Нами выяснялось, могут ли дети соотносить предметы ближайшего окружения с их названиями.

Второй этап был посвящен непосредственно изучению сформированности социально-бытовых навыков у детей. В основу нашего исследования положена методика изучения особенностей сформированности социально-бытовых навыков, которые являются доступными для усвоения детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью и носят простейший характер. К таковым мы решили отнести навыки: личной гигиены, приема пищи, пользования одеждой и обувью.

Наблюдение за детьми проходило по трем группам следующих показателей.

1. «Личная гигиена» (проситься в туалет, ходить в туалет, пользоваться краном с водой, брать мыло и намыливать руки и тереть их одну о другую, смывать мыло с рук, вытирать руки полотенцем).

2. «Прием пищи» (сесть за стол, пользоваться ложкой, пользоваться чашкой, вытирать рот салфеткой, задвигать стул, убирать за собой посуду).

3. «Пользование одеждой и обувью» (надевать брюки, надевать и снимать футболку, надевать куртку, застегивать и расстегивать молнию на куртке, надевать и снимать ботинки, снимать брюки, снимать куртку, убирать одежду в шкафчик (вешать на стульчик)).

Состояние каждого навыка оценивалось в баллах, количество баллов варьировалось от 0 до 3.

0 баллов – навык отсутствует, все действия выполняются взрослым.

1 балл – навык отсутствует, но при этом ребенок знает о его предназначении. Ребенок сотрудничает со взрослым или пытается с ним сотрудничать при выполнении того или иного навыка, т.е. выполняет действия, незначительно облегчающие уход за ним.

2 балла – выполнение навыка при незначительной помощи взрослого.

3 балла – навык сформирован. Самостоятельное выполнение действия без напоминания в любой ситуации. Максимальное количество баллов, которое может набрать ребенок по всем критериям, – 76 баллов, это количество соответствует 100 %.

Максимальный результат успешности по всем группам навыков: «личная гигиена» – 24 балла; «прием пищи» – 20 баллов; «пользование одеждой и обувью» – 32 балла.

Мы выделили следующие условные уровни сформированности социально-бытовых навыков:

– первый уровень: 0–19 баллов (0–25 %). Социально-бытовые навыки не сформированы. В эту группу входят дети, которые пытаются сотрудничать со взрослым при выполнении того или иного навыка, т.е. выполняют действия, незначительно облегчающие уход за ними. Все дети данной группы полностью зависят от посторонней помощи, самостоятельно никаких действий выполнить не могут;

– второй уровень: 20–38 баллов (26–50 %). Социально-бытовые навыки находятся на стадии формирования, то есть выполнение навыка происходит при незначительной помощи взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребенком, а продолжает и заканчивает ребенок самостоятельно при контроле взрослого);

– третий уровень: 39–57 баллов (51–75 %). Сами социально-бытовые навыки сформированы. Дети выполняют все действия самостоятельно, но при этом при выполнении отдельных операций нуждаются в напоминании и подсказке со стороны взрослых (например, намылить руки, вытереть насухо руки полотенцем, убрать в шкафчик одежду, промокнуть рот салфеткой и т.д.);

– четвертый уровень: 58–76 баллов (76–100 %). Социально-бытовые навыки полностью сформированы. Дети самостоятельно могут выполнять все операции по всем группам показателей: «Прием пищи», «Личная гигиена», «Пользование одеждой и обувью».

Анализ результатов констатирующего эксперимента

Первый этап. Результаты проведенного эксперимента показали, что все дети старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью не владеют знаниями по темам: «Части тела», «Одежда и обувь», «Посуда», «Мебель», «Предметы, необходимые для группы навыков “Личная гигиена”».

Необходимо специально отметить тот факт, что все дети демонстрировали ограниченное понимание обращенной речи.

Второй этап. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что ни у кого из исследуемых детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью социально-бытовые навыки не сформированы: 9 детей (90 %) набрали в большинстве случаев от 0 до 1 балла, что свидетельствует о том, что социально-бытовые навыки выполнялись взрослым, но дети были готовы к сотрудничеству и в некоторых случаях старались помочь взрослому (открывали рот при приеме пищи, просовывали руки в рукава). У одного ребенка (10 %) социально-бытовые навыки находятся на стадии формирования, то есть выполнение навыка

происходит при незначительной помощи взрослого. Результаты исследования позволили выявить показатели, по которым все дети (кроме одного, он набрал по всем показателям по 1 баллу) имеют по 0 баллов. Это следующие критерии навыков: «Прием пищи» – умение вытирать рот салфеткой, убирать за собой посуду и задвигать стул; критерии навыков «Пользование одеждой и обувью» – умение застегивать молнию на куртке, убирать одежду в шкаф.

9 детей (90 %) из 10 набрали от 7 до 18 баллов, что соответствует первому, самому низкому уровню и свидетельствует о несформированности социально-бытовых навыков. Один ребенок (10 %) набрал 37 баллов, что соответствует второму уровню. Эти баллы свидетельствует о том, что навыки находятся на стадии формирования.

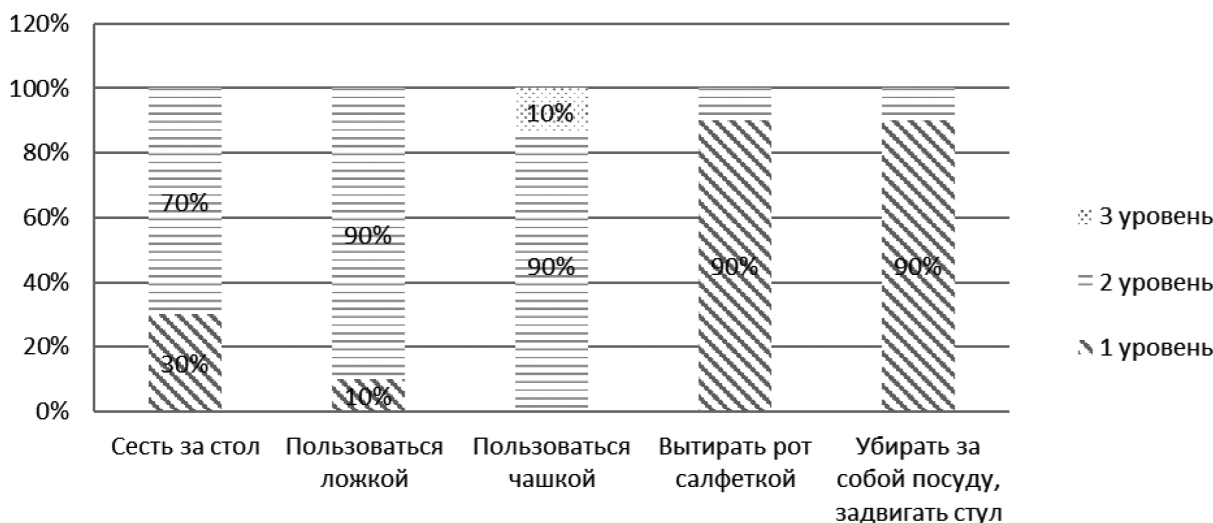


Рис. 1. Диаграмма сформированности группы показателей «Прием пищи»

Результаты исследования социально-бытовых навыков в группе показателей «Прием пищи» представлены на рис. 1. Они демонстрируют тот факт, что при кормлении детей дома родители не дают им возможности принимать пищу самостоятельно. Ребенка кормит взрослый. Он же убирает за ним посуду. Не всегда это происходит за столом. Только в одной семье после приема пищи ребенку вытирают рот салфеткой.

На рис. 2 представлены результаты исследования социально-бытовых навыков в группе показателей «Личная гигиена». Полученные результаты демонстрируют полное неумение детей

старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью пользоваться туалетом, смывать мыло с рук и вытирать их полотенцем. Очень затруднительно для них использование крапа с водой и намыливание мылом рук. Это непосредственно связано с тем, что родители используют дома памперсы, моют руки детям своими руками и сами вытирают их полотенцем. Такая гиперопека затрудняет формирование социально-бытовых навыков у детей указанной категории.

На рис. 3 представлены результаты исследования социально-бытовых навыков в группе показателей «Пользование одеждой и обувью».

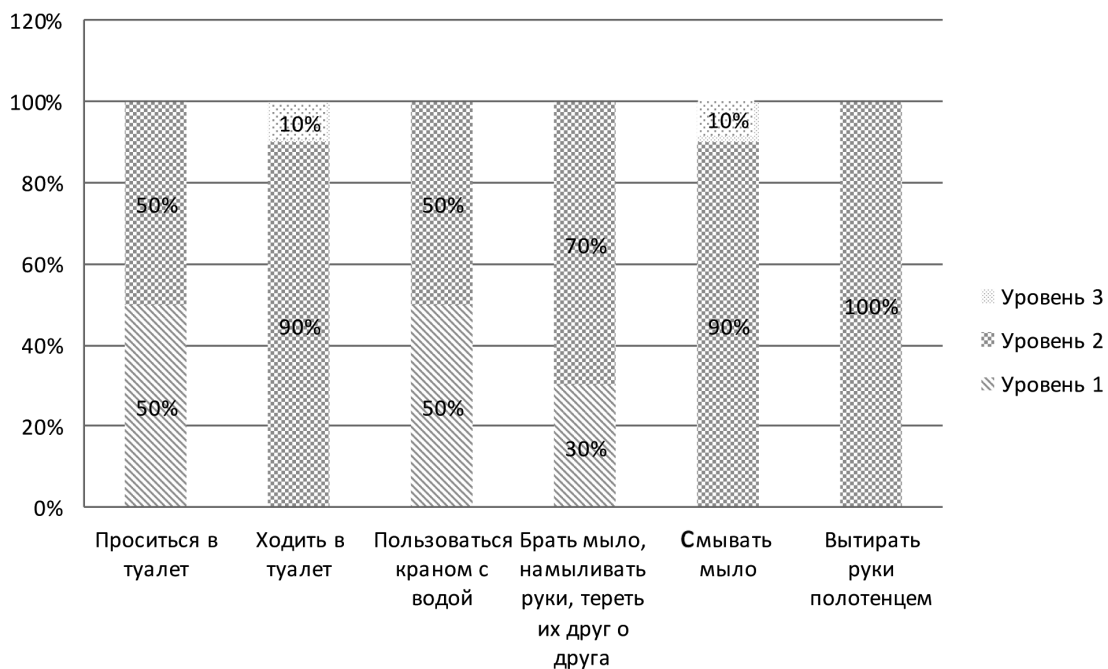


Рис. 2. Диаграмма сформированности группы показателей «Личная гигиена»



Рис. 3. Диаграмма сформированности группы показателей «Пользование одеждой и обувью»

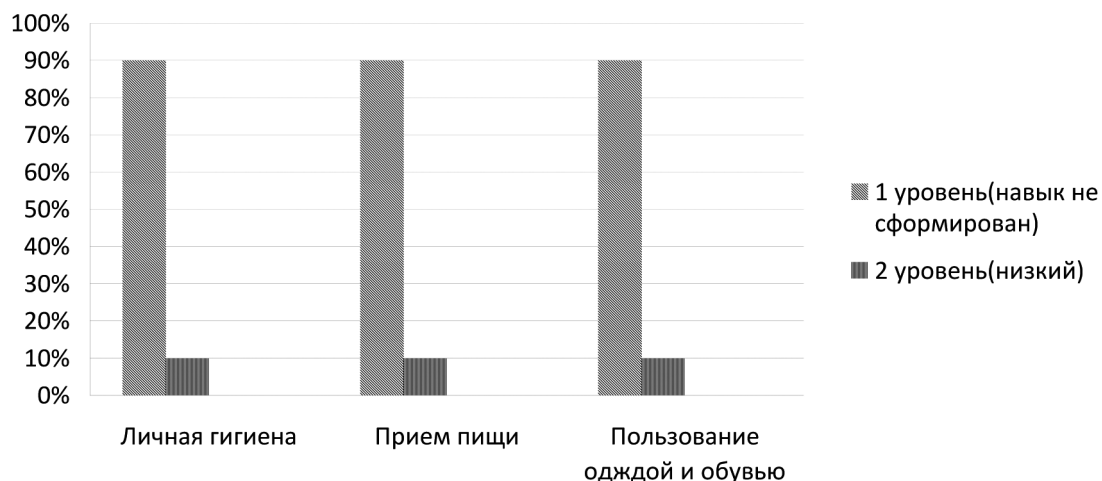


Рис. 4. Сводная диаграмма по трем показателям социально-бытовых навыков

Таким образом, по результатам проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

1. У исследуемых детей старшего дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью социально-бытовые навыки не сформированы или находятся в стадии формирования, что значительно затрудняет их адаптацию и будущую социализацию.

2. Дети с умеренной умственной отсталостью испытывают особые трудности при овладении социально-бытовыми навыками. Формирование этих навыков у детей указанной категории – процесс сложный, он будет отличаться от формирования социально-бытовых навыков у детей в норме. При формировании социально-бытовых навыков у исследуемой категории детей необходимо учитывать, что они не умеют ориентироваться в условиях задания, не могут программировать свои действия и оценивать результат.

3. Механизм формирования социально-бытовых навыков сложен, потому что их усвоение требует определенного уровня развития

высших психических функций. Формирование социально-бытовых навыков имеет огромное значение и должно осуществляться с учетом личностно ориентированных моделей воспитания.

Библиографический список

1. Девяткова Т.А. и др. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида: пособие для учителя / Т.А. Девяткова, Л.Л. Кочетова, А.Г. Петрикова, Н.М. Платова, А.М. Щербакова; под ред. А.М. Щербаковой. М.: ВЛАДОС, 2014. 304с.
2. Козырева О.А. Инклюзивное образование: от теоретической модели к практике реализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2(40). С. 10–16.
3. Олейникова Н.П., Вострикова О.В. Социально-бытовая ориентировка как важнейшая образовательная компетенция учащихся коррекционных школ VIII вида // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2012. № 5(53). С. 11–14.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТУВА)

THE USE OF SPORTS AND HEALTH TOURISM ELEMENTS IN THE PHYSICAL EDUCATION OF COMPREHENSIVE SECONDARY SCHOOL PUPILS (USING THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF TUVA)

М.В. Балчирбай

M.V. Balchirbai

Физическое воспитание школьников, программа физической культуры, базовая и вариативная часть, спортивно-оздоровительный туризм.

В статье рассматриваются результаты исследования по внедрению элементов спортивно-оздоровительного туризма как основного компонента вариативной части программы по физической культуре в учебном процессе основной школы (5–9 классы) в общеобразовательной школе Республики Тува и обосновываются результаты исследования.

Physical education of pupils, physical education program, basic and variable part, sports and health tourism.

The article discusses the results of a study on the introduction of sports and health tourism elements as the main component of the variable part of the physical education program in the educational process of the basic school (5-9 grades) in a comprehensive secondary school of the Republic of Tuva and justifies the results of the study.

В настоящее время активно обновляется содержание системы образования. В связи с этим особую актуальность представляют исследования, направленные на научное обоснование теоретических, методических и организационных подходов к реализации не только базовой, но и вариативной части программ по физической культуре для учащихся.

В большинстве учебных программ по физической культуре для школьников, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации, вариативная часть программ недостаточно методически разработана. Их содержание в основном учитывает особенности конкретного образовательного учреждения, потребности учащихся или специализацию отдельных учителей и практически не отражает особенности конкретных регионов [Лях, Зданевич,

2008; Лях и др. 1997; Матвеев, Петрова, Каверкина, 2006; Янсон, 2009].

В настоящее время в Республике Тува 59 (31 %) из 186 общеобразовательных школ не имеют спортивных залов и из них 149 (80 %) являются сельскими школами. В большинстве школ республики наблюдается низкий уровень материально-технической обеспеченности учебного процесса по физической культуре. Обеспеченность спортивным инвентарем (спортивными снарядами, игровыми мячами и т.п.) в среднем по республике составляет лишь 36,5 % от перечня необходимого инвентаря (Ондар У-К.С. Из доклада на конференции министра по делам молодежи и спорта Республики Тува, 27.10.2013).

Базовой основой для разработки вариативной части на основе применения спортивно-оздоровительного туризма для учащихся 5–9 классов

послужила комплексная программа физического воспитания учащихся 1–11 классов, авторами которой являются В.И. Лях и А.А. Зданевич [2008].

В состав вариативной части нами введен материал по **спортивно-оздоровительному туризму**. В учебном плане распределен программный материал и определено время при двух трехразовых занятиях в неделю (табл. 1).

В календарно-тематическом планировании спортивно-оздоровительного туризма в

первой и четвертой четверти по классам раскрыты следующие разделы: основы туристской подготовки, топография и ориентирование, краеведение, основы гигиены и первая помощь, также специальная физическая подготовка по классам. Определен минимум теоретических знаний, практических умений и навыков после освоения учащимися нового программного материала по спортивно-оздоровительному туризму.

Таблица 1

Учебный план комплексной программы физического воспитания учащихся 5–9 классов

№	Виды программного материала	Классы				
		5	6	7	8	9
		Часы				
		68(102)	68(102)	68(102)	68(102)	68(102)
1	Базовая часть	50(75)	50(75)	50(75)	50(75)	50(75)
1.1	Основы знаний о физической культуре	В процессе урока				
1.2	Спортивные игры	12(18)	12(18)	12(18)	12(18)	12(18)
1.3	Гимнастика с элементами акробатики	12(18)	12(18)	12(18)	12(18)	12(18)
1.4	Легкая атлетика	14(21)	14(21)	14(21)	14(21)	14(21)
1.5	Кроссовая подготовка	12(18)	12(18)	12(18)	12(18)	12(18)
1.6	Элементы единоборств	–	–	–	–	–
1.7	Плавание	–	–	–	–	–
2	Вариативная часть	18(27)	18(27)	18(27)	18(27)	18(27)
2.1	Спортивно-оздоровительный туризм	18(27)	18(27)	18(27)	18(27)	18(27)
	I четверть	9(13)	9(13)	9(13)	9(13)	9(13)
	IV четверть	9(14)	9(14)	9(14)	9(14)	9(14)

Педагогический эксперимент проводился при двухразовых занятиях физической культурой в неделю. Наиболее благоприятными

оказались осенние – с конца сентября до конца октября – и весенние занятия – с начала апреля до начала мая (табл. 2).

Таблица 2

Схема реализации разделов программного материала по четвертям

№	Раздел	Часы	Четверти			
			I	II	III	IV
1	Основы знаний					
2	Спортивные игры	18		12	6	
3	Гимнастика с элементами акробатики	12			12	
4	Легкая атлетика	12	7			5
5	Кроссовая подготовка	8		4	4	
6	Спортивно-оздоровительный туризм	18	9			9
Итого		68	16	16	22	14

В течение двух учебных годов в 5–9 классах на базе общеобразовательной школы № 1 пос. Кызыл-Мажалык Барыын-Хемчикского района Республики Тува был организован педагогический эксперимент по внедрению разработанной вариативной части на основе применения спортивно-оздоровительного туризма в программе физической культуры в школьную практику. Для его осуществления были выбраны контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ). В исследовании приняли участие 218 учащихся 5–9 классов.

В начале и конце педагогического эксперимента нами были проведены тестирования физической подготовленности учащихся ЭГ и КГ.

Физическую подготовленность мы изучали в различных по форме движениях, в которых в той или иной мере проявляются быстрота, сила, ловкость, гибкость, выносливость и скоростно-силовые способности. Причем степень развития этих качеств в экспериментальной группе (ЭГ) определяет эффективность разработанной нами вариативной части учебной программы по физической культуре на основе применения спортивно-оздоровительного туризма. Тестирования проводились до и после педагогического эксперимента. Полученные результаты подвергались статистической обработке в компьютере с использованием программы MS Excel 97-2003.

Для контроля были выбраны следующие упражнения:

- челночный бег 3х10 м у мальчиков и девочек;
- прыжок в длину с места у мальчиков (табл. 3) и девочек;
- 6-минутный бег у мальчиков (табл. 4) и девочек;
- наклон вперед в положении стоя у мальчиков и девочек;
- подтягивания на высокой перекладине (мальчики) и низкой (девочки).

При исследовании показателей тестирования физической подготовленности до эксперимента был выявлен однородный состав групп. После эксперимента показатели контрольных тестов выявили улучшение результатов по четырём показателям физической подготовленности обучающихся по всем классам ЭГ, таким как: координация, скоростно-силовые и силовые способности, а также по выносливости. В статье представлены только некоторые статистические таблицы. Динамика определялась сдвигом показателей в двух сериях испытаний (до и после эксперимента) и темпами прироста средних значений.

В табл. 3 отражена динамика прыжка в длину с места у мальчиков экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента.

Таблица 3

Динамика показателей прыжка в длину с места у мальчиков в группах до и после эксперимента

Классы	Группы	Значение $M \pm m$		t	P	Прирост, %
		до	после			
5	К	153,30±12,44	159,00±9,82	2,116	<0,05	3,72
	Э	154,70±12,53	167,58±9,20			8,33
6	К	146,80±7,59	161,33±5,72	3,588	<0,01	9,88
	Э	145,20±9,36	170,22±4,04			17,23
7	К	160,13±5,74	178,50±7,72	4,121	<0,01	11,47
	Э	157,88±7,94	194,75±7,02			23,35
8	К	176,50±10,01	204,80±9,09	2,548	<0,05	16,03
	Э	177,40±11,85	213,20±3,90			20,18
9	К	178,80±6,94	206,00±3,51	2,240	<0,05	15,21
	Э	176,88±5,30	214,00±8,77			19,79

Прыжок в длину с места отражает скоростно-силовые качества, необходимые для туриста, потому что сила ног играет немаловажное значение в походе. Такие высокие значения были получены благодаря тому, что в содержание вариативной части программы по физической культуре были включены разнообразные прыжковые упражнения: прыжки на одной и обеих ногах на месте и в движении по пересеченной местности; прыжки через

скакалку; бег-прыжки, прыжки по ступенькам в заданном темпе и другие.

Исследование результатов 6-минутного бега, который определяет выносливость человека, среди мальчиков ЭГ и КГ показало, что в начале эксперимента показатели отражали почти одинаковые значения. А в конце эксперимента заметно улучшились результаты в ЭГ. Самый высокий прирост среднего значения выявлен в 8 классе – 39,96 % (табл. 4).

Таблица 4

Динамика показателей 6-минутного бега у мальчиков в группах до и после эксперимента

Классы	Группы	Значение М±m		t	P	Прирост, %
		до	после			
5	К	984,80±49,22	1224,80±43,25	4,666	<0,001	24,37
	Э	988,40±67,49	1305,50±37,73			32,08
6	К	934,10±46,92	1123,89±67,34	2,211	<0,05	20,30
	Э	931,60±60,41	1198,33±67,34			28,63
7	К	1007,50±37,32	1191,25±52,63	2,864	<0,05	18,02
	Э	987,50±68,81	1298,75±84,21			31,52
8	К	1063,0±62,73	1395,0±48,70	2,402	<0,05	31,23
	Э	1066,0±67,53	1460,0±64,94			36,9
9	К	1133,80±84,34	1310,00±49,12	7,671	<0,001	15,54
	Э	1131,25±96,13	1518,75±52,63			34,25

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Предлагаемое нами содержание вариативной части учебной программы по физической культуре на основе применения спортивно-оздоровительного туризма оказывает эффективное воздействие на развитие вышеуказанных показателей физической подготовленности обучающихся 5–9 классов общеобразовательных школ.

2. Полученные данные позволяют рекомендовать данную экспериментальную программу для внедрения в учебный процесс общеобразовательных школ.

3. Спортивно-оздоровительный туризм может стать основным или необходимым средством физического воспитания обучающихся основной школы, особенно в сельской местности и (или) при наличии низкого уровня

материально-технической базы и нехватки спортивного инвентаря.

Библиографический список

1. Лях В.И., Зданевич А.А. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1–11 классов. М.: Просвещение, 2008. 126 с.
2. Лях В.И. и др. Физическое воспитание учащихся 5–7 классов: пособие для учителя / В.И. Лях, Г.Б. Мейксон, Ю.А. Копылов и др. М.: Просвещение, 1997. 192 с.
3. Матвеев А.П., Петрова Т.В., Каверкина Л.В. Физическая культура: программы для учащихся специальной медицинской группы общеобразовательных учреждений. 3-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2006. 77 с.
4. Янсон Ю.А. Физическая культура в школе: научно-педагогический аспект: кн. для педагога. Ростов н/Д.: Феникс, 2009. 635 с.

ПОВЫШЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ТРЕНИРОВОЧНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В АРМСПОРТЕ СРЕДСТВАМИ БОЛ-РЕСТЛИНГА

IMPROVING THE EFFICIENCY OF PRACTICE EXERCISES IN ARM-WRESTLING BY MEANS OF BALL-WRESTLING

М.Ю. Биксултанов

M.Yu. Biksultanov

Бол-рестлинг, армспорт, взаимосвязь, программа, тактико-техническая подготовка, игра, единоборства, результативность.

В предложенной работе описывается взаимосвязь бол-рестлинга и армспорта. Проводится параллель между тактико-технической подготовкой уже известного вида спорта и игры с элементами единоборств, которая используется в тренировках борцов вольного стиля и дзюдоистов. Предлагается программа подготовки армрестлеров к соревнованиям с использованием в тренировочном процессе элементов бол-рестлинга.

Ball-wrestling, arm-wrestling, interrelation, program, tactical and technical training, game, combat sports, performance

The paper describes the interrelation of ball-wrestling and arm-wrestling. It also draws a parallel between the tactical and technical training of the well-known sport and the game with the elements of combat sports, which is used in the training of freestyle wrestlers and judoists. The author of the article proposes a program for training arm wrestlers for competitions with the use of ball-wrestling elements in the training process.

Армспорт как вид спорта существует уже несколько десятков лет.

Первая ассоциация армрестлинга была образована в 1960 г. и названа WAF (World Armwrestling Federation). Первым президентом международной федерации стал Боб О'Лири. Начиная с 1967 г. WAF проводит первые чемпионаты мира и Европы, различные международные турниры. В настоящее время WAF (World Armsport Federation) является международной федерацией, в составе которой состоит более 70 стран. Россия не является исключением [Живора, 1999].

Распространение армспорта среди населения Российской Федерации является одной из приоритетных задач в плане приобщения россиян к физической культуре и спорту. Одним из главных преимуществ армспорта можно считать простоту и доступность данного вида единоборств для всех слоев населения [Мотлох, 2004].

Целью работы стало выявление взаимосвязи бол-рестлинга с армспортом.

В связи с этим был определен круг задач.

1. Рассмотреть основы тактико-технической подготовки в армспорте и бол-рестлинге и выявить их сходство.

2. Провести педагогический эксперимент, в основе которого лежит подготовка армрестлеров Ачинска к чемпионату и первенству Сибири с использованием тактико-технических действий, взятых из арсенала бол-рестлинга.

3. Рассмотреть предпосылки создания в Ачинске спортивной федерации, культивирующей как армспорт, так и бол-рестлинг.

Детально изучив специфику армспорта, можно прийти к выводу, что данный вид спорта можно сравнить с игрой под названием бол-рестлинг.

В связи с этим нам представляются актуальными разработка и использование тренировочной программы подготовки ачинских армрестлеров к чемпионату СФО с внедрением тактико-технических элементов из бол-рестлинга.

Бол-рестлинг был создан в 2008 году авторской группой в составе двух человек:

М.Ю. Биксултановым и А.А. Завьяловым – и начал развиваться в стенах института спортивных единоборств им. И.С. Ярыгина (ныне департамент спортивных единоборств) Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Правила по бол-рестлингу были сформулированы и впервые опубликованы 1 февраля 2010 года. Разработка правил по бол-рестлингу была основана на детальном изучении правил различных видов единоборств и игровых видов спорта, а также анализе нескольких десятков тестовых схваток, которые были организованы в течение 2009–2010 годов. Проведение тестовых схваток по бол-рестлингу позволило сформулировать оптимальные правила соревнований и весовые категории. Следует отметить, что в процессе тестовых схваток несколько раз были пересмотрены оценочные характеристики спортивных действий, выработаны судейские знаки, разработана компьютерная программа для судейства.

Бол-рестлинг («борьба за мяч», англ. ball – мяч и wrestling – борьба) представляет собой игру с элементами единоборства, в которой два соперника стремятся доминировать на игровой площадке, удерживая мяч в собственных руках в течение максимального количества времени, и пресекать попытки соперника вывести себя из равновесия [Биксултанов, Завьялов, 2014].

Нам показалось интересным выявить взаимосвязь отдельных технических действий армспорта и бол-рестлинга, а для этого необходимо более подробно остановиться на сходстве тактико-технических основ двух видов спорта, ведь, по мнению А.Ю. Осипова, именно технико-тактическая подготовленность является решающим фактором в становлении спортсменов высокого международного уровня [Осипов, 2014].

Соревнуются и тренируются армрестлеры за специальным столом, который оснащен подлокотниками и боковыми валиками. Поединок считается выигранным, в том случае если рука соперника достигла бокового валика либо запястье достигло определенной горизонтали между верхними краями боковых валиков. Если захват

во время команды к старту разрывается, то руки спортсменов связываются специальным, так называемым «ремнем».

Схватку в армрестлинге можно разделить на три части: стартовая позиция, достижение преимущества, реализация преимущества.

В стартовом положении спортсмены располагают руки над серединой стола, локти при этом находятся на подлокотнике. Запястья спортсменов прямые и должны составлять единую линию со всей рукой. Первые фаланги больших пальцев обоих спортсменов должны быть видны. Вторая рука, которая не задействована в борьбе, находится на боковом штыре стола.

Важной составляющей в стартовой позиции является борьба за захват. После того как спортсмены взяли свой захват, им не разрешается двигаться. Во время предстартовой борьбы локоть должен находиться на подлокотнике, или, как его еще называют, «подушке».

Ноготь большого пальца при захвате может быть как открытым, так и закрытым.

Положение ног спортсменов под столом может быть самым разнообразным. Различное положение ног в стартовой позиции может сказать многое о технических предпочтениях спортсмена. Ноги могут либо упираться в боковые стойки, либо остаться на полу.

Достижение и реализация преимущества осуществляется путем выведения руки соперника из стартовой позиции в положение 45° по отношению к боковому валику и, как следствие, дожим до «подушки».

Достижение и реализация преимущества происходят путем использования различных технических действий: тягой «верх», «боковое движение», «притягивание», «крюк».

Движение верхом осуществляется кистевым движением к себе в выигрышное положение.

Боковое движение представляет собой такое движение, при котором атакующий выполняет чистое сгибание запястья вниз по направлению к подушке.

Суть борьбы притягиванием – одновременная супинация и сгибание запястья с притягиванием руки соперника к себе.

Крюк – одна из самых зрелищных техник, однако требующая больших силовых усилий. Во время борьбы, используя крюк, атакующий производит супинацию и в этом положении преодолевает усилия соперника.

Технические действия толчком: «проигрышной кистью», «супинацией».

Техника проигрышной кисти является не самой распространенной техникой в силу специфики. Для данного технического действия характерны установка кисти в проигрышное положение (при проигрывании старта или намеренно) и «толчок» руки соперника к боковому валику.

Движение супинацией, или борьба в «трицепс», отличается своеобразной техникой выполнения. Во время старта спортсмен супинирует свою руку, после чего, заходя сверху, давит на руку соперника всем весом, тем самым вся нагрузка в этот момент падает на трехглавую мышцу руки защищающегося [Живора, 1999].

Проводя параллель между армспортом и бол-рестлингом, можно сказать о том, что в бол-рестлинге, равно как и в армрестлинге, можно выделить стартовую позицию, достижение преимущества и реализацию преимущества.

Встреча в бол-рестлинге начинается с захвата мяча обоими спортсменами в центральной зоне. Руки спортсменов вытянуты вперед. Захватывать мяч можно разными способами, однако руки при этом соединять нельзя. Это и есть стартовая позиция.

Достижениями преимущества являются удержание мяча спортсменом в своих руках в течение наибольшего количества времени и предотвращение попыток соперника провести в отношении себя каких-либо технических действий.

Реализацией преимущества в каждом периоде можно считать победу над соперником по баллам, которые могут быть заработаны путем владения мячом или же за технические действия. Когда счет на табло 1:1 по периодам, тогда в схватке назначается третий период, так называемый Golden Score. Третий период проводится до «победного» набранного балла [Биксултанов, Завьялов, 2014].

Что касается тренировочного процесса, то здесь также наблюдается определенная взаимосвязь двух видов спорта.

Так как в последние годы тренировочный процесс высококвалифицированных единоборцев постоянно претерпевает изменения, специалистам в области физической культуры и спорта приходится смещать акценты в тренировочном процессе, отталкиваясь в решении от успешности в соревновательной деятельности и, как следствие, ее зрелищности. Опираясь на исследование А.Н. Савчука, можно прийти к выводу, что высокая физическая подготовка напрямую и в большей степени зависит от тактико-технического арсенала спортсмена [Савчук, 2007].

Если говорить о бол-рестлинге, то во время разработки нами «скелета» нового вида спорта тренировочные схватки, наряду со специальными упражнениями, явились одной из главных составляющих спортивного совершенствования спортсмена, в том числе и тактико-технической подготовки.

Ту же самую ситуацию можно проследить и в армспорте. Исследование, проведенное А.Н. Микшисом и С.В. Павловым, показывает, что по мере приобретения соревновательного опыта посредством большого количества поединков с соперниками рукоборец приобретает необходимые навыки ведения поединка, так называемое тактическое мышление. И вместе с тем, благодаря различным соревновательным и тренировочным ситуациям, спортсмен старается использовать непривычную для себя технику. Именно так и осуществляется тактико-техническая подготовка армрестлера [Микшис, Павлов, 2012].

В связи с вышесказанным при проведении нами эксперимента был определен круг именно тех упражнений бол-рестлеров, которые могут оказывать положительное влияние на тренировочный процесс в армспорте.

За основу был взят тренировочный план бол-рестлеров из более раннего исследования с участием дзюдоистов и самбистов.

1. Понедельник – подготовительная часть с использованием мячей, отработка технических

приемов дзюдо и самбо в стойке с использованием мяча и без него (10 бросков с использованием мяча, следующие 10 – без мяча и т.д.). При этом сначала мяч находится у атакуемого, затем у атакующего. Каждый из напарников должен выполнить 200 бросков – 100 с мячом и 100 без мяча. Затем проводится схватка по бол-рестлингу, каждый из периодов длится 30 с. Задача борцов – использование отработанных технических приемов в минимально короткий отрезок времени. Борьба проводится в тройках, смена через 30 с. Затем выполняются упражнения на растяжку и восстановление дыхания.

2. Вторник – учебно-тренировочные схватки. Сначала две схватки до первого балла (кто первый перетянет мяч), также в тройках. По 5 мин. Затем две схватки с выполнением задания – один из борцов защищается с мячом в руках, другой атакует. Через 45 с – смена. Продолжительность одной схватки с заданием – 6 мин. И последние две схватки проводятся в обычном режиме с одним изменением: схватка состоит только из одного периода в 1 мин. После этого происходит смена. В конце тренировки – упражнения на растяжку и восстановление дыхания.

3. Среда – круговая ОФП по станциям, затем выполнение бросков мяча из положения лежа и сидя (3 подхода по 30 с). Затем работа с резиновым амортизатором с мячом и без него (по 2 мин.). Потом посещение бассейна – 1 ч.

4. Четверг – отработка сваливания соперника с мячом и без него. Выполнение «накатов» и переворотов, только когда мяч у напарника. Каждый из приемов выполняется 50 раз. Затем работа с резиновым амортизатором с мячом и без него (6 подходов по 2 мин.). Отработка отбора мяча (отбор во время схватки, перетягивание в начале периода, отбор в партере). Каждый из видов отбора выполняется по 5 мин. 2 учебно-тренировочные схватки в парах. Цель первой – отбор мяча без бросков. Цель второй – выполнение тех приемов, которые были отработаны на тренировке. Упражнения на растягивание, восстановление дыхания.

5. Пятница – учебно-тренировочные схватки в парах (выполнение всех тех приемов, кото-

рые были пройдены в предыдущие дни; создание различных комбинаций). В этот день проводится 10 схваток по 2 мин. Также проводится 3 схватки по 1 мин., в которых борьба ведется до 1 балла (перетягивание мяча у соперника в центре ковра). Упражнения на растяжку, восстановление дыхания.

6. Суббота – кросс, ОФП в тренажерном зале, баня.

7. Воскресенье – активный отдых (прогулка, езда на велосипеде, игра в футбол, баскетбол и т.д.).

С учетом упражнений, которые использовались нами как средство тактико-технической подготовки в бол-рестлинге, мы составили комплекс упражнений для совершенствования техники и тактики в армспорте в предсоревновательный период.

1. Отработка старта за столом: между руками соперников находится мяч для большого тенниса.

2. Отбор мяча у соперника в борцовской стойке (без использования техники борьбы).

3. Совершенствование техники путем использования резиновых амортизаторов.

4. Работа с мячами в руках (статические и «взрывные» упражнения и др.).

5. Работа за столом: отработка старта, отбор преимущества перед стартом, отработка техники с полусопротивлением соперника, спарринги с заданием (достижение преимущества на старте без дальнейшей борьбы; борьба с использованием отработанной на тренировке техники), борьба с полным сопротивлением.

Таким образом, в пятницу спортсмены выполняли за столом все задания, которые были пройдены за неделю.

Для проверки достоверности эксперимента нами были разработаны следующие контрольные упражнения.

1. Тест для проверки силы хвата (прямоугольный и сферический тренажер).

2. Упражнение «угол» (удержание веса на время через кисть и плечелучевую мышцу).

3. Достижение преимущества на старте (в течение 1 мин.).

Так же как и в бол-рестлинге, в армспорте есть весовые категории, поэтому группы были подобраны так, чтобы их средний вес был примерно

равен. Средний собственный вес спортсменов контрольной группы составил 89 кг. Средний собственный вес экспериментальной группы – 84 кг.

Результаты контрольных упражнений в группах до и после эксперимента

Контрольные упражнения	Группы	Значение $M \pm m$		t	P
		до	после		
Сила хвата, кг	К	45,8 ± 1,95	45,5 ± 2,06	0,106	> 0,05
	Э	47,9 ± 1,73	54,00 ± 2,06	2,269	< 0,05
«Угол»	К	19,00 ± 1,41	18,80 ± 0,87	0,121	> 0,05
	Э	16,08 ± 1,08	22,08 ± 1,08	3,920	< 0,01
Количество побед на старте	К	22,7 ± 1,84	22,4 ± 1,73	0,119	> 0,05
	Э	18,1 ± 1,52	24,00 ± 1,41	2,563	< 0,05

Как видно из таблицы, прирост показателей в контрольной группе был недостоверным. В экспериментальной группе во всех контрольных упражнениях прирост был достоверным с разным уровнем значимости.

Результатом внедрения данных нововведений в тренировочный процесс для повышения тактико-технического мастерства в армспорте на предсоревновательном этапе подготовки стало успешное выступление спортсменов г. Ачинска на чемпионате и первенстве Сибирского федерального округа по армспорту: Штырц Артур – 1 место среди юношей, Тарасов Илья – 1 место среди юниоров, Биксултанов Марат – 3 место среди мужчин. Все трое занимались по вышеуказанной методике.

Выводы

1. Применение отдельных тренировочных упражнений из арсенала бол-рестлинга в тренировочном процессе по армспорту показало свою результативность.

2. Резерв в повышении качества соревновательных упражнений в армспорте лежит в интеграции в тренировочный процесс новых упражнений, отличающихся от общепринятых в этом виде спорта биомеханической структурой и несущих, таким образом, элемент новизны.

Библиографический список

1. Биксултанов М.Ю., Завьялов А.А. Бол-рестлинг и спортивная тренировка // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы IX Междунар. науч. конф. Красноярск, 15–17 июня 2014 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 349–355.
2. Живора П.В. Армспорт: основы техники // Теория и практика физической культуры и спорта. 1999. № 2. С. 39–40.
3. Микшис А.Н., Павлов С.В. Согласованность тактико-технических действий в армрестлинге // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2012. Т. 2, № 2. С. 77.
4. Мотлох А.М. Некоторые аспекты систем проведения соревнований и судейства в армспорте (армрестлинге) // Теория и практика физической культуры и спорта. 2004. № 10. С. 52–54.
5. Осипов А.Ю. Анализ готовности дзюдоистов Красноярского края к соревновательной борьбе по новым правилам соревнований // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 100–103.
6. Савчук А.Н. Повышение двигательной активности квалифицированных борцов средствами тактико-технических установок // Теория и практика физической культуры и спорта. 2007. № 7. С. 40–41.

ТЕОРИЯ НАСОСНОЙ ФУНКЦИИ СЕРДЦА В СОДЕРЖАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ СПОРТА»

THE THEORY OF A HEART PUMP FUNCTION IN THE CONTENT OF THE DISCIPLINE OF PHYSIOLOGY AND THE THEORY OF SPORTS

А.И. Завьялов, Д.А. Завьялов, Л.А. Лузина

A.I. Zavyalov, D.A. Zavyalov, L.A. Luzina

Студент, компетенции, физиология, теория спорта, содержание дисциплины, сердце, насосная функция, пятая камера.

В статье на основе компетентностного подхода предложен способ обогащения содержания дисциплины «Физиология и теория спорта» новым научным знанием о насосной функции сердца, полученным авторами на основе теории насосов. Авторами установлен неизвестный ранее механизм насосной функции сердца, осуществляемый за счет пятой воздушной камеры сердца – перикардиальной полости.

Student, competences, Physiology, the theory of pumps, discipline content, heart, pump function, the fifth cardiac camera.

On the basis of a competence-based approach a method of enriching the content of the discipline «Theory of physiology and sports» was provided with new scientific knowledge about the heart pump function, obtained by the authors on the basis of the theory of pumps. The authors have established a previously unknown mechanism of a heart pump function, carried out by the fifth air cardiac chamber that is pericardial cavity.

Модернизация высшего образования на основе компетентностного подхода в условиях ФГОС ВО поставила ряд проблем, в том числе и в области обогащения содержания образования за счет включения актуальных новых научных знаний, освоение которых будет способствовать формированию профессиональных компетенций студентов. Как известно, основой любой компетенции являются фундаментальные знания, способность применять эти знания характеризует уровень освоения соответствующей компетенции. Повышение уровня усвоения знаний расширяет возможности для повышения уровня освоения компетенций.

На протяжении нескольких столетий сердце было объектом пристального внимания исследователей. В настоящее время существует много прямо или косвенно связанных с изучением сердца самостоятельных отраслей знаний: например, анатомия сердца – наука о его

строении, физиология сердца – наука о его функциях, электрофизиология сердца – наука об электрических явлениях в сердце, гемодинамика – наука о законах движения крови в сердце и сосудах, наука о теории работы миокарда и т.д. Этот список легко продолжить.

Одно из важных достижений в этих направлениях науки – научное открытие А.И. Завьялова и Т.В. Завьяловой «Механизм наполнения кровью полостей сердца человека», зарегистрированное Международной ассоциацией авторов научных открытий и изобретений, № 230 от 06.06.2001 с приоритетом на 08.02.1991 [Завьялов, Завьялова, 2002, с. 55–56; Завьялов, 2013, с. 266].

Сердечная мышца (миокард) обладает уникальным биологическим свойством сокращаться, т.е. преобразовывать энергию электрохимических реакций в механическую работу [Завьялов, 2015, с. 387]. Необходимо отметить, что мышцы проявляют энергию только при сокращении,

т.е. однонаправленно, и миокард не является исключением. Самостоятельное возвращение миокарда в исходное положение связано

с пассивным процессом расслабления, а не с упругим процессом возврата типа резиновых пипетки или груши (рис. 1).

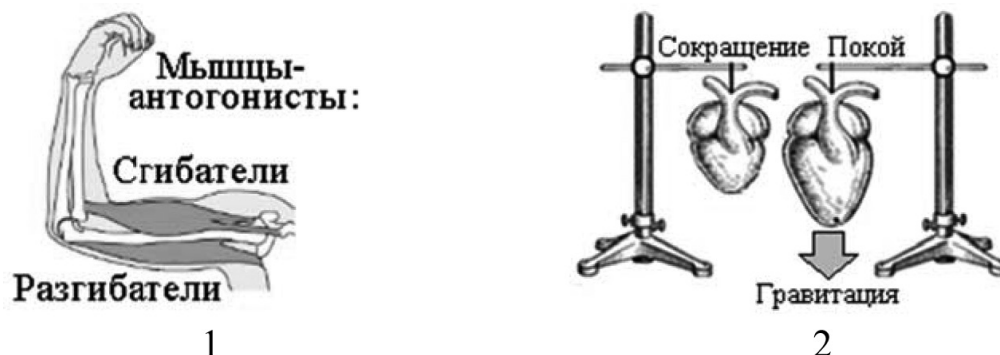


Рис. 1. Свойства мышц и миокарда во время диастолы изолированного сердца лягушки. Мышцы проявляют силу только при сокращении и не имеют упругой деформации при расслаблении:

- 1 – для противоположных усилий необходимы мышцы-антагонисты;
- 2 – в расслабленном изолированном сердце лягушки желудочек в покое увеличивается только за счет пассивного расслабления и гравитации

Сердце – поршневой насос. Наиболее наглядно это можно представить на простой модели «сердца», используя самые доступные инструменты: шприц и детали от комплекта для капельницы. Важно понять принцип работы поршневого насоса (рис. 2): в конкретном цилиндре

(см. рис. 2а – 1) путем смещения поршня создается воздушное разрежение – вакуум (см. рис. 2а – 2), и туда за счет воздушного разрежения засасывается жидкость из подводящего патрубка (см. рис. 2а – 3, 4), а затем выталкивается поршнем в другую емкость (см. рис. 2б).

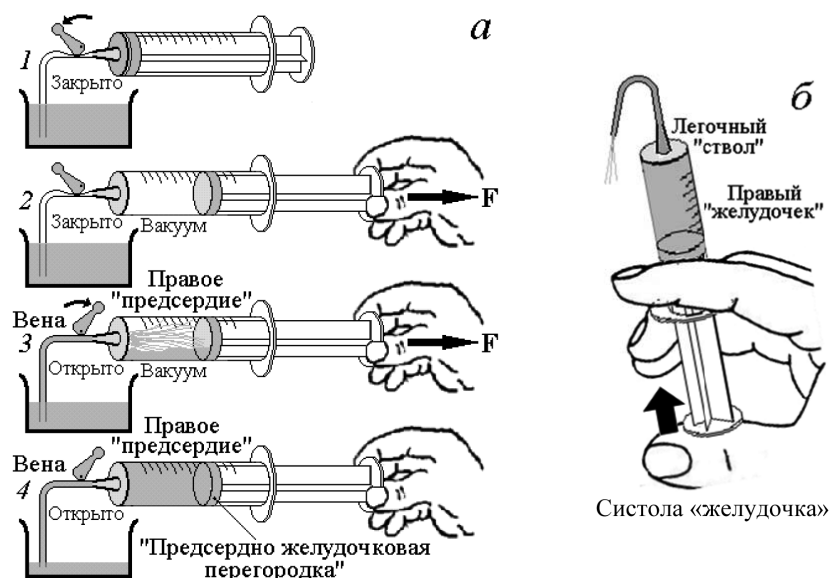


Рис. 2. Модель насосной функции «сердца»: а – диастола правого «предсердия»; б – систола правого «желудочка»

С помощью этой «шприцевой» модели с разделением функций насоса мы хотели обратить внимание специалистов-физиологов на то, что для поршневого насоса, как и для

сердца, создание воздушного вакуума – необходимое условие функционирования. Без вакуума невозможно присасывание крови в сердце.

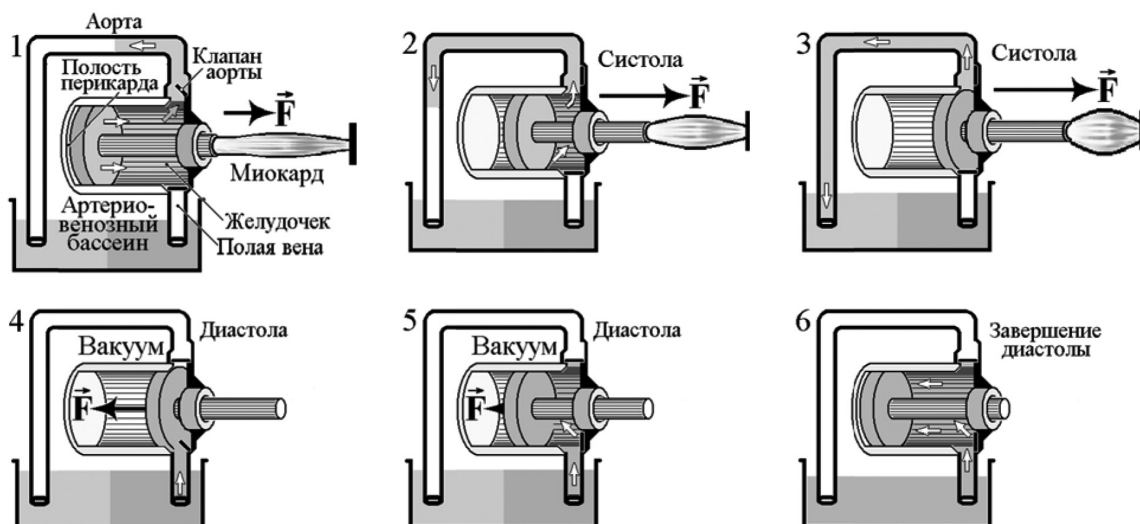


Рис. 3. Насос (модель желудочка сердца) с замкнутым циклом движения жидкости:

1, 2, 3 – изгнание, при этом создается вакуум; 4, 5, 6 – всасывание. В вакууме создана антагонистская сила обратного движения поршня для всасывания жидкости, объемы вытесненной и наполняемой жидкости равны – это закон поршневых насосов и основной закон деятельности сердца

Следующим шагом для понимания сути работы сердца является поршневой насос, моделирующий деятельность изолированного желудочка сердца и перикарда (рис. 3). На рис. 3 – 1 между дном насоса и поршнем – виртуальная щель (полость «перикарда»), а поршень начинает движение за счет начального напряжения мышцы, выталкивает жидкость в артериовенозный бассейн (см. рис. 3 – 2, 3), создавая вакуум в «перикардиальной» полости. После прекращения мышечной деятельности поршень стремительно занимает исходную позицию, всасывая жидкость в «желудочек» за счет силы, возникающей в образовавшемся вакууме полости «перикарда» (см. рис. 3 – 4, 5, 6).

Странно описывают сердце анатомы: «Оно располагается в среднем средостении, лежит на сухожильном центре диафрагмы и фиксировано на крупных кровеносных сосудах» [Воробьев, 2003, с. 646]. О перикарде, неотъемлемой части сердца, внутри которого оно находится и в нем фиксируется на указанных сосудах, здесь даже упоминания нет, и только через 35 (!) страниц [Воробьев, 2003, с. 681] появляется описание «перикардиальной сумки».

Этот обывательский термин полностью дискредитирует 5-ю камеру сердца – перикардиальную полость. При таком описании сердце и

перикард понятийно разорваны и, конечно, физиологу трудно функционально связать эту серьезную оболочку, создающую виртуальную щель – воздушную перикардиальную полость вокруг мышечной части сердца.

Хорошо известно, что сердце – это насос, нет у него других функций, кроме насосной, перекачивание крови из венозного бассейна и через легкие в артериальную систему. В основе деятельности насоса лежат две функции: всасывание и изгнание. Именно с помощью реализаций этих функций насос перемещает жидкость из одного резервуара (всасывание в себя) в другой (изгнание против сопротивления). Современное сердце человека – сложный поршневой насос, эволюционирующий в течение тысячелетий.

Заслуживает внимания описание перикарда анатомом А.В. Краевым. Сердце находится в перикардиальной полости. Перикард сращен (закреплен) с окружающими его органами средостения через рыхлую соединительную ткань и с сухожильным центром диафрагмы, не мешает сократительной деятельности сердца, которое, в свою очередь, закреплено внутри него только на выходящих из него крупных сосудах. Особенно важно подчеркнуть, что перикард не изменяет объема в процессе сердечных сокращений [Краев, 1978, с. 352].

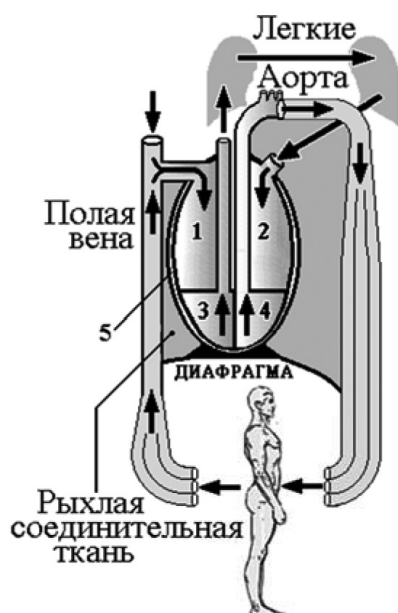


Рис. 4. Схема 5-камерного сердца-насоса во время систолы желудочков, диастолы предсердий и упрощенная схема сердечно-сосудистой системы. Перикард жестко сращен с окружающими его органами средостения через рыхлую соединительную ткань и с сухожильным центром диафрагмы: 1 – правое предсердие; 2 – левое предсердие; 3 – правый желудочек; 4 – левый желудочек; 5 – перикардиальная полость; ← – направление потока крови

На рис. 4 представлена схема сердца в перикардиальной полости с перикардом, закрепленным рыхлой соединительной тканью и сухожильным центром диафрагмы в состоянии сокращения желудочков.

Рассмотрим взаимодействие пяти сердечных камер в целом сердце как поршневого насоса во время сердечного цикла (рис. 5–7, условные обозначения см. на рис. 4).

На рис. 5 – 1 сердце в покое: предсердия и желудочки наполнены кровью, все клапаны закрыты, перикардиальная полость образует виртуальную щель, тока крови нет. Из вен кровь не поступает из-за наполненных предсердий, венозные входы закрыты соответствующими заслонками. Давление в желудочках несколько превышает давление в предсердиях вследствие инерционного потока из предсердий в конце диастолы желудочков. Давление в легочном стволе и аорте превышает давление в желудочках, поэтому клапаны аорты и легочный закрыты. Сердце готово к выполнению сердечного цикла.

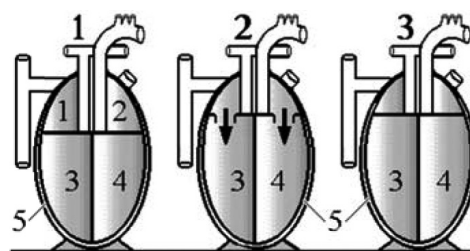


Рис. 5. 1 – покой, сердце наполнено и готово к выполнению сердечного цикла; 2 – систола предсердий: предсердия перемещают часть крови в желудочки, уменьшаясь в объеме и увеличивая объем желудочков; 3 – покой, перед систолой желудочков произошло перераспределение объемов

Начинает работать сердце с систолы предсердий (см. рис. 5 – 2, нагнетательная функция). Сокращение миокарда предсердий уменьшает их объем и вызывает перемещение крови через клапаны в желудочки, прижимая наружные стенки желудочков (эпикард) к перикарду. При этом увеличение объема желудочков растягивает их миокард, готовя к эффективному сокращению в соответствии с законом Франка – Старлинга.

Во время систолы предсердий рабочий поршень – «предсердно-желудочковая перегородка» (выжимает кровь в желудочки под действием миокарда предсердий). На рис. 5 – 3 сердце вновь в покое, но соотношение объемов крови в камерах (предсердия / желудочки) изменилось: желудочки значительно увеличились в объеме, а предсердия уменьшились. Миокард желудочков растянут и готов к эффективному сокращению: чем мощнее было сокращение предсердий, тем больше крови поступает в желудочки, тем сильнее будет предварительное растяжение миокарда, тем мощнее будет сокращение желудочков (закон Франка – Старлинга).

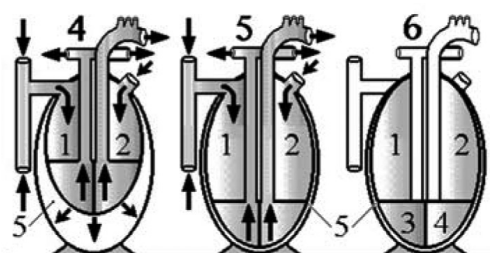


Рис. 6. Систола желудочков (4) – уменьшение объема желудочков, создает вакуум в перикардиальной полости (5 камера) прижимает мышечную часть сердца к перикарду (5 и 6), растягивая предсердия (упругая деформация), вызывая их диастолу

На рис. 6 представлены систола желудочков и диастола предсердий (см. рис. 6 – 4, 5). В этой фазе деятельности сердца проявляются сразу две его основные функции: нагнетание и всасывание.

Во время фазы систолы желудочков и диастолы предсердий действуют два рабочих поршня: первый – внешняя поверхность мышечной части сердца – эпикард, взаимодействуя с воздушной перикардиальной полостью, удерживает эпикардиальную поверхность желудочков возле перикарда, не давая смещаться вовнутрь, по закону Бойля – Мариота [Архангельский, 1975, с. 248], и второй – предсердно-желудочковая перегородка, как поршень, увлекается вниз миокардом желудочков, упруго растягивая предсердия и всасывая венозную кровь из вен, а артериальную – из легких в предсердия (см. рис. 6 – 6).

Необходимо обратить внимание на то, что миокард предсердий содержит эластично-упругие белки эластин и резилин, которые состоят из свободных полипептидных цепей, сшитых ковалентно в определенных узлах, образуя упругую пространственную сетку. Например, резилин можно растянуть в два-три раза, и, будучи освобожденным от растяжения, он немедленно сокращается до своей прежней длины, как резина в рогатке [Волькинштейн, 1988, с. 421].

Именно перечисленные качества миокарда предсердий обеспечивают эффективное наполнение желудочков во время фазы их диастолы (рис. 7, – 7, 8), где снова проявляется нагнетательная функция предсердий. Рабочий поршень в этой фазе – предсердно-желудочковая перегородка, которая за счет обратной упругой деформации миокарда предсердий перемещается вверх и выдавливает кровь в желудочки.

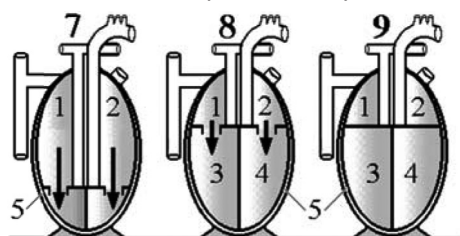


Рис. 7. Диастола желудочков (7 и 8) – желудочки расслабились, и за счет обратной упругой деформации предсердий кровь выдавливается из них для наполнения желудочков; покой (9) – конец диастолы желудочков, перед систолой предсердий

Сердце снова готово к следующему циклу (см. рис. 7 – 9).

Таким образом, сердце – пятикамерная система, а перикардиальная полость – пятая камера сердца – функционально-диастолическая структура, обеспечивающая сложную присасывающую функцию сердечной деятельности. Значение пятой камеры огромно. Ее действие проявляется во всех фазах работы сердца [Завьялов, 2005, с. 23–26]. Поистине эффективная насосная работа сердца в целом организме без перикардиальной полости невозможна. Новый взгляд на механизм насосной функции сердца, представленный авторами, актуализировал содержание дисциплины «Физиология и теория спорта» в аспекте требований ФГОС ВО.

Библиографический список

1. Архангельский М.М. Курс физики. Механика: учеб. пособие для студ. физ.-мат. ф-та пед. ин-тов. Изд. 3-е, перераб. М.: Просвещение, 1975. 424 с.
2. Волькинштейн М.В. Биофизика: учеб. руководство. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1988. 592 с.
3. Воробьев В.П. Большой атлас анатомии человека. Минск: Харвест, 2003. 1213 с.
4. Завьялов А.И., Завьялова Т.В. Гипотеза о механизме наполнения кровью полостей сердца человека // Научные открытия: сборник кратких описаний научных открытий – 2002. М., 2002. Вып. 1. С. 55–56.
5. Завьялов А.И. Механизм наполнения сердца венозной кровью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1. С. 261–266.
6. Завьялов А.И. Новые теории деятельности сердца и мышечного сокращения: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015.
7. Завьялов А.И. Сердце – пятикамерная система // Теория и практика физической культуры. 2005. № 6.
8. Краев А.В. Анатомия человека. М.: Медицина, 1978. Т. 2.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' MOTIVATION TO LEAD A HEALTHY LIFESTYLE BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION

Н.В. Казанцева, И.Э. Мендот, И.И. Изотова

N.V. Kazantseva, I.E. Mendot, I.I. Izotova

Мотивация, здоровый образ жизни, студенты, личность, потребности, здоровье, физическая культура.

В статье обсуждается анализ механизма формирования мотивации к здоровому образу жизни у студентов и возможности его практической реализации. Представлены результаты исследовательской работы по сравнительному анализу основных компонентов мотивационной сферы студентов. Сравняются критерии осознанности и возможности реализации системы здорового образа жизни у студентов.

Motivation, healthy lifestyle, students, personality, needs, health, physical education.

The article discusses the analysis of the mechanism to form a motivation for a healthy lifestyle among students and the possibility of its implementation. It also presents the results of the research work on the comparative analysis of the main components of students' motivational sphere and compares the criteria of awareness and the feasibility of a healthy lifestyle system among students.

Задача формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни студентов является в настоящее время приоритетной, что просматривается во многих нормативных документах и государственных федеральных программах развития образовательной сферы. Так, в концепции развития физической культуры и спорта РФ на 2016–2020 гг. в числе прочих ставится задача определения приоритетных направлений и оценки эффективности пропаганды нравственных ценностей физической культуры, спорта и здорового образа жизни, разработки системы мер по популяризации здорового образа жизни, физической культуры и спорта в образовательных учреждениях [Федеральная целевая программа...].

Такие задачи и направления работы стали необходимой мерой перед системными вызовами в образовательной сфере, в частности в сфере физической культуры и спорта. Так, согласно данным Минздравсоцразвития России, в целом по России не менее 60 % обучающихся

имеют нарушения здоровья. Свыше 40 % допризывной молодежи не соответствуют требованиям, предъявляемым армейской службой, в том числе в части выполнения минимальных нормативов физической подготовки.

Проблема мотивации к здоровому образу жизни отражена во многих психолого-педагогических исследованиях. В исследованиях в области вопросов формирования потребностно-мотивационной сферы отмечается, что мотивация формируется через потребности, которые делятся на потребности организма и личности, которые, в свою очередь, в зависимости от степени осознания делятся на осознанные и неосознанные, или биологические и социальные [Астафьев, Верещагина, 2014, с. 6–9]. Социальные потребности некоторые исследователи обозначают как духовные.

Из базовых, первичных потребностей можно выделить потребность в движении, на основе которой формируется мотивация к выполнению двигательных действий.

Проблема становления личности студента и формирования социальных или духовных мотивов стремления к здоровому образу жизни рассматривалась многими учеными, такими как Г.С. Никифоров, Н.П. Абаскалова, Э.Н. Вайнер, Н.А. Красноперова.

Основным утверждением этих ученых в области рассматриваемой проблемы является положение о том, что побуждениями в деятельности студентов становятся мотивы, связанные с саморазвитием, самоутверждением и познавательной деятельностью. Доминирующими мотивами у студентов являются мотивы, связанные с профессиональным самоопределением и

удовлетворением социально-психологических потребностей личности.

Потребность в здоровье, в здоровом образе жизни, по мнению многих ученых, входит в число духовных потребностей. По мнению Г.С. Никифорова, ценность здорового образа жизни определяется вторичной потребностью как средство достижения материального и семейного благополучия, обеспечения карьерного роста [Никифоров, 2002, с. 256].

Механизм формирования мотивации личности реализуется по следующей схеме: знания – ценностное отношение – деятельность (рис.).

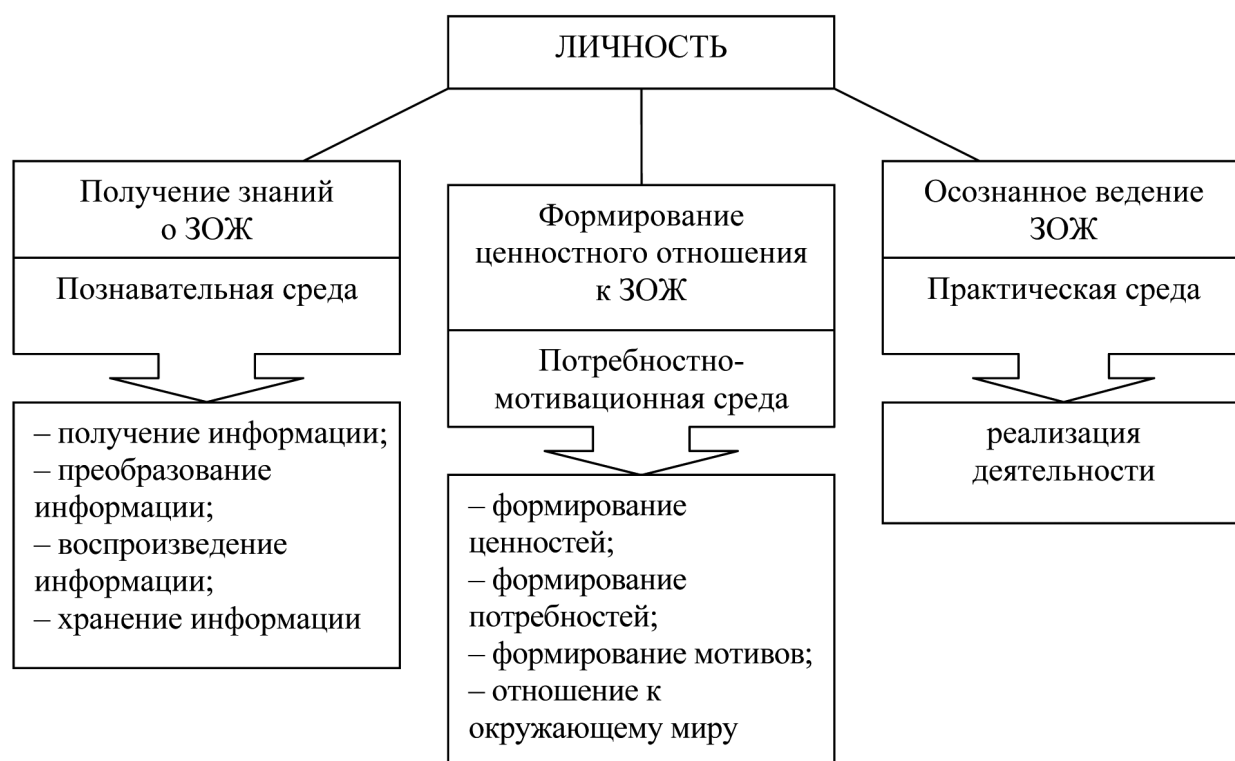


Рис. Схема формирования мотивации личности

Связь механизмов формирования мотивации от знаний к деятельности осуществляется через основные сферы формирования личности: познавательную, мотивационно-ценностную и практическую.

На схеме наглядно видно, что начальным этапом формирования мотивации к здоровому образу жизни является получение необходимых знаний. Поэтому недостаточность в познавательной сфере личности является основой

несформированности мотивации к здоровому образу жизни. Таким образом, необходимо четко определить наиболее эффективные методы и методические приемы, которые будут лежать в основе педагогического воздействия в направлении получения знаний о здоровом образе жизни.

Методы должны быть направлены на эффективные способы получения знаний, формирование навыков переработки полученных

знаний и их преобразование. Говоря об эффективных способах получения информации, мы представляем необходимость широкого использования информационно-компьютерных технологий и возможностей глобальной сети Интернет.

В настоящее время в основном подача информации о здоровом образе жизни в вузе осуществляется педагогом во время проведения теоретических занятий по предмету «физическая культура». Система хранения, воспроизведения и преобразования информации реализуется через текущий контроль. На этот вид учебной деятельности в структуре учебной нагрузки, как правило, отводится очень ограниченное количество времени, не более 3–5 % всей учебной нагрузки.

В этой связи считаем целесообразно увеличить теоретический компонент в изучении предмета «физическая культура» за счет комплексного планирования самостоятельной работы студентов, где будут учитываться количество полученной информации о здоровом образе жизни и осуществляться текущий контроль знаний. При этом наиболее результативными являются интерактивные методы обучения.

Многие педагоги предлагают вместо обычных лекционных форм проведения занятий, где студент пассивно получает информацию, включать различные активные формы проведения занятий, такие как диспуты, дискуссии, круглые столы, «ролевые игры» и др. [Красноперова, 2015, с. 16–19]. Получая и активно обсуждая полученную информацию, вступая в дискуссионную беседу с участниками обсуждения, студенты гораздо эффективнее усваивают полученную информацию. В индивидуальной работе необходимо использовать доклады, презентации, проекты. Все эти формы организации занятий способствуют включению механизмов самоорганизации, самопознания, самоконтроля, активного творческого потенциала для реализации задач учебного процесса. Благодаря целенаправленной работе с информацией происходит осмысленное и осознанное отношение к полученным знаниям.

Развитие ценностного отношения к компонентам здорового образа жизни предусматривает формирование личностных ценностей, потребностей, мотивов, установок, ориентированных на сохранение и укрепление здоровья; необходимость формирования навыков самоорганизации в ведении здорового образа жизни. Для реализации «ценностного» компонента необходимо использовать методы, стимулирующие мотивацию. К таким методам можно отнести методы психоэмоционального воздействия.

В настоящее время нравственные ценности и установки в большей степени формируются у молодежи не посредством взаимодействия «педагог – студент», а в подавляющем случае в результате влияния информационного воздействия сети Интернет, в меньшей степени, но существенной – ближайшего окружения, мнение которого является значимым. Это влияние сверстников, одноклассников, друзей, знакомых.

Исследование проводилось на базе Восточно-Сибирского филиала Российского государственного университета правосудия. Всего было опрошено 483 человека. Исследовательская работа заключалась в сравнительном анализе основных компонентов мотивационной сферы студентов, таких как оценка значимости роли физической культуры и спорта, представление здоровья как абсолютной ценности, необходимость занятий физической культурой и соблюдения здорового образа жизни для подготовки к будущей профессиональной деятельности. В результате анализа мотивационной сферы студентов к здоровому образу жизни были выделены значительные расхождения между осознанностью в необходимости соблюдения здорового образа жизни и возможностью реализации необходимых действий для его практического осуществления (табл.).

Анализируя представленные выше данные, можно определить, что осознанность мотивации к здоровому образу жизни сформирована у значительного большинства студентов, в то время как реализовать свои желания и потребности может далеко не каждый.

**Критерии осознанности и возможности реализации
системы здорового образа жизни у студентов**

Осознанность	%	Возможность реализации	%
– систематических занятий физической культурой и спортом	98	Нехватка свободного времени	90
– соблюдения режима дня	97	Недостаточное владение необходимыми навыками ведения ЗОЖ	81
– организации правильного питания	100	Отсутствие материальных возможностей	73
– осуществления системы закаливания	95	Отсутствие необходимых условий	18
– отказа от вредных привычек	90	Отсутствие полноценных знаний	45
– системы психической саморегуляции	87	Недостаточность развития морально-волевой сферы	34
– необходимости профессионально-прикладной значимости физической культуры	73		

Так, по результатам опроса студентов для установления основных источников получения информации, определяющих образ жизни студентов, были получены следующие результаты. Ведение здорового образа жизни считают необходимым 96 % респондентов, при этом только 48 % считают, что они ведут здоровый образ жизни, 34 % считают, что они занимаются своим здоровьем время от времени, остальные 18 % ответили, что они не ведут здоровый образ жизни. Информацию по ведению здорового образа жизни подавляющее число респондентов, а именно 95 %, получают посредством сети Интернет (во множестве статей, публич-чатов, сообществах и т.д.), только около 5 % – через телевидение, 13 % – в результате учебной деятельности, 3 % – через специальную литературу. Интересным фактом является то, что многие анкетированные считают, что вести здоровый образ жизни и заниматься спортом в молодежной среде (ходить в тренажерный зал, заниматься оздоровительным бегом) стало модно, так как доминирующей для молодежи является необходимость следить за внешним состоянием своего организма.

Таким образом, становится необходимым, используя познавательные ориентиры и ресурсы студентов, контролировать их с помощью педагогического воздействия, применяя современные ресурсы и возможности для построения

полноценного общения со студентами. В качестве практических примеров предлагается использовать следующие возможности:

- создание блогов, групп в социальных сетях, ориентированных на формирование мотивации ведения здорового образа жизни и активного включения в предлагаемую деятельность;

- создание на базе групп проектов с привлечением как можно большего числа участников. Организация проектов может осуществляться по соответствующей тематике: формирование мышечного корсета, оздоровительный бег, здоровая пища, тренировка пресса и т.д. В проекте должны четко прослеживаться цель и задачи, используемые инструменты, структура и конечный результат. По ходу реализации проекта необходимо предусмотреть контроль результатов в виде отчетов по текущим достижениям участников проекта с использованием фото- и видеоинструментов. Необходимы активное обсуждение представленных отчетов, разбор ошибок и определение последующих задач и установок.

Практический компонент реализуется в результате организации и участия в различных мероприятиях, направленных на пропаганду и популяризацию здорового образа жизни среди студентов, привлечение их к активным занятиям физической культурой и спортом.

Считаем, что все сферы развития личности, связанные с формированием мотивации, развиваются и работают параллельно, взаимодействуя и дополняя друг друга. Так, ценностный компонент формируется не только после получения и переработки информации, но и в ходе активной деятельности, постепенно переходящей из процесса пассивного участия в процесс активной самоорганизации. Поэтому необходимо значительное внимание уделять формированию деятельностного компонента мотивационной сферы, осуществляющего реализацию мотивации и являющегося конечным результатом сформированности мотивации к здоровому образу жизни.

Библиографический список

1. Астафьев В.С., Верещагина Л.М. Потребность и мотив как внутренний побудитель двигательной активности человека // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 13.
2. Красноперова Н.А. Педагогическое обеспечение формирования здорового образа жизни студента // Теория и практика физической культуры. 2005. № 6.
3. Никифоров Г.С. Психология здоровья: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2002.
4. Федеральная целевая программа Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016–2020 годы» от 21.01.15. № 30.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ И ОТНОШЕНИЯ К КЛИЕНТАМ У ПРОДАВЦОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ¹

THE INTERCONNECTION OF SALES CONSULTANTS' SELF-CONCEPTION AND ATTITUDE TO CLIENTS

О.С. Гаязова, Н.В. Лукьянченко

O.I. Gayazova, N.V. Lukyanchenko

Психология торговли, продавцы-консультанты, профессиональное взаимодействие, отношение к клиентам, самооотношение, самооценка.

В статье обосновывается необходимость изучения психологических факторов отношения к клиентам как важнейшей составляющей профессионализма работников торговли. Приводятся данные исследования связи отношения к клиентам с самооотношением у продавцов-консультантов бутиков косметики.

Psychology of trading, sales consultants, professional interaction, attitude to clients, self-attitude, self rating.

The article substantiates the need to study the psychological factors of an attitude to clients as the most important component of the professional behavior of retail workers. The article presents the data of the study of the relationship between the attitude to clients and self-conception of cosmetics store's consultants.

В современном обществе торговля имеет огромное значение, занимая место посредника между сложно устроенным миром производства и человеком с его индивидуальными потребностями. Во многом от деятельности торговых предприятий и их работников зависит, насколько полноценно реализуется эта связь индивидуального и общественного. Вполне закономерно, что на рынке труда торговля является на сегодняшний день одной из ведущих отраслей, а профессия продавца – наиболее востребованной специальностью [Олейников, 2009].

Профессиональные требования к продавцу включают: компетентность в характеристиках товара, организации рабочего места и документооборота [Лукашевич, 1998], физическую и психологическую выносливость [Краснянский, 2006], но самое главное – способность к продуктивному взаимодействию с клиентами, ведь эту профессию относят к типу «человек – человек» (социально-экономические профессии) [Там же]. Поэтому многие торговые предприятия в профессиональную подготовку своих работников включают

психологическую составляющую. Широкое распространение получили тренинги навыков продаж. Однако практика показывает, что хорошо отработанные коммуникативные навыки могут по-разному реализовываться в профессиональном взаимодействии, становясь как средством его оптимизации, так и технологическим обеспечением манипуляций и навязывания товара. За этими различными по сути и соответствующим долгосрочным последствиям в сфере покупательской лояльности стратегиями лежит отношение к покупателю. Неконкурентность внешней «исполнительской» и внутренней «отношенческой» составляющих взаимодействия препятствуют формированию доверия клиентов и конструктивному взаимодействию с ними. Возможности психологической работы с этим профессионально значимым феноменом правомерно искать в области изысканий психологии отношений.

В качестве методологической основы рассмотрения проблемы отношений мы опирались на представление о личностно-социальной идентичности как целостности с многослойными

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» и Российского гуманитарного научного фонда, проект № 16-16-24022/16 «Социально-психологические факторы продуктивности профессионального взаимодействия специалистов социально-экономических профессий».

границами [Лукьянченко, 2011], позволяющее говорить о взаимосвязи отношения человека к себе и его отношения к окружающим. В основе концептуальных построений психологии отношений лежат взгляды А.Ф. Лазурского, В.Н. Мясищева, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, А.А. Бодалева и других. Категория «отношения», введенная в психологию А.Ф. Лазурским, стала предметом глубокого и всестороннего анализа в трудах В.Н. Мясищева. Система отношений человека к окружающему миру и самому себе, по его мнению, является наиболее специфической характеристикой личности. Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности социальных объективно существующих отношений общества в условиях микро- и макробытия, в котором он живет [Мясищев, 2009].

Современное понимание самоотношения как составляющая целостной системы отношений основано на идеях Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С. Кона, К. Роджерса, Н.И. Сарджвеладзе, С.Л. Рубинштейна, Р. Уайли. Значительный вклад в исследование структуры самоотношения внесли В.В. Столин и С.Р. Пантелеев. Согласно С.Р. Пантелееву, самоотношение включает оценочную и эмоционально-ценностную подсистемы. Оценочная составляющая проявляется в самоуважении, чувстве компетентности, чувстве эффективности. Эмоционально-ценностная подсистема, в свою очередь, включает аутосимпатию, чувство собственного достоинства, самооценку, самопринятие. Обе подсистемы постоянно взаимодействуя и взаимовлияя друг на друга, по-разному связаны с личностными характеристиками и занимают специфичное место в системе саморегуляции личности [Пантелеев, 2000].

Изучению самоотношения в контексте проблем отношения к окружающим и профессиональной деятельности посвящены работы О.В. Горбуновой, Л.В. Филипповой, А.А. Деркач, А.А. Чекалиной, Р. Уайли.

В целом в исследованиях подчеркивается, что отношение к себе является базовой структурой личности, оказывает регулирующее влияние практически на все аспекты поведения [Бернс,

1999; Столин, 1983], играет важнейшую роль в установлении отношения к другому в межличностных отношениях [Александрова, 1999; Дарижапова, 2015; Колышко, 2014; Церковский, 2008]. Теоретический анализ источников по проблемам психологии отношений позволил выдвинуть гипотезу о связи отношения работников торговли к клиентам с их самоотношением.

Выборка и методическое обеспечение. Для проверки данной гипотезы на базе бутиков косметики «ИВ РОШЕ» г. Красноярска было организовано и проведено исследование, в котором приняли участие 30 продавцов-консультантов (все женщины) со стажем профессиональной деятельности от 1 года до 5 лет.

Для выявления особенностей отношения к клиентам использовались:

1) методика А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова, измеряющая мотивацию аффилиции. Методика включает две шкалы, диагностирующие выраженность стремления к принятию окружающими людьми (СП) и выраженность страха быть отвергнутым другими людьми (СО). В исследовании использовался вариант обработки, при котором индивидуальные данные относятся к одному из четырех типов соотношения уровней мотивов СП-СО: высокий – низкий; низкий – низкий; высокий – высокий; низкий – высокий;

2) методика диагностики принятия других, автор – В. Фейя;

3) методика диагностики межличностных отношений (ДМО) Т. Лири, выявляющая выраженность 8 типов отношений: авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический.

Инструкции этих методик, выявляющих особенности отношения к другим людям, в соответствии с целью исследования были конкретизированы на выявление отношения к клиентам.

Для определения особенностей самоотношения использовались:

1) методика С.А. Будасси как инструмент количественного исследования самооценки личности, уровень и адекватность которой определяются отношением между Я идеальным и Я реальным;

2) многомерный опросник исследования самооотношения (МИС), автор С.Р. Пантелеев. Опросник предназначен для определения выраженности компонентов самооотношения: закрытости, самоуверенности, саморукводства, отраженного самооотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

В качестве математической обработки данных использовались: определение средних значений и процентный анализ – для характеристики

обобщенной картины отношения продавцов-консультантов к клиентам; метод ранговой корреляции Спирмена – для установления характера связи индивидуальных особенностей отношения продавцов-консультантов к клиентам с особенностями их самооотношения.

Результаты. Анализ особенностей отношения продавцов-консультантов к клиентам на основе данных трех методик показал следующее.

Результаты диагностики с использованием методики А. Мехрабиана представлены на рис. 1.

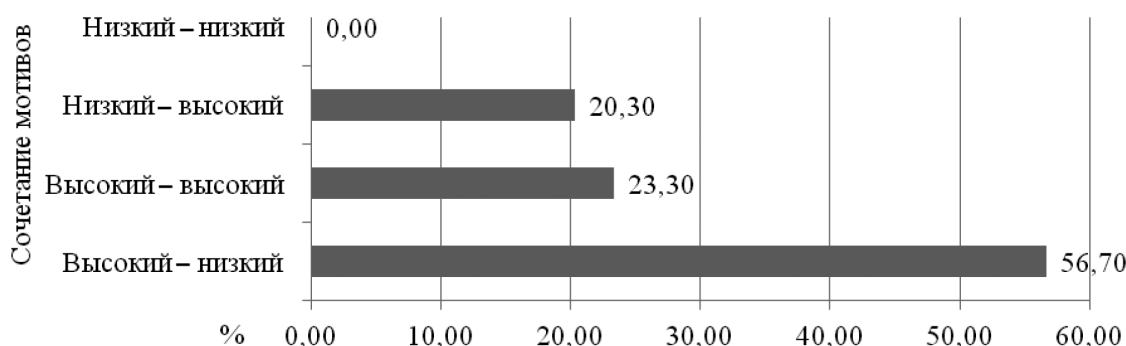


Рис. 1. Процентное соотношение респонденток с разными типами сочетания мотивов стремления к принятию (СП) и страха отвержения (СО)

Как видим, почти половина выборки респонденток характеризуется высокими значениями страха отвержения. Пятая часть респонденток имеет выраженный страх отвержения при низком стремлении к принятию и почти

четверть – высокий уровень страха отвержения при высоких же значениях выраженности мотива к принятию.

Результаты диагностики с использованием методики В. Фейя отражены на рис. 2.

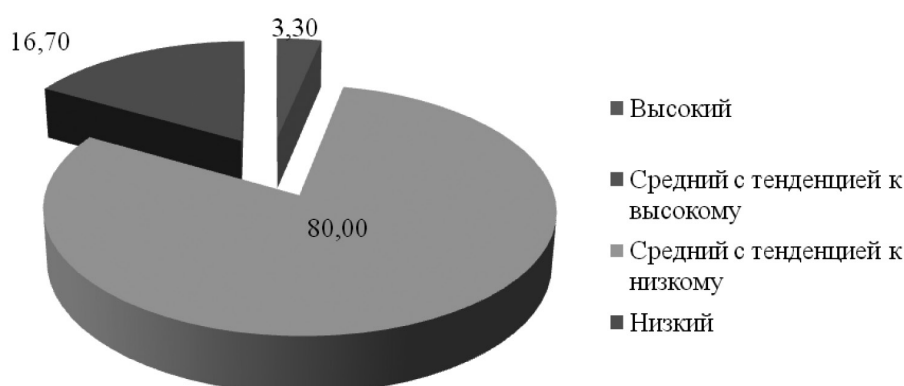


Рис. 2. Процентное соотношение продавцов-консультантов с разным уровнем принятия в отношении к клиентам

Представленная на рис. 2 диаграмма ярко демонстрирует, что подавляющее большинство респонденток имеют в отношении к клиентам уровень принятия, определяемый как «средний с тенденцией к низкому», многих

характеризует низкий уровень. Только у одной респондентки уровень принятия соответствует определению «средний с тенденцией к высокому». Высокий уровень принимающего отношения в выборке исследования отсутствует.

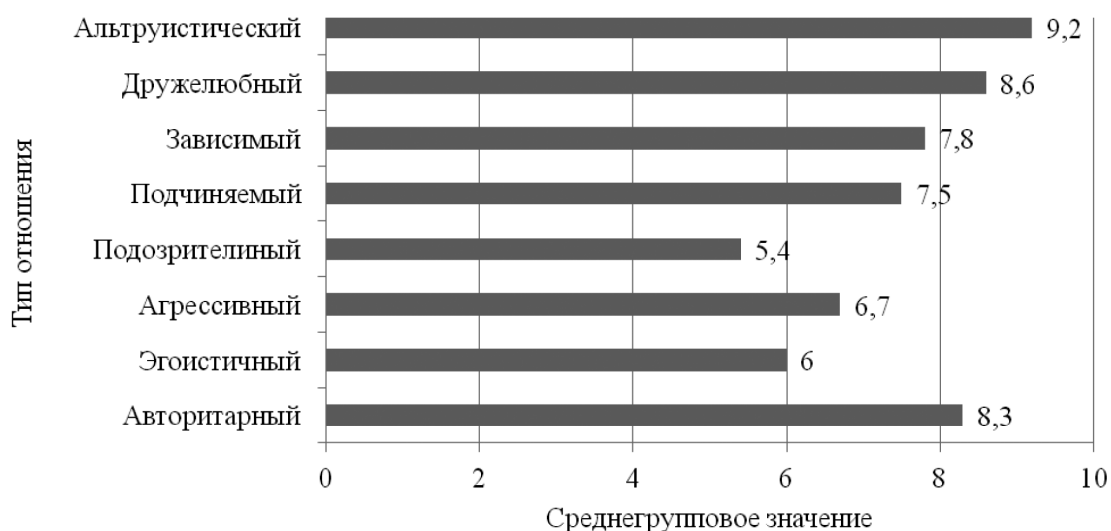


Рис. 3. Средние значения выраженности типов отношений продавцов-консультантов к клиентам по методике ДМО

На рис. 3 отражены результаты, полученные посредством методики «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири.

Рис. 3 наглядно демонстрирует, что выборку продавцов-консультантов, принявших участие в исследовании, характеризует высокая выраженность альтруистического, дружелюбного и авторитарного типов отношений. Важно отметить, что при благозвучности названий «Альтруистический» и «Дружелюбный» полученные значения соответствующих им шкал (выше 8 баллов) свидетельствуют об определенной уязвимости. Так, для шкалы альтруизма, согласно описанию методики, таким высоким значениям соответствуют: гиперответственность, навязчивость в своей помощи и гипертрофированная активность по отношению к окружающим, принятие на себя ответственности за других, которое может быть только внешней «маской», скрывающей личность противоположного типа. Высокие значения по шкале дружелюбия позволяют говорить об ориентированности на принятие и социальное одобрение, стремлении удовлетворить требования всех, «быть хорошим» для всех без учета ситуации, развитых механизмах вытеснения и подавления, эмоциональной лабильности. В совокупности с высокими показателями по шкале авторитарности эти характеристики можно трактовать как тенденцию к позитивным отношениям при определенной их навязчивости и монологичности.

Таким образом, общими для выборки продавцов-консультантов тенденциями в отношении к клиентам являются невысокие уровни принятия, проявление в общении позитивного характера отношений и помощь в монологической, несколько навязчивой манере. Половина респондентов характеризуются высоким уровнем страха отвержения в общении.

Результаты исследования самоотношения продавцов-консультантов показали следующее.

Согласно данным, полученным при помощи методики С.А. Будасси, и в соответствии с ее нормативами, самооценка у всех респондентов, кроме одной, завышенная.

В результатах проведения методики исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева определились некоторые общие для выборки продавцов-консультантов тенденции: избирательное восприятие отношения окружающих к себе, убеждение, что положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества и поступки; другие же личностные проявления способны вызывать раздражение и непринятие. Частичный самоконтроль, зависящий от степени адаптированности в ситуации. В привычных для себя условиях могут проявлять выраженную способность к личному контролю, сохранять работоспособность, уверенность в себе, ориентацию на успех начинаний. В новых для себя ситуациях, при

появлении трудностей регуляционные возможности «Я» ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям, уверенность в себе снижается, нарастают тревога, беспокойство. Некоторые психологические защиты преодолеваются, в то время как другие актуализируются. Появляется склонность принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки. Обвинение себя за те или иные

поступки и действия сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

Составляющие собственно предмет исследования и связанные с проверкой выдвинутой гипотезы данные о связи самооотношения продавцов-консультантов и их отношения к клиентам отражены в результатах корреляционного анализа в таблице. Представлены только статистически значимые связи.

Взаимосвязь показателей самооотношения и отношения к клиентам у продавцов-консультантов

Самоотношение	Отношение к клиентам				
	Мотив страха отвержения (методика А. Мехрабиана)	Принятие других (методика А.В. Фейя)	Агрессивный тип отношения (по методика Т. Лири)	Авторитарный тип отношения (методика Т. Лири)	Альтруистический тип отношения (методика Т. Лири)
Самооценка (С.А. Будасси)		-0,365			
Саморуководство (МИС)	-0,365	0,415			
Самопринятие (МИС)			-0,379		
Внутренняя конфликтность (МИС)				0,474	
Самопривязанность (МИС)					0,364
Самообвинение (МИС)			0,561	0,361	

N=30; 0,36 для 95 % уровня значимости корреляционной связи;
0,47 для 99 % уровня значимости корреляционной связи.

Как видим из таблицы, уровень самооценки респондентов обратным образом связан с выраженностью принятия в их отношении к клиентам. Чем выше у продавца-консультанта самооценка, тем более выражена тенденция к дистанцированию в профессиональном взаимодействии. Эта выявленная зависимость особо интересна в свете данных исследования, свидетельствующих, что у всех, кроме одной, респондентов по нормам методики С.А. Будасси завышенный уровень самооценки.

В целом картина корреляционных связей позволяет говорить о единой направленности самооотношения респондентов и их отношения к клиентам. Так, большая выраженность агрессивного типа отношения связана с меньшим самопринятием и большим самообвинением. Выраженность

авторитаризма в отношении к клиентам связана с большим самообвинением и внутренней конфликтностью. Альтруистические проявления в отношении к клиентам связаны с самопривязанностью как проявлением принятия себя без желания что-то в себе менять вплоть до ригидности Я-концепции. Нелишне здесь вспомнить, что выборку продавцов-консультантов характеризует чрезмерная выраженность альтруистичности, не всегда адекватная ситуации взаимодействия (ригидная). Вполне логично предполагать, что обогащение представлений о себе, разумное повышение гибкости самооотношения может стать хорошим основанием формирования аналогичных характеристик в отношении к клиентам.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают значимые связи показателей саморуководства

с показателями мотива страха отвержения (отрицательная связь) и принятием в отношении к клиентам (положительная связь). Чем более уверен продавец-консультант в себе как источнике собственной активности, в способности справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самого себя, ощущая свое «Я» как внутренний стержень, тем меньше угроз он ощущает в ситуациях общения с клиентами, безусловно принимая их как партнеров взаимодействия. Эти данные подтверждают закономерность, на которую обращают внимания многие психологи позитивного и гуманистического направлений: основой жизнестойкости и жизненной активности личности является ощущение способности влиять на ситуацию. В нашем случае речь идет о возможности влиять на субъективную реальность самосознания.

Подводя итог проведенного исследования, отметим следующее.

Торговля является важнейшей сферой жизнедеятельности современного общества. Профессионализм работника торговли предполагает конструктивное принимающее отношение к клиентам. Проблемы манипулятивности, неконгруентности в профессиональном взаимодействии актуальны для многих торговых предприятий, и их решение требует психологически обоснованных средств.

Основываясь на том, что в психологической науке отношение к другому связывается с отношением человека к самому себе, мы провели исследование, направленное на выявление характера связи самоотношения и отношения к клиентам продавцов-консультантов бутиков косметики.

Результаты исследования продемонстрировали, что при общей доброжелательности отношение к клиентам продавцов-консультантов характеризуется невысоким уровнем принятия, авторитарностью, избыточной ригидной альтруистичностью и у многих отягощено страхом отвержения. Выявлено, что характеристики отношения продавцов к клиентам связаны с особенностями их самоотношения: адекватностью самооценки, направленностью на самопринятие в противовес внутренней конфликтности и

самообвинению, гибкостью самовосприятия и уверенностью в способности регулировать субъективную реальность самосознания. Эти данные дают основание для разработки личностно ориентированных активных форм обучения в рамках работы организационных психологов по повышению профессиональной компетентности торговых работников.

Библиографический список

1. Александрова Ю.В. Взаимосвязь отношения к Другому и самоотношения взрослого человека // Мир психологии. 1999. № 2. С. 38–44.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1999. 422 с.
3. Дарижапова М.Н. К вопросу об отношении и самоотношении // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 6. С. 44–48.
4. Колышко А.М. Психология самоотношения. Гродно: ГГУ, 2014. 190 с.
5. Краснянский Э.В. Профессия продавец. М.: Экономика, 2006. 128 с.
6. Лукашевич В.В. Основы менеджмента в торговле. М.: Экономика, 1998. 238 с.
7. Лукьянченко Н.В. Границы и контексты как ключевые аспекты социально-психологического ракурса исследования идентичности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17). Т. 1: Психолого-педагогические науки. С. 249–256.
8. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Академия, 2009. 247 с.
9. Олейников Н.Ф. Торговля в современных условиях. М.: Смысл, 2009. 204 с.
10. Пантिलеев С.Р. Самоотношение // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: БАХРАМ, 2000. С. 208–242.
11. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 284 с.
12. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему отношения человека к самому себе // Вестник Витебского государственного медицинского университета. 2008. № 4. С. 36–39.

ИЗУЧЕНИЕ ВИДОВ ОДИНОЧЕСТВА, ПЕРЕЖИВАЕМОГО ЮНОШАМИ И ДЕВУШКАМИ, УВЛЕЧЕННЫМИ ВИРТУАЛЬНЫМ ОБЩЕНИЕМ

THE STUDY OF THE TYPES OF LONELINESS ENDURED BY THE YOUNG MEN AND GIRLS WHO ARE CARRIED AWAY BY VIRTUAL COMMUNICATION

О.К. Желонкина, М.В. Сафонова

O.K. Zhelonkina, M.V. Safonova

Юношеский возраст, социальные сети, виртуальное общение, одиночество, виды одиночества.

В статье обсуждаются результаты изучения видов одиночества, переживаемого юношами и девушками, увлеченными виртуальным общением. В исследовании приняли участие 200 респондентов: юноши и девушки в возрасте от 16 до 21 года. Прослежены связи между типом переживаемого одиночества и психологическими особенностями юношей и девушек, описаны тенденции поведения в виртуальном пространстве. Показано, что переживание одиночества преимущественно связано с проявлением подозрительного и подчиняемого типов отношений к окружающим, наличием внутриличностных конфликтов, дисбаланса процессов идентификации и обособления.

Adolescence, social networks, virtual communication, loneliness, types of loneliness.

The paper discusses the results of the study of the loneliness types endured by the young men and girls who are carried away by virtual communication. 200 respondents took part in the research: young men and girls aged from 16 to 21. The research established the interrelations between the type of endured loneliness and the psychological features of young men and girls. Besides, the article describes the tendencies in behavior in the virtual space. It also shows that the experience of loneliness is mainly connected with manifestation of suspicious and subordinated types of the relations to people around, the existence of intrapersonal conflicts, the imbalance of the processes of identification and isolation.

Одиночество – это понятие, изучаемое различными науками: философией, социологией, психологией и др. Этот термин используется для иллюстрации сложного и противоречивого процесса взаимоотношений человека с окружающим миром. Интерес к проблеме одиночества исследователей различных наук и направлений указывает на ее междисциплинарный характер и дает основания считать феномен одиночества непостижимым до конца.

В философии Н.А. Бердяева можно увидеть две основные идеи. Первая – идея неизбежности одиночества. Каждый, кто живет в этом мире, одинок; таковы ощущения человека, сознающего свое «Я». Вторая – идея положительного смысла одиночества. Одиночество в экзистенциализме рассматривается как фактор духовного роста личности. По мнению Бердяева,

«одиночество всегда предполагает потребность в общении, тоску по общению» [Бердяев].

Важно различать низкую потребность в общении, любовь к уединению и реальные проблемы в общении, понимать, является ли отсутствие социальных контактов выбором человека или он страдает от недостатка общения.

И.М. Слободчиков, сделав анализ исследований конца XX века, посвященных проблеме одиночества, отмечает, что абсолютное большинство авторов придерживаются общепринятой системы взглядов на одиночество, рассматривая его не столько как феномен, сколько как следственное (по отношению к социальным процессам), временное и преимущественно непозитивное состояние [Слободчиков, 2007, с. 27–34].

В XXI веке с его глобализационными процессами интерес к изучению одиночества не умень-

шается, а, наоборот, возрастает, что связано с технологизацией социального пространства и развитием информационных и сетевых технологий. Интернет, виртуальное пространство вносят существенные изменения не только в профессиональную, но и в повседневную жизнь человека, следовательно, меняется и сам человек.

Указанные изменения не могут не оказывать влияния на индивидуальную жизнь человека, на межличностные отношения, а следовательно, и на особенности возникновения, проявления, переживания одиночества и способы его преодоления. В современном мире все больше людей уходит в виртуальное пространство, не находя времени встретиться со своими друзьями и пообщаться с ними в реальности. Этот факт также сильно влияет на переживание состояния одиночества. Теряются внешние связи между людьми, они становятся опосредованными, в них начинают участвовать различные дополнительные устройства.

Согласно теории психологических систем, для психологических интерпретаций, в т.ч. и происходящих с человеком изменений, основой служит соответствие тенденций исторического и индивидуального развития [Лукьянов, 2009, с. 152–156]. В исследованиях последнего десятилетия (А.А. Артамонова, Е.А. Мазуренко, Е.А. Заворотных, Е.Е. Рогова, Т.Р. Рашидова, М.В. Сафонова) все чаще одиночество рассматривается в контексте социальной жизни человека, обусловленной современными тенденциями в сфере информационных технологий, развитием глобальной сети Интернет. Среди современных зарубежных работ можно выделить исследования, рассматривающие одиночество пользователей сети Интернет (Moody, Amichai-Hamburger, Ben-Artzi).

При этом появляются новые направления в психологии, в которых исследователи рассматривают человека как целостную саморазвивающуюся систему, следовательно, появляется новый взгляд на одиночество и его изучение.

Виртуальное общение, являясь неотъемлемой частью жизни юношей и девушек, по-новому характеризует контакты и привязанности

этого возрастного периода. Виртуальное пространство вносит изменения в социальную ситуацию развития молодых людей, соответственно, можно ожидать изменения личностных характеристик, проявляющихся в период юности, и возможных трансформаций под влиянием увлеченности виртуальным общением, которое необходимо рассматривать как новый аспект общения на современном этапе развития информационного общества.

В современном обществе существуют тенденции к увеличению взаимосвязей и зависимости человека от других людей и в то же время тенденция к обособленности. Интернет и социальные сети позволяют объединить данные тенденции – в сети все вместе, но каждый в это время один. Если рассматривать человека как целостную саморазвивающуюся систему, то одиночество является компонентом этой системы. Но тогда одиночество нельзя рассматривать отдельно от особенностей характера человека, его жизни на разных возрастных этапах, коммуникативных способностей.

В связи с этим важным, на наш взгляд, становится изучение психологических характеристик личности, проявляющихся или формирующихся в виртуальном мире, особенностей переживания одиночества, прежде всего в период юности, когда происходят профессиональное самоопределение, выстраивание жизненных планов, поиск личных привязанностей [Желонкина, 2015, с. 220–224].

Анализ научных исследований и психологической литературы показал, что имеется значительный теоретический и эмпирический материал, отражающий проблемы взаимодействия человека с виртуальным пространством, а также проблемы, связанные с состоянием одиночества. Вместе с тем следует отметить, что вопрос переживания чувства одиночества в виртуальном пространстве остается открытым для научного поиска.

Цель исследования: изучить переживание состояния одиночества юношами и девушками, увлеченными виртуальным общением, а также их психологические особенности.

В исследовании приняли участие 200 респондентов: юноши и девушки от 16 до 21 года (старшеклассники 16–18 лет (Енисейский район), студенты педагогического колледжа (Енисейск) и колледжа культуры и искусства (Минусинск) (18–21 год). Из 200 респондентов девушек – 161, юношей – 39. Для опроса была разработана анкета, включающая 64 вопроса. Вопросы в анкете условно разделены на 6 групп по следующим параметрам: общие вопросы, факторы, влияющие на выбор молодым человеком социальных сетей в качестве предпочтительного средства общения, особенности индивидуального понимания виртуального общения, особенности формирования коммуникативных качеств при виртуальном общении, отношение молодых людей к виртуальному общению как к способу преодоления одиночества, личные впечатления о виртуальном общении.

Для изучения особенностей переживания одиночества в юности при активном виртуальном общении использованы опросники: дифференциальный опросник переживания одиночества (Е.Н. Осин и Д.А. Леонтьев), опросник для определения вида одиночества (С.Г. Корчагина), методика субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел и М. Фергюсон), методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, тест Р. Кэттела.

С целью изучения связей между психологическими характеристиками проведен корреляционный анализ по методу Пирсона, использовалась программа SPSS Statistics v.17.0. В качестве переменных определены: вопросы анкеты; виды одиночества: общее одиночество, зависимость от общения, позитивное одиночество (Е.Н. Осин и Д.А. Леонтьев); диффузное одиночество, отчуждающее одиночество, диссоциированное одиночество, субъективно-позитивный вид одиночества (С.Г. Корчагина); уровень субъективного ощущения одиночества – высокий, средний, низкий (Д. Рассел и М. Фергюсон); типы отношений с окружающими (Т. Лири): авторитарный, эгоистический, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический; особенности характера (16 факторов по тесту Кэттела).

Все юноши и девушки, участвующие в исследовании, согласно результатам анкетирования, на момент опроса являются активными пользователями в социальных сетях: 72 % опрошенных каждый день общаются в виртуальном пространстве, при этом 50 % – два и более часа; 22 % респондентов в течение дня всегда в online; 4% респондентов выходят в социальные сети 1–2 раза в неделю; 20 % – время от времени, если нужно связаться с кем-то для быстрого решения вопроса; 59,8 % опрошенных имеют в сети виртуальных друзей от 100 до 300 и более.

Следует отметить, что современные классификации видов одиночества (Е.Н. Осин, С.Г. Корчагина) включают в себя, продолжая традицию Р. Вейса, как виды, характеризующиеся негативными переживаниями (негативное одиночество, в современном понимании – общее одиночество, диффузное одиночество, отчуждающее одиночество, диссоциированное одиночество), так и несущие для человека позитивное значение (позитивное одиночество, субъективно-позитивный вид одиночества). Негативное одиночество вызывает тягостные психоэмоциональные состояния, проявляется преимущественно как длительное, хроническое, связано с нарушением способности выстраивать удовлетворяющие межличностные отношения, приводит к трудностям в социальном взаимодействии, имеет неблагоприятные последствия для развития личности, а потому требует психологической помощи. Позитивное одиночество связано со стремлением удовлетворить свою потребность в уединении для отдыха, обдумывания чего-либо важного, возможности побыть с самим собой, занятий собственными увлечениями и т.д. Такое одиночество носит кратковременный и добровольный характер, является отражением естественной потребности человека в уединении и не требует какой-либо психологической поддержки человека, его испытывающего.

Все участники исследования испытывают тот или иной вид одиночества, один и тот же респондент может испытывать несколько видов одиночества: по результатам корреляционного анализа только позитивное одиночество не имеет связей с другими типами, тогда как не-

гативные типы одиночества связаны между собой. Так, диссоциированное одиночество имеет положительную связь с общим переживанием одиночества ($r=0,352$), диффузным ($r=0,327$) и отчуждающим одиночеством ($r=0,508$). Большинство респондентов связывают ощущение одиночества с неумением быть одному, с дискомфортом, когда человек вынужден быть один и ему не с кем общаться. Такое отношение к одиночеству в период юности вызвано высокой

потребностью в общении со сверстниками, а также с необходимостью строить жизненные планы, определяться с профессией, находить свое место в социальном окружении среди взрослых людей и сверстников. В исследовании выявлено, что доля юношей, переживающих негативные виды одиночества, больше, чем доля в выборке девушек, а среди переживающих позитивное одиночество и зависимость от общения больше доля респондентов-девушек (табл.).

Виды одиночества, переживаемого юношами и девушками, увлеченными виртуальным общением

№	Вид одиночества	Доля респондентов, переживающих чувство одиночества		
		Общая выборка (200 чел.)	Юноши (39)	Девушки (161)
1	Общее одиночество	27 %	35,9 %	24,9 %
2	Диффузное одиночество	38 %	35,9 %	34 %
3	Отчуждающее одиночество	36 %	41 %	34,8 %
4	Диссоциированное одиночество	46 %	69 %	40,4 %
5	Зависимость от общения	36 %	30,8 %	37,3 %
6	Позитивное одиночество	45 %	41 %	46 %
7	Субъективно-позитивный вид одиночества	33 %	28,2 %	34 %

Анализ полученных связей (прямой и обратной корреляции) позволяет дать качественную характеристику молодым людям, активно принимающим участие в виртуальном общении и переживающим разные виды одиночества.

Для юношей и девушек, переживающих *общее одиночество* (27 % от общей выборки), характерны: отсутствие людей, с которыми возможен близкий контакт (изоляция), отсутствие значимых связей с окружающими людьми (отчуждение), восприятие себя как одинокого человека. На момент опроса у них нет человека, которого они могли бы назвать другом (подругой), не влюблены, не удовлетворены своим положением среди сверстников, в том числе противоположного пола, уровень переживания одиночества – высокий ($r=0,521$).

Согласно тесту Т. Лири, ведущие типы межличностных отношений – подозрительный ($r=0,328$) и подчиняемый ($r=0,237$). Среди личностных качеств отмечаются подозрительность, эгоистичность, осторожность, сдержанность жесткость, проявляющиеся в недоверии

к окружающим, а также подчиненность, застенчивость, приспособляемость, робость ($r=0,321$), характеризующие подчиняемый тип отношений. Кроме того, для них свойственны эмоциональная неустойчивость, плохой самоконтроль, подверженность влиянию случая ($r=0,299$).

Поведение в виртуальном пространстве может быть описано следующим образом: на странице в социальной сети размещают не свое фото или созданный образ; при виртуальном общении тщательно подбирают слова, пишут, стирают и снова пишут, обдумывая предложения. В искренности и правдивости виртуальных друзей уверены лишь иногда, поэтому количество друзей в сети от 10 до 50 (немного), но при этом считают, что при виртуальном общении можно понять, нравишься ли виртуальному другу противоположного пола. Объясниться в чувствах, высказать несогласие с человеком предпочтут через сеть. Считают, что в сети можно ощутить душевную близость с человеком, но убеждены также, что виртуальное общение не способствует развитию коммуникабельности.

Таким образом, перед нами молодые люди, которые в силу психологических особенностей имеют трудности в установлении близких отношений. Не имея возможности обрести реальных друзей, они пытаются компенсировать недостаток общения в виртуальном пространстве, усугубляя существующую проблему.

Молодые люди, испытывающие переживания *диффузного одиночества* (38 %), стремятся к другим людям, надеясь найти в общении с ними подтверждение собственного бытия, своей значимости. Как отмечает С.Г. Корчагина, и это подтверждают результаты нашего исследования, их отличает сочетание противоречащих тенденций в межличностных отношениях: подозрительность, подчиняемость и зависимость, но в то же время проявление дружелюбия и альтруизма. Любопытно, что этот тип одиночества не имеет корреляционных связей с уровнем субъективного переживания одиночества, т.е. респонденты могут отмечать как средний, так и высокий уровень переживания одиночества.

Вероятно, это связано с тем, что такие молодые люди стремятся к построению межличностных отношений, но не способны к психологической близости в подлинном смысле: к самораскрытию, обмену истинными мыслями и чувствами, доверию. Это заставляет сохранять в отношениях дистанцию, что, в свою очередь, вызывает переживание одиночества в связи с отсутствием подлинной душевной близости. Среди психологических характеристик отметим также самоуверенность, авторитарность ($r=0,193$), плохой самоконтроль ($r=0,184$), высокую напряженность ($r=0,175$), которые негативно сказываются на поддержании межличностных отношений.

В сети эта группа молодых людей стремится иметь больше виртуальных друзей ($r=0,218$). Прослеживается интересная зависимость: чем в более раннем возрасте они завели страницу в сети и выбрали виртуальное общение, тем выше уровень диффузного одиночества и тем больше друзей в сети. Возникает своеобразный «замкнутый круг»: потребность в близких отношениях побудила искать виртуальные контакты, но они не компенсируют переживание одино-

чества, что приводит к последующему увеличению контактов в сети, и далее по спирали. Они стремятся «убежать» от одиночества к людям, но выбор виртуального общения является ошибочным.

Для молодых людей, переживающих *отчуждающее одиночество* (36 %), свойственны преобладание в личности тенденции к обособлению, отчуждение от других людей, норм и ценностей, принятых в обществе, мира в целом, они не удовлетворены своим положением среди сверстников. У них высокий уровень переживания субъективного одиночества ($r=0,476$). При этом наблюдается потеря способности к единению, интимности, приватности в общении. Не случайно преобладающие типы межличностных отношений – подозрительный ($r=0,239$) и авторитарный ($r=0,316$). Молодым людям свойственны эмоциональная неустойчивость ($r=0,269$), осторожность, сдержанность ($r=0,267$), а также подозрительность ($r=0,324$), эгоистичность, независимость, склонность не считаться с общественным мнением ($r=0,260$). В социальной сети на своей странице размещали не свое фото или созданный образ, виртуальных друзей немного (от 10 до 50) ($r=0,221$). В искренности и правдивости виртуальных друзей уверены лишь иногда.

Таким образом, эта группа респондентов осознает свое одиночество, не имея возможности поделиться с кем-либо переживаниями, поскольку, по их мнению, рядом нет никого, кто смог бы их понять. Виртуальное общение в этом случае не выполняет своей компенсаторной роли.

Диссоциированное одиночество (46 % выборки) представляет наиболее сложное состояние. Его возникновение и развитие определяются ярко выраженными процессами идентификации и отчуждения и резкой их сменой по отношению даже к одним и тем же людям. Сначала человек отождествляет себя с другим, доверяет, проявляя подчиняемый тип отношений ($r=0,205$). После полной идентификации следует резкое отчуждение от того же объекта, проявляется подозрительный тип отношений ($r=0,230$). Таким молодым людям свойственны

эмоциональная неустойчивость, напряженность ($r=0,293$), осторожность и сдержанность в контактах ($r=0,192$), подозрительность, эгоистичность ($r=0,245$), а также тревожность, депрессивность ($r=0,165$), они тяготеют к дурным предчувствиями, уровень переживания одиночества – высокий ($r=0,511$).

В виртуальном пространстве ищут душевной близости, но размещают на своей странице в сети не свое фото или созданный образ, сомневаются в правдивости и искренности виртуальных друзей. Объясняются в своих чувствах и симпатиях человеку противоположного пола, а также высказывать несогласие с человеком предпочитают через сеть.

Сочетание эгоистичности и подчиняемости составляет основу внутриличностного конфликта, который во внешнем плане проявляется в том числе в трудностях построения межличностных отношений как в реальном, так и в виртуальном пространстве.

Иной психологический портрет у молодых людей, переживающих такой вид одиночества, как *зависимость от общения* (36 %). Проблема этих респондентов заключается в том, что они испытывают постоянную потребность находиться в компании, дают состоянию одиночества крайне негативную оценку и переживают негативные чувства, оставаясь в одиночестве, даже ситуативно.

Согласно методике Т. Лири, характерные типы межличностных отношений – дружелюбный ($r=0,182$) и альтруистический ($r=0,197$), что подтверждает значимость широкого круга контактов. Молодые люди стремятся в сети иметь как можно больше друзей, социальные сети рассматривают именно для общения ($r=0,210$). Им важно знать, кто с ними общается: юноша или девушка, они испытывают дискомфорт, когда не знают кто в сети (когда нет фото, неизвестен пол, возраст), т.е. виртуальное пространство позволяет максимально расширять круг общения, испытывать новые ощущения, эмоции, которых недостает в реальном взаимодействии. По результатам опросника Кэттела, этим респондентам присущи конформизм, зависимость от группы, следование общественному мнению ($r=0,188$), низ-

кая мотивация, расслабленность ($r=0,173$), а также плохой самоконтроль, эмоциональная неустойчивость ($r=0,157$).

Таким образом, эта группа молодых людей испытывает, вероятно, в силу экстравертированности, повышенную потребность в общении, в то же время индивидуальные особенности часто не дают занять ведущую позицию во взаимоотношениях, что компенсируется с помощью широкого круга «друзей» в виртуальном пространстве. Можно предположить, что именно у этих респондентов проявляется в общении тенденция «потребительского поведения», когда вместо прикладывания усилий к развитию существующих отношений легко устанавливаются новые, при утрате интереса – другие и т.д.

Отдельно следует отметить группу молодых людей, переживающих *позитивное* одиночество (Осин, Леонтьев) или *субъективно-позитивный* вид одиночества (Корчагина), отражающий позитивные аспекты уединения. Эти респонденты составили соответственно 45 и 33 % в общей выборке. Такие молодые люди принимают одиночество и уединение, считая его необходимым, чтобы осмыслить, понять какие-то важные для себя вещи.

Молодые люди не стремятся к большому количеству виртуальных контактов, друзей в сети немного ($r=0,183$). Они не добавляют в контакты всех, кто их об этом просит ($r=0,158$). Им не важно знать, кто с ними общается в сети: юноша или девушка. Для них нет различий, как общаться на интимные темы или открывать секреты – лично или через сеть, но объясняются в своих чувствах к человеку противоположного пола предпочитают в сети. Считают, что в виртуальном пространстве все хотят казаться лучше, чем есть на самом деле, также полагают, что виртуальное общение не способствует коммуникабельности (человек может «уйти в себя» и перестать общаться в реальном мире).

Типы межличностных отношений – подозрительный ($r=0,186$), подчиняемый, зависимый ($r=0,262$). Молодым людям присущи робость, сдержанность, но при этом тяга к новому ($r=0,140$). Они критически настроены, аналитически

мыслят, независимы, предпочитают собственные решения ($r=0,274$).

Такой вид одиночества представляет собой вариант переживания психологической отдельности, собственной индивидуальности и может рассматриваться как проявление психологической устойчивости личности относительно воздействий общества.

Результаты корреляционного анализа позволяют сделать следующие выводы.

1. Переживание негативных типов одиночества (общее, диффузное, отчуждающее, диссоциированное) связано у юношей и девушек с неконструктивными стилями взаимоотношений с окружающими: подозрительным и подчиняемым. Можно предположить, что такие стили отношений обусловлены трудностями процессов идентификации, нарушением баланса между идентификацией и обособлением в пользу обособления. Отдельно отметим, что по результатам исследования подозрительный и подчиняемый типы отношений наиболее распространены в выборке юношей и девушек, что требует дополнительного изучения обнаруженного феномена.

2. Поведение в виртуальном пространстве у молодых людей, испытывающих негативные виды одиночества, преимущественно повторяет поведение в повседневной реальной жизни, в этом смысле виртуальное общение не выполняет ожидаемую компенсаторную функцию и переживание одиночества только усиливается.

3. Для молодых людей, переживающих такой вид одиночества, как зависимость от общения, характерны дружелюбный и альтруистический типы отношений, они испытывают значительную потребность в контактах, и виртуальное пространство позволяет ее в определенной степени удовлетворить, выступая в качестве дополнительного источника социальных отношений. Можно предположить, что процесс идентификации у них преобладает над процессом обособления, поэтому так сложно переживать даже кратковременное состояние одиночества.

4. Молодые люди, переживающие позитивное одиночество, характеризуются сбалансированностью процессов идентификации и

обособления, поэтому избирательны в виртуальном общении, не рассматривают его в качестве ведущего источника социальных контактов, отмечая, что такое общение ведет к сокращению реальных контактов.

Выявленные в ходе исследования связи позволяют заключить, что ведущую роль в переживании одиночества юношами и девушками играют особенности построения отношений с собой и окружающими, закономерно отражающие и особенности социальной среды, в которых эти отношения формируются. Несмотря на усиление роли виртуального общения в жизни современных юношей и девушек, по их собственному мнению, такое общение не способствует в большинстве случаев преодолению чувства одиночества. Для развития способности выстраивать гармоничные, удовлетворяющие межличностные отношения необходимы психологическое сопровождение подростков и юношей в период идентификации и самоидентификации, помощь в преодолении внутриличностных конфликтов, формировании позитивного отношения к себе и окружающим.

Библиографический список

1. Аверкиева Т.А., Швецова Е.В. Одиночество в подростковом возрасте // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 4. С.121–125.
2. Бердяев Н.А. Я и мир объектов. URL: http://royallib.com/read/berdyaev_nikolay/ya_i_mir_obektov.html#221141
3. Вейс Р.С. Вопросы изучения одиночества // Лабиринты одиночества / ред. Н.Е. Покровский. М.: Прогресс, 1989. С. 114–128.
4. Гизатуллина А.Г. Системно-антропологический анализ психологии одиночества. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2013. 184 с.
5. Дьяченко И.А. Социально-психологические факторы переживания одиночества в пожилом возрасте: дис ... канд. психол. наук. СПб., 2014. 144 с.
6. Желонкина О.К. Социально-психологические особенности юношества, обусловленные виртуальным общением // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31).

7. Каштанова О.В. Феномен социального одиночества в современном российском обществе: дис. ... канд. социол. наук. Нижний Новгород, 2014. 159 с.
8. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2008. 228 с.
9. Клочко В.Е. Системная антропологическая психология и образовательная практика // Психология обучения. 2008. № 8. С. 10–23.
10. Лукьянов О.В. Психологическая системность практик веры. Градиенты становления человеческого в человеке // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 325.
11. Манакова Е.А. Типы переживания одиночества в контексте психологического здоровья девушек-студенток: дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 206 с.
12. Рогова Е.Е. Одиночество в условиях современного общества: дис. ... д-ра филос. наук. Краснодар, 2012. 297 с.
13. Рашидова Т.Р. Одиночество человека: философско-антропологическое осмысление проблемы: дис. ... канд. филос. наук. М., 2012. 155 с.
14. Рябикина З.И., Богомолова Е.И. Возможные изменения субъектной позиции личности в связи с нарастающей виртуализацией ее бытия // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 2. С. 76–90.
15. Сафонова М.В. Особенности социальных представлений об одиночестве: возрастной и гендерный аспект // The value system of modern society. Materials digest of the XVII International Scientific and Practical Conference (London, January 19 – January 23, 2012) / Chief editor V.V. Pavlov 2012. С. 107–109.
16. Слободчиков И.М. Современные исследования переживания одиночества // Психологическая наука и образование. 2007. № 3.
17. Фаррахов А.Ф. Одиночество как социокультурный феномен: концептуализация и практическое проявление в современном обществе: дис. ... канд. филос. наук. Краснодар, 2014. 159 с.
18. Amichai-Hamburger Y., & Ben-Artzi, E. Loneliness and internet use // Computers in Human Behavior. 2003. № 19 (1). С. 71–80.
19. Moody E.J. Internet use and its relationship to loneliness // Cyberpsychology and Behavior. 2001. № 4 (3). С. 393–401.
20. Safonova M.V. Social representations of modern Russians about the lonely person // Problems of Psychology in the 21th Century. Scientia Socialis, Lithuania. 2012. Vol. 4. P. 74–84.

МЕСТО И РОЛЬ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

THE PLACE AND ROLE OF AXIOLOGICAL ORIENTATIONS OF THE INDIVIDUAL IN THE SYSTEM OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE NATIONAL GUARD MILITARY OFFICERS

А.А. Утюганов

A.A. Utyuganov

Ценностно-смысловые ориентации, профессионально важные качества, военно-профессиональная деятельность, профессия офицера, национальная гвардия, военный вуз, курсанты.

В статье рассматриваются особенности военно-профессиональной деятельности офицеров войск национальной гвардии, раскрывается ее просоциальный и деонтологический характер. Дается общая характеристика профессионально важных качеств офицеров национальной гвардии. Обосновывается центральное место системы ценностно-смысловых ориентаций личности в структуре ПВК офицеров национальной гвардии, детально характеризуются ее мировоззренческая, идентификационная и адаптационная функции. Выделяются и описываются конкретные терминальные и инструментальные ценности, отвечающие задачам деятельности офицеров национальной гвардии. Аргументируется приоритетная значимость формирования профессиональной системы ценностно-смысловых ориентаций личности в процессе подготовки курсантов вузов национальной гвардии.

Axiological orientations, professionally important qualities, military professional activity, profession of the military officer, National Guard, military college, cadets.

This article discusses the features of the military professional activities of the National Guard military officers, reveals its prosocial and deontological nature. It also provides a general description of professionally important qualities of the National Guard military officers. Moreover, the article justifies the central place of axiological orientations' system of the individual in the structure of the professionally important qualities of the National Guard military officers, characterizes its worldview, identification and adaptive functions in detail. The article identifies and describes specific terminal and instrumental values that meet the objectives of the National Guard military officers' activities and reasons the priority significance of the formation of the individual axiological orientations' professional system in the process of training cadets of National Guard colleges.

Как известно, ценностно-смысловые ориентации личности формируются, трансформируются и выражаются в процессе реализации учебной или профессиональной деятельности. При этом, как справедливо отмечают М.С. Яницкий и А. В. Серый, ценностно-смысловые ориентации личности и осуществляемая ей деятельность тесно взаимообусловлены – как содержание деятельности определяет характер и направленность системы ценностно-смысловых

ориентаций личности, так и личностные смыслы и ценностные ориентации, в свою очередь, оказывают воздействие на отношение к профессии, определяя особенности профессионального видения мира [Яницкий, 2008, с. 147].

Особым видом деятельности является воинская деятельность, и в частности военно-профессиональная деятельность офицеров войск национальной гвардии. По общему определению А.С. Калюжного, военно-профессиональная

деятельность – это «активность военнослужащего, проявляемая во взаимодействии со специфической (военной) средой, в которой он достигает сознательно поставленных целей, возникших в результате появления у него определенных военно-профессиональных потребностей» [Калужный, 2004, с. 26]. По словам автора, в военной педагогике и психологии деятельность офицера рассматривается одновременно в двух различных аспектах: военно-специальном и военно-административном. В первом случае внимание акцентируется на выполнении тех или иных специфических военно-профессиональных функций, а во втором – на осуществлении руководящих, командирских обязанностей, включающих, в частности, воспитание и психологическую подготовку подчиненных [Там же, с. 27]. Очевидно, что деятельность офицера охватывает весьма широкий спектр должностных функций и, по существу, представляет собой сложную систему, объединяющую целый ряд самостоятельных видов военно-профессиональной деятельности.

Цель статьи – определить место и роль ценностно-смысловых ориентаций личности в системе профессионально важных качеств офицеров войск национальной гвардии.

Научная новизна заключается в обосновании системы ценностно-смысловых ориентаций в структуре ПВК офицеров войск национальной гвардии и описании ее мировоззренческой, идентификационной и адаптационной функций. Сформулированные положения определяют необходимость переориентации обучения курсантов в вузах войск национальной гвардии на освоение выделенных ценностно-смысловых основ и компонентов.

В соответствии с Федеральным законом от 03.07.2016 № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» общей задачей национальной гвардии является обеспечение государственной и общественной безопасности, а также защита прав и свобод человека и гражданина. В рамках выполнения этой задачи военно-служащие войск национальной гвардии осуществляют следующие основные функции: охрана общественного порядка; охрана важных

государственных объектов; противодействие терроризму и экстремизму; обеспечение режима чрезвычайного положения; участие в обороне Российской Федерации и т.д. [Федеральный закон ..., 2016]. Тем самым военно-профессиональная деятельность офицеров войск национальной гвардии включает большой круг достаточно разноплановых должностных обязанностей.

Теоретический анализ проблемы. Как показывают современные педагогические исследования, несмотря на своеобразие каждого из видов военно-профессиональной деятельности офицера, все они обладают рядом общих признаков [Левин и др., 2010]. К числу таких универсальных признаков наиболее часто относят совокупность характеристик, объединяемых понятием «особые условия деятельности». Так, В.В. Собольников, говоря о деятельности сотрудников правоохранительных органов, по задачам направленной на обеспечение безопасности граждан, общества и государства, указывает на ее специфичность, вызванную особыми условиями, которые заключаются в ее осуществлении в экстремальных ситуациях и, соответственно, в формировании негативных функциональных состояний, таких как стресс и фрустрация [Собольников, 1997]. В.И. Осёдло, рассматривающий особые условия в качестве базовой особенности военно-профессиональной деятельности, также указывает на то, что они выступают факторами риска нарушения психических состояний и негативной трансформации личностных свойств офицера [Осёдло, 2015]. В этой связи личностная устойчивость к такого рода факторам выступает условием эффективности профессиональной деятельности офицера.

Другим общим признаком военно-профессиональной деятельности офицера выступает ее просоциальный характер и, соответственно, долженствование, высокая степень социальной регламентированности и нормативности, требование осознанного соблюдения установленных норм и правил деятельности [Левин и др., 2010]. Как указывают в аналогичном контексте В.А. Беловолов и соавторы, в современных социокультурных условиях деятельность офицера,

направленная на сохранение Российского государства и обеспечение безопасности его граждан, закономерно базируется на аксиологических, ценностных основаниях [Беловолов и др., 2015]. Д.И. Карабаш и Е.А. Щуров отмечают также, что профессиональная деятельность сотрудника правоохранительных органов имеет целью, в частности, формирование гуманистического сознания отдельных индивидов, социальных групп и общества в целом на основе индивидуальной системы ценностей [Карабаш, Щуров, 2014]. Соответственно, особой, отличительной характеристикой военно-профессиональной деятельности офицеров войск национальной гвардии является ценностно-смысловая детерминированность и направленность, определяющая ее деонтологический характер.

Как известно, любая профессиональная деятельность реализуется на основе профессионально важных качеств личности. А.В. Карпов понимает под профессионально важными качествами (ПВК) индивидуальные и личностные качества субъекта, которые необходимы и достаточны для нормативной реализации соответствующей деятельности. Им выделяются четыре группы ПВК, в совокупности определяющие профессиональную пригодность человека к выполнению рассматриваемой деятельности: абсолютные (минимально необходимые, обязательные, нормативные); относительные (желательные, «наднормативные»); мотивационные (определяющие готовность к реализации профессиональной деятельности); «анти-ПВК» (абсолютные или относительные противопоказания к данной деятельности) [Общая психология, 2004]. Тем самым ПВК представляют собой сложную систему, имеющую организованный и упорядоченный характер.

С.Ю. Григоров, В.Б. Лукин, С.Н. Ставицкий рассматривают систему ПВК офицера как сложную иерархическую структуру, в которой приоритетное место, по мнению авторов, занимает «личностная составляющая», отражающая требования военно-профессиональной деятельности и определяющая ее результативность на конкретной воинской должности [Григоров, Лукин, Ставицкий, 2013]. По нашему мнению, наиболее

важное место в системе ПВК личности для различных профилей военно-профессиональной деятельности занимает психологическая готовность к действиям в экстремальной, критической ситуации. Как справедливо пишет Ф.Е. Васильюк, профессия, связанная с риском для жизни, когда «в критической ситуации нарушаются одновременно и психологическое будущее, и смысл, и целостность жизни», предъявляет особые требования к личностным качествам, прежде всего к ценностно-смысловой и мотивационной готовности к ее осуществлению [Васильюк, 1984, с. 129]. Очевидно, что в современных условиях сказанное в полной мере касается и военно-профессиональной деятельности офицера, предъявляющей высокие требования не только к его собственно профессиональным, но и к личностным, духовным и нравственным качествам.

В этой связи вполне закономерно, что особую значимость в системе ПВК офицера сегодня приобретают ценностно-смысловые компоненты. Так, исследование Л.С. Шульдешова, В.А. Родионова, Е.Г. Поршневой, направленное на выделение профессионально важных качеств офицера методом экспертного опроса, продемонстрировало отчетливую приоритетность ПВК, имеющих ценностно-смысловое содержание. Наибольшую значимость для офицера, по мнению экспертов, в настоящее время имеют такие качества, как верность присяге, патриотизм, профессионализм в своей области, ответственность и высокий моральный дух [Шульдешов, Родионов, Поршнева, 2016]. Анализ психологических характеристик, составляющих комплекс ПВК офицера, проведенный О.Р. Соколиковым, позволил выделить сходный перечень универсальных ПВК, общих для различных профилей военно-профессиональной деятельности, куда вошли патриотизм, преданность военной профессии, целеустремленность, дисциплинированность, ответственность и активность [Соколиков, 2008]. В.Н. Ромашин выделяет в структуре ПВК офицера психофизиологические, социально-психологические и нравственные качества, относя к последним гуманистическое мировоззрение, общественные идеалы, чувство

долга, офицерскую честь, ответственность, патриотизм, коллективизм и готовность к взаимопомощи [Ромашин, 2010]. Военный информационный ресурс <http://shtab.su> конкретизирует перечень подобных нравственных качеств, профессионально необходимых офицеру, классифицируя их следующим образом:

– проявляющиеся по отношению к Родине: преданность Отечеству, патриотизм, верность воинскому долгу, самоотверженность;

– проявляющиеся по отношению к воинской деятельности: самообладание, мужество, стойкость, выдержка, смелость, решительность, дисциплинированность, инициативность и т.д.;

– проявляющиеся по отношению к другим людям: коллективизм, общительность, доброжелательность, терпимость, требовательность, справедливость, правдивость, порядочность;

– проявляющиеся по отношению к себе: самокритичность, требовательность к себе, скромность, чувство собственного достоинства и, как интегральная характеристика, включающая в себя все перечисленные выше, – офицерская честь [Качества офицера...].

Таким образом, выделяемые различными авторами ПВК офицера имеют глубоко личностный, отчетливый смысло-жизненный и ценностно-нормативный характер. В.А. Беловолов, Е.М. Левин и С.П. Беловолова в этой связи справедливо отмечают, что профессиональная деятельность офицера требует не только наличия способности эффективно выполнять должностные обязанности, но и внутреннего принятия соответствующего мировоззрения, системы норм и ценностей [Беловолов и др., 2014]. Как показывает И.В. Шевченко на примере служебно-боевой деятельности офицера внутренних войск, военно-профессиональная деятельность, непосредственно направленная на защиту интересов общества и государства, в силу своего правоохранительного характера и высокой социальной ответственности еще в большей степени требует наличия сформированной системы ценностных ориентаций [Шевченко, 1999]. Это связано с тем, что специфика деятельности офицера правоохранительных органов, как и национальной гвардии,

имеет выраженный деонтологический характер, определяющий значимость духовно-нравственных, морально-этических оснований его профессионально важных качеств.

В работах А.В. Серый убедительно доказывает, что в структуре ПВК специалистов деонтологического профиля, реализующих свою профессиональную деятельность в системе «человек – человек», ценностно-смысловые ориентации занимают центральное место, выступая их связующим, интегрирующим звеном [Серый, 1996]. Современные педагогические исследования в полной мере подтверждают данное положение применительно к системе ПВК офицеров войск национальной гвардии. В частности, Д.В. Рябков, С.П. Беловолова и В.А. Беловолов аргументируют точку зрения, что ценностные ориентации выступают «стержневой» профессиональной характеристикой личности офицера, обуславливая успешность его служебно-боевой деятельности [Рябков, Беловолова, Беловолов, 2016]. В.А. Беловолов и Р.В. Пивоваров, основываясь на концепции профессионально-педагогической культуры И.Ф. Исаева, также полагают, что «личностно-профессиональная развитость» офицера национальной гвардии основывается на ценностях и ценностных ориентациях, которые выступают устойчивыми ориентирами в его профессиональной деятельности [Беловолов, Пивоваров, 2016]. На основании приведенного анализа проблемы содержания и структуры профессионально важных качеств можно заключить, что сформированная и внутренне принятая система ценностно-смысловых ориентаций является интегрирующим и основным по значению компонентом в структуре ПВК офицера национальной гвардии, обеспечивая смысловое соответствие его жизненных целей и целей военно-профессиональной деятельности, определяя мотивационную готовность к ее реализации и итоговую эффективность.

Особое значение системы ценностно-смысловых ориентаций личности в эффективном осуществлении военно-профессиональной деятельности офицера национальной гвардии определяется выполняемыми ей функциями. В настоящее время является общепризнанным, что осо-

знанные и принятые личностью ценности выступают источником и регулятором ее активности и основой нормативности поведения [Пфетцер, Зеленин, Яницкий, 2014, с. 63]. Данная общая функция системы ценностно-смысловых ориентаций как основного социального регулятора активности личности обеспечивается выполнением ряда более частных функций. По нашему мнению, в военно-профессиональной деятельности система ценностно-смысловых ориентаций выполняет следующие наиболее важные функции: *мировоззренческую, идентификационную и адаптивную*, которые в целом соответствуют ценностям индивидуализации, социализации и адаптации в трехкомпонентной структурно-функциональной модели М.С. Яницкого, которые, согласно его концепции, отражают существование автономного, заимствованного и защитного уровней или «пластов» в индивидуальной ценностной системе, имеющих различное происхождение и значимость [Яницкий, 2012].

Мировоззренческая функция системы ценностно-смысловых ориентаций офицера войск национальной гвардии заключается в формировании на ее основе профессионального самосознания и «образа Я», определяющих его отношение к себе, другим людям, обществу и государству. Как справедливо пишет в этой связи Е.А. Тимакина, осознанные и принятые офицером ценности выступают основополагающим элементом его мировоззрения, системы отношений к миру, окружающим людям, профессии и к самому себе и тем самым регулируют его поведение в целом [Тимакина, 2003]. Можно сказать, что система ценностно-смысловых ориентаций личности задает общую систему координат, в том числе морально-этического характера, позволяющую соотносить собственные действия с требованиями офицерской чести и воинского долга.

Идентификационная функция связана с усвоением ценностей военно-профессиональной деятельности и осознанным принятием ценностей воинского коллектива и офицерской общности, формированием позитивной профессиональной идентичности. С.И. Рабазанов в данном контексте

говорит о формировании у будущих офицеров «ценностного отношения к профессиональной деятельности», под которым им понимается интегративное психическое образование, представляющее собой результат интериоризации социальных и профессиональных ценностей, определяющее принятие специфики собственной профессиональной деятельности и осознание ее социальной значимости, обеспечивающее регуляцию поведенческих реакций в ситуации решения профессионально значимых задач [Рабазанов, 2011]. В.В. Ярцев в аналогичном ключе пишет о «ценностно-смысловой концепции профессиональной деятельности» офицера, которая формируется на основе ценностного отношения к различным явлениям социальной действительности и представляет собой динамическую систему профессионально-личностных смыслов и ценностей, задавая целенаправленность и интенсивность его военно-профессиональной деятельности [Ярцев, 2004]. Таким образом, осознавая и разделяя ценности своей профессиональной деятельности и профессиональной группы, офицер становится членом своего воинского коллектива и офицерского сообщества в целом.

Адапционная функция определяется значением системы ценностно-смысловых ориентаций личности в формировании и включении адапционных и копинговых механизмов, позволяющих совладать с негативными стрессогенными факторами профессиональной деятельности офицера войск национальной гвардии. Так, Е.С. Набойченко, Т.С. Вершинина указывают, что сформированность мотивов и ценностно-смысловых ориентаций препятствует деструкции и профессиональному выгоранию личности офицера, формируя адаптивные поведенческие реакции в сложных и чрезвычайных ситуациях, и в итоге способствует профессиональной успешности [Набойченко, Вершинина, 2013]. Как показывает проведенное нами ранее исследование [Утюганов, 2013], система ценностно-смысловых ориентаций военнослужащего имеет важное значение в предупреждении посттравматических стрессовых расстройств – смысловое переживание психотрав-

мирующих ситуаций военной службы, проявляющееся в изменении осмысленности прошлого, настоящего и будущего, выступает важным психологическим механизмом адаптации, эффективным способом совладания с травматическими последствиями боевого стресса, важным компонентом внутренней работы личности по интеграции экстремального боевого опыта в профессиональную картину мира, систему ценностей и отношений личности.

Итак, сформированная и интернализированная система ценностно-смысловых ориентаций личности занимает центральное место в структуре профессионально важных качеств офицера войск национальной гвардии, определяя готовность к осуществлению профессиональной деятельности и ее эффективность. Понятно, что в данном случае речь идет не только лишь о наличии системы ценностно-смысловых ориентаций личности, но и об ее содержательном, качественном наполнении – достаточно очевидно, что приоритетными для офицера должны быть ценности, соответствующие задачам и направленности его деятельности. Поэтому в рамках настоящего исследования представляется необходимым выделить и охарактеризовать конкретные ценности, являющиеся профессионально значимыми для офицера войск национальной гвардии.

Очевидно, что система ценностно-смысловых ориентаций личности включает в себя различные ценности, имеющие различное происхождение и сферу приложения. Так, Д.Е. Матвеев, говоря о содержании аксиологического компонента профессиональной готовности будущего офицера, выделяет по функциональному значению ценности-цели, ценности-средства, ценности-знания, ценности-отношения и ценности-качества [Матвеев, 2013]. Все эти ценности, в свою очередь, можно разделить на общечеловеческие, ценности своей социальной группы (в данном случае – офицерского корпуса) и собственно профессиональные ценности, специфичные для каждого профиля военно-профессиональной деятельности. В этой связи целесообразно отдельно рассмотреть общие и особенные составляющие системы ценностей офицера войск национальной гвардии.

Как справедливо отмечает А.В. Кравец, ценности военной службы усваиваются через ценности более общего порядка, такие как семья, работа (служба), человеческая жизнь, благополучие, безопасность и т.д., присущие и обычному человеку [Кравец, 2009, с. 304], внутреннее принятие которых, соответственно, выступает основой формирования военно-профессиональных ценностей. В качестве общих ценностей воинской деятельности Н.П. Скрипкин и В.А. Беловолов выделяют, в частности, патриотизм, воинский долг, воинскую честь, воинскую дисциплину, самоотверженность, товарищество и др., которые они рассматривают как социально-педагогический феномен, т.е. в контексте их формирования в социальной и образовательной среде военного вуза [Беловолов и др., 2014]. Эти же ценности, несомненно, являются значимыми и для офицеров войск национальной гвардии. В то же время социально-детерминированный и правоохранительный характер их деятельности подразумевает наличие и ряда особых, специфических ценностей. Как указывается в статье 4 Федерального закона «О войсках национальной гвардии Российской Федерации», военнослужащие войск национальной гвардии «осуществляют свою деятельность на основе принципов законности, соблюдения прав и свобод человека и гражданина, единоначалия и централизации управления» [Федеральный закон..., 2016], которые могут рассматриваться в качестве конкретных ценностно-смысловых оснований данного вида военно-профессиональной деятельности. Особое значение, по нашему мнению, в этом случае имеют формирование ценностно-смыслового отношения к правовым основаниям профессиональной деятельности, повышение значимости ценностей свободы, ответственности и соблюдения норм права. Д.В. Карабаш и Е.А. Щуров в данном контексте понимают под правом «ценность упорядоченной социальной свободы, справедливости, консенсуса», направленность на которую выступает условием как действенности социального управления и нормального функционирования общества в целом, так и социальной активности, саморазвития и самореализации отдельной личности [Карабаш, Щуров, 2014].

Результаты теоретического анализа исследования. Как следует из проведенного нами теоретического анализа, характер и направленность профессиональной деятельности офицера войск национальной гвардии требует от него наличия и внутреннего принятия определенной иерархической системы ценностно-смысловых ориентаций. С учетом всего вышеизложенного мы полагаем возможным выделить следующие наиболее важные профессиональные ценности офицера войск национальной гвардии:

– терминальные (ценности-цели профессиональной деятельности) – патриотизм и преданность Отечеству; обеспечение безопасности государства и общества; защита прав и свобод граждан; соблюдение норм права и законности; верность присяге и воинскому долгу; товарищество и готовность к взаимопомощи; готовность к самопожертвованию;

– инструментальные (ценности-средства реализации профессиональной деятельности) – активность, целеустремленность, ответственность, дисциплинированность, требовательность, справедливость, смелость, решительность, самообладание и самоотверженность.

Осознание смысла и внутреннее принятие офицерами национальной гвардии данных ценностей переводит их в статус общих принципов, которыми они руководствуются в своей военно-профессиональной деятельности и жизни в целом, придавая им характер устойчивой системы ценностно-смысловых ориентаций личности. Такая система ценностно-смысловых ориентаций может и должна быть сформирована в ходе профессионального обучения. Так, по мнению В.А. Беловолова и Р.В. Пивоварова, основой формирования ПВК у будущих офицеров войск национальной гвардии являются особые ценности, поэтому целью профессиональной подготовки в данном случае «является не только способность эффективно выполнять служебно-боевые задачи, но и принятие соответствующих ценностей в процессе подготовки в военном вузе» [Беловолов, Пивоваров, 2016, с. 127]. В то же время, как свидетельствуют результаты наших предыдущих исследований, проведенных на базе высших

учебных заведений внутренних войск, в настоящее время преобразованных в вузы национальной гвардии, реальная система ценностных ориентаций курсантов не в полной мере соответствует требованиям их военно-профессиональной деятельности.

Так, нами были выявлены следующие основные ценностные ориентации будущих офицеров войск национальной гвардии: военно-профессиональные (такие, как «умение управлять военной техникой»); корпоративные («офицерская честь», «войсковое товарищество», «воинские ритуалы и традиции», «форма одежды») и т.п.; познавательно-развивающие (связанные с установками в плане личностного роста, саморазвития и самореализации); меркантильные (денежное довольствие, «получение бесплатного образования», «овладение специальностью, востребованной в гражданских условиях» и т.д.). При этом последняя группа ценностных ориентаций сейчас, в связи с изменением социально-экономической ситуации в обществе, приобретает для будущих офицеров все более важное значение [Кравец, Утюганов, 2015]. Все это определяет необходимость и значимость определенной переориентации обучения курсантов в вузах войск национальной гвардии на освоение выделенных и охарактеризованных нами ценностно-смысловых основ и компонентов их профессиональных компетенций, обоснованно отраженных в современных образовательных и профессиональных стандартах.

Библиографический список

1. Беловолов В.А. и др. Аксиологические основания профессиональной деятельности офицера внутренних войск МВД России / В.А. Беловолов, С.П. Беловолова, Е.М. Левин, Д.Е. Матвеев, Т.И. Султанбеков, А.И. Тимофеев, В.А. Шадрин // Историческое наследие Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): методология оценки и значение для профессиональной подготовки будущих офицеров внутренних войск МВД России: сб. науч. ст. межвуз. науч.-практич. конф. Новосибирск, 2015. С. 178–192.

2. Беловолов В.А., Левин Е.М., Беловолова С.П. Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2014. № 1 (13). С. 40–48.
3. Беловолов В.А., Пивоваров Р.В. Ценностные ориентации будущих офицеров войск национальной гвардии России в процессе профессиональной подготовки в военном вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51. С. 125–131.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
5. Григоров С.Ю., Лукин В.Б., Ставицкий С.Н. Профессионально-личностные качества как показатель профессиональной компетентности офицера-воспитателя. Специальные образовательные технологии // ИнВестРегион. 2013. № 4. С. 77–80.
6. Калюжный А.С. Военная психология и педагогика в профессиональной деятельности офицера Военно-морского флота: учеб. пособие. Н. Новгород: НГТУ, 2004. 39 с.
7. Карабаш Д.В., Щуров Е.А. Ценности и ценностные ориентации в профессиональном саморазвитии курсантов вузов МВД России // Общество и право. 2014. № 1 (47). С. 236–239.
8. Качества офицера. О личной примерности офицерского состава при выполнении служебных обязанностей [Электронный ресурс] // Документация вооруженных сил РФ. Военный информационный ресурс для обучения военному делу и изучения военной мировой истории. URL: <http://shtab.su/konspekt/ogp/kachestva-oficera-o-lichnoj-primernosti-oficerskogo-sostava-pri-vypolnenii-služhebnyx-obyazannostej.html> (дата обращения: 20.09.2016).
9. Кравец А.В. Проблемы офицерской идентичности в современной России: ценностно-нормативный подход // Научный портал МВД России. 2009. № 2. С. 100–104.
10. Кравец А.В., Утюганов А.А. Социальный институт военного образования в условиях глобализации // Вестник университета (Государственный университет управления). 2015. № 12. С. 303–306.
11. Левин Е.М., Беловолов В.А., Бунин С.В., Левин Е.М. Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России как психолого-педагогическое явление // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 10. С. 21–31.
12. Матвеев Д.Е. Формирование готовности будущего офицера к воспитанию культуры межнационального общения военнослужащих: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2013. 23 с.
13. Набойченко Е.С., Вершинина Т.С. Влияние мотивов и ценностно-смысловых ориентаций на профессиональную деятельность курсантов МЧС // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 65–68.
14. Общая психология: учебник / под общ. ред. А.В. Карпова. М.: Гардарики, 2004. 232 с.
15. Осёдло В.И. Теоретические основы профессионального становления офицера [Электронный ресурс] // Психология и право. 2012. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n2/52045.shtml> (дата обращения: 22.09.2016).
16. Пфетцер С.А., Зеленин А.А., Яницкий М.С. Политическое участие и политические ценности молодежи российской провинции. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2014. 143 с.
17. Рабазанов С.И. Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов вузов МВД России: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 165 с.
18. Ромашин В.Н. Педагогическая система развития профессионально важных качеств офицера у курсантов старших курсов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2010. 217 с.
19. Рябков Д.В., Беловолова С.П., Беловолов В.А. Профессиональная деятельность офицера: аксиологический подход // Гуманитарные проблемы военного дела. 2016. № 1 (6). С. 102–105.
20. Серый А.В. Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств школьных практических психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 1996. 25 с.

21. Скрипкин Н.П., Беловолов В.А. Ценности военной службы как социально педагогический феномен // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России: сб. науч. ст. VII Междунар. науч.-практич. конф. Новосибирск, 2016. С. 190–193.
22. Собольников В.В. Развитие личности в особых условиях деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1997. 419 с.
23. Соколов О.Р. Сравнительная оценка комплексов профессионально важных качеств офицеров связи различных профилей деятельности [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 74-2 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sravnitel'naya-otsenka-kompleksov-professionalno-vazhnyh-kachestv-ofitserov-svyazi-razlichnyh-profiley-deyatelnosti> (дата обращения: 17. 10. 2016).
24. Тимакина Е.А. Возможности ценностного подхода в формировании профессионального самосознания курсантов – будущих юристов. (Теоретический аспект проблемы) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Сентябрь. 2003. Спец. вып.: Актуальные проблемы гуманитарных наук. С. 72–83.
25. Утюганов А.А. Особенности смысловой сферы военнослужащих внутренних войск МВД России, переживших боевой стресс. Новосибирск, 2013. 100 с.
26. Федеральный закон от 03.07.2016 № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201607030007?index=17&rangeSize=1> (дата обращения: 27.10.2016).
27. Шевченко И.В. Проблемы подготовки офицерских кадров в вузах ВВ МВД России. Саратов, 1999. 98 с.
28. Шульдешов Л.С., Родионов В.А., Поршнева Е.Г. Применение экспертного подхода для определения профессионально важных офицерских качеств [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 2. URL: <http://human.snauka.ru/2016/02/14041> (дата обращения: 17.10.2016).
29. Яницкий М.С. Развитие системы ценностно-смысловых ориентаций личности в профессиональной деятельности специалистов деонтологического статуса // Личность и профессиональная деятельность. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. Т. 1. С. 147–159.
30. Яницкий М.С. Ценностное измерение массового сознания. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012. 237 с.
31. Ярцев В.В. Формирование ценностно-смысловых аспектов деятельности у курсантов вузов МВД России в процессе реализации личностно ориентированного подхода: дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2004. 151 с.

МОДЕЛЬ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ С ЧАСТО БОЛЕЮЩИМИ ДЕТЬМИ

THE MODEL OF MEDICAL, SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES WITH SICKLY CHILDREN

Л.В. Арамачева, Е.Ю. Дубовик

L.V. Aramacheva, E.Yu. Dubovik

Часто болеющий ребенок, заболеваемость, соматический статус, социальная ситуация развития, родительское отношение, медико-социально-психологическое сопровождение, биопсихосоциальный подход, здоровый образ жизни, детско-родительские отношения.

В статье рассматривается проблема медико-социально-психологического сопровождения детей старшего дошкольного возраста, имеющих соматический статус «часто болеющий ребенок». Приведены результаты исследования психологических особенностей и социальной ситуации развития часто болеющих детей. Предложена модель медико-социально-психологического сопровождения семей с часто болеющими детьми, направленная на оптимизацию их социальной ситуации развития и соматического статуса.

Recurrent respiratory infection child, morbidity, somatic status, social situation of development, parental attitude, medical, social and psychological support, biopsychosocial approach, healthy lifestyle, parent-child relationship.

The article deals with the problem of medical, social and psychological support of over-fives with a somatic status Recurrent respiratory infection child. The article also presents the results of the research of the psychological features and social situation of development of sickly children. Besides, it proposes the model of medical, social and psychological support for families with sickly children aimed at improving their social situation of development and the somatic status.

За последние годы в России четко обозначились негативные тенденции, вызывающие значительную тревогу экспертов в области детского здоровья. Высокий уровень детской заболеваемости и, как следствие, увеличение числа детей, имеющих соматический статус «часто болеющий ребенок», является актуальной медико-социально-психологической проблемой. Категорию часто болеющих детей составляют преимущественно дети дошкольного возраста, которые болеют различными респираторными заболеваниями более четырех раз в году. При этом частота заболеваний детей составляет от 40 до 68 % от общего количества обращений пациентов за помощью к врачам-педиатрам.

Работы В.В. Николаевой, Г.А. Ариной, В.А. Ковалевского доказали, что для часто болеющих детей характерна качественно иная по сравнению

со здоровыми сверстниками особая социальная ситуация развития, которая может определяться ограничением внутренней и внешней активности ребенка, прерывистостью его социальных отношений вне семьи, т.е. дефицитарными условиями развития личности. При этом особую значимость приобретает изучение родительского отношения к часто болеющим детям (Г.Г. Вылегжанина, Л.В. Доманецкая, Е.Ю. Дубовик, Ж.Г. Дусказиева, Е.В. Котова и др.), поскольку именно родители в сложившихся условиях становятся наиболее стабильными и гарантированными социальными партнерами ребенка. Специфика родительского отношения к часто болеющему ребенку может стать пусковым механизмом формирования деформаций в его психическом и личностном развитии, а также причиной дальнейших нарушений соматического статуса ребенка [Ковалевский, Груздева, 2009, с. 9].

Анализ литературы показал, что часто болеющие дети могут иметь ряд особенностей, дезадаптирующих их и, как следствие, провоцирующих рецидивы болезни: чрезмерная зависимость от взрослого, высокий уровень тревожности, психологическая инфантильность, трудности в реализации способов и средств общения с окружающими [Николаева, 1992, с. 44].

Нами было осуществлено исследование особенностей родительского отношения к часто болеющим детям старшего дошкольного возраста. Эмпирическая работа проводилась на базе дошкольных образовательных учреждений г. Красноярск. В исследовании принимали участие 120 детей старшего дошкольного возраста, в том числе: 60 часто болеющих детей старшего дошкольного возраста (дети со второй или третьей группой здоровья, имеющие в анамнезе заболевания органов дыхания, острые респираторно-вирусные инфекции,

острые респираторные заболевания 4–6 раз в году); 60 здоровых детей старшего дошкольного возраста (дети с первой группой здоровья); 120 матерей и 120 отцов.

В состав эмпирического инструментария для проведения исследования вошли: тест-опросник родительского отношения, разработанный А.Я. Варга, В.В. Столиным; опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия Е.И. Захаровой. Статистическая обработка данных осуществлялась посредством проверки равенства средних значений в двух выборках по критерию (t) Стьюдента.

В ходе исследования установлено, что для родителей часто болеющих детей характерны достоверно более выраженные показатели неэффективного отношения к ребенку (по шкалам *принятие-отвержение*, *симбиоз*, *авторитарная гиперсоциализация*, «*маленький неудачник*»), чем для родителей здоровых детей (рис.).

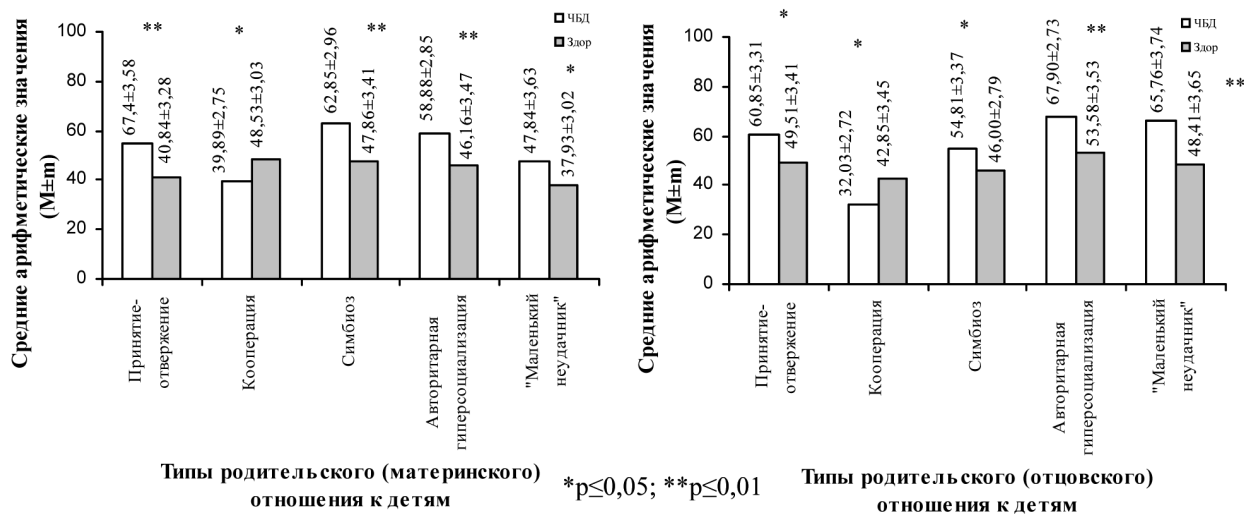


Рис. Статистическое сравнение показателей выраженности типов родительского отношения к детям старшего дошкольного возраста (методика А.Я. Варги, В.В. Столина)

На основании анализа количественных и качественных данных выявлено: преобладающим ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$) типом материнского отношения к часто болеющим детям является *симбиоз*. Указанный тип родительского отношения характеризуется тем, что мать, ощущая себя с ребенком единым целым, стремится сделать его полностью зависимым от себя, максимально контролировать. Преобладающими типами отцовского

отношения к часто болеющим детям являются *авторитарная гиперсоциализация* и «*маленький неудачник*» ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$). Так, отцы в большинстве случаев воспринимают часто болеющего ребенка как личность и социально несостоятельного, видят его более младшим по сравнению с реальным возрастом и, как следствие, осуществляют строгий контроль любых его действий. Полученные результаты позволяют сделать выводы:

с одной стороны, о неэффективности родительского отношения к часто болеющему ребенку, с другой – об амбивалентности материнского и отцовского отношения к данной категории детей.

Матерям здоровых дошкольников более свойственно ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$) отношение к ребенку по типу *кооперация*. При этом родитель обладает общей положительной установкой по отношению к ребенку, принимает его, старается быть с ним на равных, что говорит об эффективности материнского отношения к здоровым детям. Преобладающим типом отцовского отношения к здоровым детям ($p \leq 0,05$) определена *авторитарная гиперсоциализация*, характеризующаяся директивностью в общении с ребенком и стремлением к строгому контролю его поведения. Полученные результаты можно объяснить тем, что отец, играя роль «мостика» между узким семейным окружением и внесемейным миром, как правило, предъявляет высокие социальные требования к ребенку и строго контролирует активность последнего.

Выявленная специфика материнского и отцовского отношения к детям дополнена исследованиями особенностей эмоционального взаимодействия родителей с детьми.

Так, на основании анализа выраженности характеристик эмоционального взаимодействия родителей и детей по параметру *чувствительность* установлено: способность воспринимать и понимать причины состояния ребенка у матерей и отцов часто болеющих детей достоверно ниже ($p \leq 0,05$), чем у родителей их здоровых сверстников. Показатель *эмоциональное принятие*, отражающий эмоциональный фон взаимодействия с ребенком, также демонстрирует достоверно более низкие результаты у матерей и отцов часто болеющих дошкольников ($p \leq 0,05$) в сравнении с результатами родителей здоровых детей. Показатель *поведенческие проявления*, выражающийся в умении матерей и отцов адекватно воздействовать на эмоциональное состояние ребенка, достоверно более ярко выражен ($p \leq 0,05$) у родителей здоровых дошкольников, чем у родителей часто болеющих детей.

Таким образом, для матерей и отцов часто болеющих детей характерно сниженное

проявление показателей эмоционального взаимодействия с ребенком в сравнении с родителями здоровых детей, следовательно, эмоциональная сфера взаимоотношений родителей с соматически больными детьми нарушена.

Полученные результаты можно объяснить с позиции приобретения болезнью ребенка роли смысловой регуляции внутрисемейных отношений. Родители, с одной стороны, уделяют ребенку крайне много времени, сил, внимания, его воспитание становится центральным делом их жизни, с другой – игнорируют собственную активность ребенка, стремятся полностью контролировать его, что, в свою очередь, может негативно повлиять на его соматический статус. Болезнь становится психологически выгодной ребенку, поскольку позволяет ему получать дополнительную ласку и внимание со стороны матери. Она выгодна также и матери, которая стремится к тому, чтобы ребенок оставался слабым и зависимым. В данном случае образуется устойчивая триада «мать – болезнь – ребенок», в которой болезнь – средство сохранения симбиоза между матерью и ребенком. Возникшая триада устойчива. Болезнь может приобрести характер хронического течения с постоянной симптоматикой. Отца, как правило, отстраненного от воспитания ребенка, такое положение часто устраивает. Если болезнь исчезнет, возможны внутрисемейные конфликты, грозящие распадом всей семейной структуры в целом [Дусказиева, 2010].

На основе биопсихосоциального подхода оказания медицинской помощи, предполагающего учет биологических (генетических, физиологических, и др.), психологических (включающих эмоции и поведение человека) и социальных факторов (социальное микроокружение), нами была разработана модель медико-социально-психологического сопровождения семей с часто болеющими детьми.

Под моделью процесса в науке подразумевают характеризующую его последовательность этапов работы, совокупность процедур и привлекаемых средств, а также особенностей функционирования перечисленной системы элементов в их взаимосвязи.

Основным содержанием модели медико-социально-психологического сопровождения семей, воспитывающих часто болеющих детей, мы определили оптимизацию родительского отношения к ребенку как фактор улучшения его соматического статуса.

Указанная система работы осуществлялась в отношении родителей (матерей и отцов) часто болеющих детей старшего дошкольного возраста с целью оптимизации родительского отношения посредством повышения их компетентности в вопросах относительно специфики соматического состояния и психологических особенностей часто болеющего ребенка, социальной ситуации его развития за счет формирования позиции «безусловного принятия» по отношению к ребенку; построения системы взаимоотношений с ним на основе равноправия и партнерства, а также установки семьи на здоровый образ жизни. При этом предполагалось, что оптимизация родительского отношения к часто болеющим детям улучшит их соматический статус.

Разработанная модель медико-социально-психологического сопровождения семей включила идеи клиент-центрированного подхода к психологическому консультированию родителей и детей, ориентированного на принятие ребенка, признание самооценности его личности, выдвигающего в качестве базовой стратегии сотрудничество участников в процессе групповой работы. Система работы осуществлялась через проведение циклов тренинговых занятий с участием родителей (с целью оптимизации родительского отношения к часто болеющему ребенку); детско-родительских пар (с целью установления оптимальных (эффективных) взаимоотношений между родителями и детьми, формирования установки в семье на здоровый образ жизни). Занятия проводились в форме тренинга – «кратковременной формы интенсивного активного социально-психологического обучения, результатом которого является освоение участниками группы значимых для них форм социального поведения» [Доманецкая, 2011б, с. 29]. Мероприятия осуществлялись в течение 6 ме-

сяцев (ноябрь – апрель) с периодичностью: в родительской группе – 1 раз в месяц, в детско-родительской группе – 1 раз в неделю. Длительность каждого занятия в родительской группе составляла 1,5 ч в детско-родительской – 30 мин.

Этапами реализации модели определены следующие: *диагностический* (диагностика общения и взаимоотношений родителей и детей); *организационный* (создание родительской и детско-родительской тренинговых групп); *развивающий* (проведение специально организованных занятий в группах); *аналитический* (оценка эффективности проведенной работы).

Для выявления эффективности работы в группе часто болеющих детей была выделена контрольная выборка испытуемых из числа детей, чьи родители посещали групповые занятия нерегулярно (1 раз в 2–3 месяца). При этом экспериментальную выборку составили 42 родительские пары с часто болеющими детьми; контрольную – 12.

При контрольном замере особенностей родительского (материнского и отцовского) отношения к часто болеющим детям старшего дошкольного возраста выявлены достоверные различия ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$) в выраженности типов родительского отношения к детям. Так, матерям и отцам детей экспериментальной группы стал достоверно более свойственен эффективный тип родительского отношения *кооперация*, в то время как для матерей и отцов детей контрольной выборки по-прежнему в большей степени ($p \leq 0,05$) характерен соответственно *симбиотический* и *гиперсоциализирующий* типы отношения к ребенку, относящиеся к неэффективным типам родительского отношения.

Осуществленный контроль состояния соматического здоровья детей в течение полугода после реализации работы позволил выявить следующие изменения. Частота заболеваемости детей значительно снизилась: 48 % детей в течение года не болели совсем; 32 % детей болели значительно реже, и заболевания протекали в легкой форме (сокращалась длительность заболевания до 3–5 дней, не возникало осложнений в виде бронхита, отита и пр.).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что целенаправленное медико-социально-психологическое сопровождение семей, воспитывающих часто болеющих детей, обеспечивающее оптимизацию родительского отношения к ребенку, позволяет улучшить его соматический статус. При этом семейными ресурсами, позволяющими запустить саногенные механизмы, повышающие сопротивляемость ребенка развитию болезни, определены: переоценка родителями образа ребенка и себя как родителя, установление положительного эмоционального фона взаимодействия с ребенком, оптимизация способов поддержания контакта с ним, соблюдение членами семьи здорового образа жизни.

Библиографический список

1. Арина Г.А., Коваленко Н.А. Часто болеющие дети. Какие они? // Школа здоровья. 2007. № 1. С. 24–29.
2. Вербианова О.М. Развитие способности к саморегуляции детей дошкольного возраста в социальном пространстве семьи // Вестник КГПУ. 2015. № 2 (32). С. 184–188.
3. Вылегжанина Г.Г., Ковалевский В.А. Влияние родительского отношения на мотивацию часто болеющего ребенка дошкольного возраста к разным видам деятельности: основные подходы и методы изучения // Вестник КГПУ. 2006. № 3 (1). С. 108–113.
4. Доманецкая Л.В. Особенности общения с родителями часто болеющих детей старшего дошкольного возраста // Сибирский вестник специального образования. 2011а. № 1(3). С. 47–53.
5. Доманецкая Л.В. Особенности общения часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста с родителями как условие улучшения его соматического статуса // Медицинская психология в России. 2011б. № 4. С. 25–31.
6. Дубовик Е.Ю., Ковалевский В.А. Влияние типа родительского отношения на уровень тревожности часто болеющего ребенка дошкольного возраста // Медицинская психология в России. 2012. № 1. С. 10–16.
7. Дубовик Е.Ю. Особенности проявления тревожности в детско-родительских взаимоотношениях соматически больного ребенка дошкольного возраста // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2004. С. 24–27.
8. Дусказиева Ж.Г. Влияние родительского отношения на развитие психосоматической патологии у детей // Медицинская психология в России. 2010. № 3 (4). URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_3_4/nomer/nomer15.php
9. Ковалевский В.А., Груздева О.В. Соматически больной ребенок дошкольного возраста: специфика социально-психологического развития // Медицинская психология в России. 2009. № 1. С. 9–15.
10. Котова Е.В. Особенности родительского отношения к соматически больным детям старшего дошкольного возраста (на примере часто болеющих детей и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата): дис. ...канд. психол. наук. Казань: КГУ, 2003. 23 с.
11. Николаева В.В. Личность в условиях хронического соматического заболевания: автореф. дис. ...д-ра психол. наук. М., 1992. 48 с.
12. Marks D.F. Health Psychology: Theory, Research and Practice. London, 2000.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

THE INFLUENCE OF FAMILY EDUCATION STYLE ON THE DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION OF 6–7-YEAR-OLD CHILDREN

О.М. Вербианова

O.M. Verbianova

Стили семейного воспитания: гармоничный, дисгармоничный, умеренно нарушенный, саморегуляция, признаки семейного воспитания: гиперпротекция, недостаточность обязанностей, чрезмерность требований и санкций.

В статье обсуждается влияние стиля семейного воспитания на развитие саморегуляции детей 6–7 лет. Выявлено позитивное влияние гармоничного стиля воспитания и негативное – дисгармоничного воспитания на развитие саморегуляции детей. Определены конкретные признаки семейного воспитания, которые детерминируют низкий уровень развития саморегуляции в детском возрасте.

Styles of family education: harmonious, disharmonious, moderately disturbed, self-regulation, features of family education: hyperprotection, lack of duties, excessive demands and sanctions.

The article discusses the influence of the style of family education on the development of self-regulation of 6–7-year-old children. It reveals a positive influence of a harmonious style of education and a negative influence of disharmonious education on the development of children's self-regulation. Besides, it also defines the particular features of family education that determine a low level of development of self-regulation in childhood.

Старший дошкольный возраст отмечается как сензитивный для развития регулирующей функции самосознания [Смирнова, 1998; Особенности..., 1988]. При этом основная роль в регуляции поведения и деятельности отводится такому компоненту самосознания, как саморегуляция [Чеснокова, 1977, с. 2, 39, 88].

В современной психологической литературе категория «саморегуляция» признается актуальной, но при этом отсутствует единая концепция данного феномена. Саморегуляция, в самом широком понимании этого термина, представляет собой специфический механизм, который лежит в основе способности человека управлять собственными действиями: побуждать или тормозить их. О.А. Конопкин раскрывает саморегуляцию как процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, направленной на достижение цели [Конопкин, 1995, с. 6].

Кроме того, автор характеризует структурные компоненты саморегуляции: принятие цели, модель значимых условий, программа действий, контроль и оценка результатов, коррекция действий [Конопкин, 1995, с. 9].

К.А. Абульханова-Славская понимает под психической саморегуляцией человека его способность к организации собственной активности, ее мобилизации, регулирования, согласования с объективными требованиями и активностью других людей [Абульханова-Славская, 1991, с. 125]. В проблемном поле психологии саморегуляции авторы выделяют психологическую и психическую саморегуляцию, саморегуляцию личности, состояний, деятельности и поведения [Абульханова-Славская, 1991; Конопкин, 1995].

Становление саморегуляции у детей дошкольного возраста рассматривается в контексте регуляции деятельности как практической, так и умственной [Смирнова, 1998; Чернокова, 2012]. В основе саморегуляции, согласно

исследованиям О.Е. Смирновой, лежит единство *произвольного* и *волевого* регулирования [Смирнова, 1998, с. 11, 34]. Саморегуляция проявляется в возможности дошкольников к произвольной регуляции деятельности, в выборе цели, средств, действий, в самоконтроле [Смирнова, 1998, с. 189]. Способности к саморегуляции возникают и развиваются у старших дошкольников в условиях их социальной ситуации развития: в общении и сотрудничестве со взрослыми и сверстниками, в освоении новых видов деятельности, а также в определенных воспитательных условиях.

Семья, в частности стиль семейного воспитания, является важнейшим фактором развития когнитивных и личностных структур ребенка дошкольного возраста, в том числе и саморегуляции [Вербианова, 2015; Головей и др., 2016, Груздева, 2013; Дусказиева, 2015]. Под *стилем семейного воспитания* понимают наиболее характерные способы отношений родителей к ребенку, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия [Карабанова, 2005, с.118]. О.А. Карабанова раскрывает гармоничный и дисгармоничный типы семейного воспитания, а также частные случаи дисгармоничного воспитания, такие как гипер- и гипопека, повышенная моральная ответственность, воспитание в культуре болезни и т.п. [Карабанова, 2005, с. 197–204].

С целью организации психолого-педагогической работы по сопровождению, предупреждению нарушений и создания наиболее благоприятных условий для развития саморегуляции в детском возрасте изучалось влияние типов семейного воспитания на саморегуляцию деятельности детей дошкольного возраста.

В обследовании принимали участие дети 6–7 лет, воспитанники дошкольной образовательной организации (62 ребенка) и их матери (62 матери). Безусловно, тип семейного воспитания определяет отношение и позиция не только матери, но и отца. Мы исходили из того, что для ребенка дошкольного возраста в условиях семейного воспитания более значимой фигурой

выступает мать, которая изначально диктует общую канву семейного воспитания.

Для изучения особенностей родительского воспитания был использован опросник «Анализ семейных взаимоотношений» [Эйдемиллер, 1996]. Уровень саморегуляции детей оценивался по методике Д.Б. Эльконина «Графический диктант» [Особенности..., 1988]. Условия методики позволяют выявить операционально-технический уровень регуляции, который отвечает за организацию и коррекцию действий субъекта. Наблюдение за детьми при выполнении первой и второй частей методики дает возможность оценить некоторые функциональные компоненты саморегуляции: принятие субъектом цели; программа действий, контроль и оценка, коррекция действий.

На первом этапе исследования изучались особенности деятельности саморегуляции детей. По результатам обследования 21 % детей показали высокий уровень саморегуляции. Дети этой группы сознательно принимают цель, правила и условия, представленные взрослым в виде устной инструкции, на высоком уровне управляют когнитивными и операциональными процессами, осуществляют самоконтроль.

Уровень «выше среднего» показали 28 % детей. В ходе выполнения задания дети этой группы полностью осознают и принимают цель и условия, следующие из устной инструкции взрослого, но допускают незначительные ошибки, преимущественно на операциональном уровне. Осуществляют самоконтроль, в ходе которого могут находить и исправлять свои ошибки.

К среднему уровню было отнесено 29 % детей. Данная категория характеризуется общей сформированностью основных компонентов саморегуляции, но некоторой рассогласованностью их реализации. Удержанию цели может препятствовать преобладание игрового мотива. Ошибки возникают на основе ослабления самоконтроля.

Дети с заниженным («ниже среднего») уровнем саморегуляции (16 % испытуемых) не владеют на должном уровне умением самостоятельной постановки цели или принятия ее от

взрослого, приемами организации собственной деятельности и навыками самоконтроля. Работы, как правило, содержат ошибки, которые допускаются уже в первой части задания. Не выполняются требования устной инструкции.

Дети с низким уровнем саморегуляции (6 %) обнаружили трудности в принятии цели, условий и программы действий при выполнении 2-й части методики. Отсутствовали адекватный самоконтроль и коррекция.

Далее проводилось выявление типа родительского воспитания матерей. Гармоничный тип воспитания был выявлен у 39 % матерей. Он характеризуется не только наличием благоприятных взаимоотношений между родителями и их детьми, но и наличием таких условий, при которых физиологические, эмоциональные и интеллектуальные потребности ребенка удовлетворяются на качественном уровне в достаточной мере.

Умеренно-нарушенный тип воспитания, выявленный у 50 % матерей, характеризуется единичными признаками отклонений родительского отношения либо слабовыраженными сочетаниями признаков отклонений, тяготеющими к дисгармоничности. Данный тип, как и гармоничный, подразумевает наличие в семье воспитательной системы и осознанного отношения родителей к своей воспитательной функции, но при этом, как правило, имеет место некая акцентуация (либо дефицит) одних воспитательных методов по отношению к другим. В 11 % случаев был диагностирован дисгармоничный тип воспитания, который следует отнести к стилю «доминирующая гиперпротекция».

На следующем этапе исследования изучалось влияние типа семейного воспитания на развитие саморегуляции детей старшего дошкольного возраста. В группе семей с гармоничным типом воспитания 86 % детей характеризуются высоким уровнем саморегуляции. В группе семей дисгармоничного типа воспитания 66 % детей имеют заниженный и низкий уровень саморегуляции. Проверка значимости корреляции выявила доверительный уровень влияния гармоничного типа воспитания на

высокий уровень саморегуляции детей, т.е. существует прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,05. Аналогичные результаты были получены при расчете значимости коэффициента корреляции при определении влияния дисгармоничного уровня воспитания на низкий уровень саморегуляции детей, воспитывающихся в таких семьях.

Не представляется возможным выявить прямое влияние умеренно-нарушенного типа семейного воспитания на уровень саморегуляции в силу отсутствия значимости коэффициента корреляции. Тем не менее следует предположить, что данный тип воспитания может оказывать деструктивное влияние на развитие саморегуляции в ситуациях, усиливающих риски акцентуации признаков дисгармоничности воспитания. Например, признаки дисгармоничного воспитания могут усиливаться в периодах возрастного кризиса ребенка или в ситуациях поступления ребенка в детский сад, школу.

Частной задачей исследования стало выделение отклонений родительского воспитания, наибольшим образом коррелирующих с трудностями в развитии саморегуляции. Методика изучения типа родительского воспитания позволяет оценить характер отношения родителей к ребенку на основе оценки определенных шкал. На следующем этапе исследования анализу подверглись те шкалы отклонений семейного воспитания, значения которых превысили указанные в методике величины. Это такие шкалы, как: гиперпротекция (Г+), недостаточность обязанностей (Т-), чрезмерность или недостаточность требований (З+ или З-), чрезмерность или минимальность санкций (С+ или С-), неустойчивость стиля воспитания (Н). Для общей выборки наиболее часто встречающимися явились следующие признаки негармоничности семейного воспитания:

- недостаточность (отсутствие) санкций (С-) – 33,3 %;
- недостаточность (отсутствие) требований-запретов (З-) – 27,8 %;
- недостаточность (отсутствие) требований-обязанностей (Т-) – 22,2 %.

Данные показатели рассчитаны на основе результатов всей выборки испытуемых (матерей) и дают право предположить, что эти признаки отражают общую картину особенностей воспитания в семье. По совокупности признаков можно говорить о снижении функции социального контроля в семье. Данная особенность выявлена у 39 % исследованных семей, что дает основание рассматривать ее как некоторую общую тенденцию современного семейного воспитания.

Далее показатели этих шкал сопоставлялись в двух группах детей: в группе всей выборки детей (группа А) и в группе, куда вошли только дети, у которых был выявлен низкий уровень саморегуляции (группа В). Такое сопоставление дает возможность выявить характерные признаки семейного воспитания, которые негативно сказываются на развитии саморегуляции детей.

Сопоставление результатов по шкалам в группах А и В отражено в таблице.

**Частота отклонений значений по шкалам (признакам) семейного воспитания
в общей выборке детей 6–7 лет (группа А)
и в выборке детей с низким уровнем развития саморегуляции (группа В)**

Обследуемые группы детей	Код шкалы и ее значения по методике выявления типа семейного воспитания						
	Г+ гиперпротекция	Т- недостаточность обязательств	З+ чрезмерность требований	З- недостаточность требований	С+ чрезмерность санкций	С- недостаточность санкций	Н неустойчивость стиля воспитания
Группа А, %	11,1	22,2	16,7	27,8	11,1	33,3	5,6
Группа В, %	66,7	66,7	66,7	33,3	66,7	33,3	33,3
Достоверность различий	Различия достоверны ($p \leq 0,05$)	Различия достоверны ($p \leq 0,05$)	Различия достоверны ($p \leq 0,05$)	Различия не достоверны	Различия достоверны ($p \leq 0,05$)	Различия не достоверны	Различия достоверны ($p \leq 0,05$)

Результаты показывают, что частота отклонений определенных признаков нарушенного воспитания значительно выше в тех семьях, где у детей обнаружены заниженный и низкий уровни саморегуляции.

Результаты позволяют утверждать, что такие признаки семейного воспитания, как гиперпротекция, недостаточность обязанностей, чрезмерность требований, чрезмерность санкций и неустойчивость стиля оказывают негативное влияние на развитие саморегуляции детей. Очевидно, что именно эти признаки семейного воспитания, характерны для «доминирующей гиперпротекции», препятствуют развитию регуляторных процессов ребенка на протяжении его дошкольного детства.

Выявленные в ходе исследования связи позволяют заключить, что саморегуляция ребенка, выступая как интегральный показатель развития его личности, закономерно отражает и особенности системы родительского воспитания, в которой эта личность формируется.

Понимание характера этой связи вооружает участников воспитательного процесса комплексным видением проблемы формирования саморегуляции дошкольника и ориентирует их в направлениях предупреждения и преодоления трудностей в ее развитии на протяжении дошкольного детства.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Вербианова О.М. Развитие способности детей дошкольного возраста к саморегуляции в социальном пространстве семьи // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2. С. 184–189.
3. Головей Л.А., Савеньшева С.С., Энгельгардт Е.Е. Структура семьи и родительское воспитание как факторы интеллектуального развития дошкольников // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 3. С. 18–32.

4. Груздева О.В. Методология и направления развития соматически больных детей дошкольного возраста в процессе становления их характера / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 189 с.
5. Дусказиева Ж.Г. Особенности материнского отношения к соматически ослабленным мальчикам // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. С. 145–149.
6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики. 2005. 320 с.
7. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
8. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. 136 с.
9. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрасте. М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 256 с.
10. Чернокова Т.Е. Особенности процессов саморегуляции познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2012. № 4. С. 62–67.
11. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.
12. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии: метод. пособие / под общ. ред. проф. Л.И. Вассермана. М.: Фолиум, 1996. Вып. 1. 48 с. (Психодиагностика: педагогу, врачу, психологу).

КРУГЛЫЙ СТОЛ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

ROUND TABLE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF PHILOLOGY STUDENTS

Е.Н. Викторук, Т.Н. Садырина, Л.В. Логунова

E.N. Viktoruk, T.N. Sadyrina, L.V. Logunova

Педагогическое образование, филологическое образование, философское образование, философия мифа, онтология, герменевтика, гуманитарные образовательные технологии.

В статье рассматриваются новые возможности интерактивных образовательных форматов в подготовке студентов-филологов. Анализируется профессионально-образовательный потенциал круглого стола как обучающего пространства будущих преподавателей русского языка и литературы. В качестве примера приведена сокращенная стенограмма круглого стола «Параллельные миры Михаила Успенского», состоявшегося 12.11.2015 в КГПУ им. В.П. Астафьева.

Teacher education, philological education, philosophical education, philosophy of myth, ontology, hermeneutics, humanitarian educational technologies.

The article discusses new opportunities of interactive educational formats in the training of philology students. It also analyzes the professional-educational potential of the round table as a training area for future teachers of Russian language and literature. A shortened transcript of the round table *The Mikhail Uspensky's Parallel Worlds* held on the 12th of November, 2015 in KSPU named after V.P. Astafiev is provided as an example.

Подготовка преподавателей русского языка и литературы остается насущной задачей педагогического образования. В условиях реферирования высшей школы (сокращение аудиторных часов, увеличение доли самостоятельной работы и т.п.) появляется необходимость поиска новых или усовершенствования хорошо апробированных способов образовательной коммуникации, позволяющих будущим специалистам-филологам осваивать необходимые универсальные и профессиональные компетенции.

Интересный опыт «осовременивания» традиционных форматов внеаудиторной работы может быть представлен на примере совместных проектов кафедры философии, социологии и религиоведения и филологического факультета в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева. Мероприятия, о которых идет речь, являются образовательными событиями, позволяющими преодолеть обыденность обучения и мотивиро-

вать студентов к самообучению: «Философский КВН», «Философское чаепитие», Соловьевский кинофестиваль. Предметные области философии и филологии взаимообогащаются в мероприятиях, которые признаются значимыми и студентами, и преподавателями, и приглашенными экспертами, и гостями. Это круглые столы: «Педагогический университет – пространство чистой речи» [Викторук, Садырина, Черняева, 2016] «Интерактивная педагогика в зеркале научной фантастики», «Ученый как моральный эталон (на примере творчества Н. Стивенсона)». Цель статьи – рассмотреть сильные стороны распространенного научного мероприятия, такого как круглый стол, обучающий формат которого недооценен.

Практика организации внеучебных мероприятий показала успешность круглого стола как способа раскрытия «живой философской мысли», воплощенной в литературе. Здесь открывается пространство, объединяющее теорию и практику научной дискуссии и

межличностной коммуникации для студентов и аспирантов филологического факультета. Это удобный формат для раскрытия философствующей, «мыслящей вслух» литературы. Специалисты [Селезнева, 2011] выделяют ряд особенностей круглого стола, задающих его научно-образовательный контекст: неформальный («камерный») характер мероприятия, ориентированного на создание интеграции, синергию и синтез достоинств и сильных сторон всех участников; неформальность подтверждается, к примеру, фуршетом как логическим завершением мероприятия; обсуждение здесь проходит в модусе не дискуссии, а диалога, характеризующегося ситуативностью, контекстуальностью, непроизвольностью и незапланированным характером; отсутствуют строгая иерархия, жесткий регламент и порядок выступлений.

Круглый стол на тему «Параллельные миры Михаила Успенского» состоялся в ноябре 2015 года в рамках IV Международного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития»¹. В «экспертный» состав этого мероприятия вошли: М.М. Стрельцов – поэт, прозаик, председатель Красноярского регионального представительства Союза российских писателей, член Литературного фонда России и Международного литературного фонда; Т.Н. Садырина – декан филологического факультета, эксперт в области философско-мировоззренческих проблем современной литературы [Садырина, 2011; 2012]; Е.Н. Викторук – зав. кафедрой философии, социологии и религиоведения, специалист по неклассической этической аргументации [Викторук, 2002; 2003; Викторук, Яровенко, 2015], механизмы которой раскрываются в художественной литературе и достаточно ярко видны в творчестве М. Успенского; Л.В. Логунова – чьи научные интересы связаны с философским пониманием времени и вечности [Логунова, 2009; 2015], Н.И. Лобанова – преподаватель философии [Лобанова, 2012]; Н.И. Глухих – специалист по герменевтике, интересующаяся проблемой поиска смысла в гуманитаристике [Глухих, 2014]; А.Ю. Горбенко –

преподаватель кафедры мировой литературы и методики ее преподавания [Горбенко, 2014; 2015]; А.С. Черняева, изучающая понимание в системе методологии гуманитарных наук [Черняева, 2008; 2012]; С.А. Яровенко – в сферу интересов которой входят проблемы современной философии мифа, а также феномен художественного мифотворчества, столь ярко репрезентируемый произведениями М. Успенского (мифология времени; политическое мифо-конструирование) [Яровенко, 2010; Викторук, Яровенко, 2015] и других.

Т.Н. Садырина. Здравствуйте, уважаемые участники круглого стола. Тема обсуждения – творчество нашего великого земляка, писателя мирового уровня, классика российской фантастики Михаила Глебовича Успенского. У каждого из здесь присутствующих свой Успенский. Ведь миры Успенского – это и социальная критика, и непревзойденный юмор, и философская проза, и, конечно же, удивительно богатый и чистый литературный русский язык. Михаила Глебовича можно назвать одним из создателей современной мифопоэтики.

Е.Н. Викторук. Еще год назад мы вместе с Михаилом Глебовичем рассуждали о судьбах научной и социальной фантастики как «философствующей литературы». Для меня всегда произведения М.Г. Успенского – это «реальная философия», отличающаяся от «философии учений и систем» (термины М. Мамардашвили) своей понятностью, пусть не любому, но вдумчивому читателю. Глубина философских суждений Успенского не скучна, а буквально замешана на искрометном юморе. Помните, как Жихарь говорил о категорическом императиве Канта? *Первое – это почему на небе горят частые звездочки. А второе – отчего я такой добрый и терпеливый при моей-то тяжелой жизни?*

Не будучи профессиональным философом, М. Успенский мог удивительно точно оперировать философскими понятиями. Темы пространства и времени, бытия и небытия, жизни и смерти, базовые для философии, профессионально проблематизируются почти во всех произведениях Успенского: от знаменитых похощений

¹ <http://socialforum4.kspu.ru/ru> <http://socialforum4.kspu.ru/ru>

Жихаря до «Райской машины», где все вращается вокруг таинственного и жуткого механизма для перемещения в «райскую жизнь». Описание времени «живого», изменчивого вызывает грустную улыбку: сибирякам так понятно описание лета в государстве Листоран, где, как и во всем Замирье, оно *длится только семь недель, да его и летом не назовешь – все время одна погода... А потом наступает на много-много недель обычная черно-белая пора года, потому что зимы, весны и осени вовсе не бывает.*

Особенность философствования М. Успенского о времени задается сочетанием юмора и глубокой грусти от понимания конечности человеческого бытия: *Потом, когда будет написана и прочитана последняя книга, когда будет произнесено и услышано последнее слово, когда будет рождена и забыта последняя мысль, – вот тогда и разберемся, так ли все было на самом деле. Потому что времени станет вдосталь. Вернее сказать – времени то не будет, оно все как есть выйдет, зато уж последнее мгновение растянется так, что по сравнению с этим сроком и вечность покажется кратким перекуром* (М. Успенский. Дорогой товарищ король).

С.А. Яровенко. Михаил Успенский создает уникальное мифологическое пространство-время. Возьмем в качестве примера роман «Чума Гиперборейская», само название которого связано с безумной идеей посвященных в тайну временных перемещений: воплотить фольклорную мечту о земле обетованной (Гиперборее) в действительность, причем с размахом, свойственным гигантомании советской эпохи. «Обетованная земля» в романе локализуется не в пространственном, а во временном измерении (конец ледникового периода), куда из XX века перебрасываются значительные людские и материальные ресурсы с целью пережить новое детство культуры, начать все сначала, исправить свершенные человечеством ошибки. Идея воздействия будущего на прошлое и, соответственно, создание тем самым нового будущего, противоречащая физической картине мира, природе времени в ее

современном понимании, – довольно распространенный фантастический сюжет, начиная с «Эффекта бабочки». Центральная идея романа: время не довлеет над человеческой жизнью, его объективность и однонаправленное течение – лишь иллюзия, возможно движение сквозь поток времени, влияние на события прошлого и настоящего.

Повседневная жизнь в «Гиперборейской чуме» пестрит перемещениями в прошлое и будущее – как от сильной радости или сильного испуга, так и под действием алкоголя или наркотиков, и никакой машины времени, а просто дверь, через которую (потенциально) может пройти любой человек. Это явление не носит глобальных масштабов лишь потому, что для людей характерны инерция привязанности к временному потоку, привычка чувствовать себя пленником времени. Путешествия во времени доступны как избранным людям, познавшим тайну и технологию (волхование, кровавые жертвы, магический жезл кадуцей и т.д.), так и для целого чудесного, беззаботного и счастливого племени нимуланов, для жриц которого путешествия во времени так же естественны, как для мужчин этого племени освоение пространства тайги. А поскольку физическое, «мертвое» время имеет, скорее всего, циклическую природу, то и так называемые «прошлое» и «будущее» постоянно присутствуют не просто где-то рядом, а *являются* настоящим. Александр Македонский, Юлий Цезарь, Фридрих Барбаросса, Карл XII, Фридрих Великий, Наполеон, Гитлер – это не просто цепочка переселения душ, это просто Один И Тот Же Человек – лишь отраженный в своеобразных психологических зеркалах.

Л.В. Логунова. Мифологическое время чуждо времени историческому и «объективности» времени в физико-математическом смысле. Так, Жихарь, главный герой трилогии «Приключения Жихаря» (роман «Там, где нас нет» и две повести – «Время Оно» и «Кого за смертью посылать») отправляется в путешествие, чтобы прервать бесконечное циклическое время змея Уробороса, который кусает себя за хвост. В идеале мир должен избавиться от бесконечно

повторяющихся временных потоков. И цель героя – сделать мир линейно-правильным, научным. Это что-то новое по сравнению с классическим временем мифа. Ведь для мифологического сознания актуальными аспектами времени являются не физическая длительность и направленность, а повторяемость и одновременность. Жихарь проходит через это круговращение. И самыми страшными и смешными в их бессмысленности моментами в его приключениях становятся столкновения с вечностью как безвременьем. Так, философы спорят о первичности и вторичности материи, разыгрывая бесконечную шахматную партию. Так, навечно застревает между жизнью и смертью лучший друг Жихаря Яр-Тур (король Артур). Да и Жихаря постоянно возвращают к состоянию детства. В первой части трилогии он, как это и полагается в рыцарском романе, получает в награду царство, во втором – принцессу. И... лишается всего, даже славы и имени, по причине беспробудного русского пьянства. Ведь само слово «кабак» читается одинаково как с начала, так и с конца. Так вечность мстит Жихарю и возвращает его на исходные позиции, потому что мифологическое время не одномерно, а многомерно, оно вечно и обратимо.

М.М. Стрельцов. Михаил Глебович однажды был на конференции филологов, посвященной его творчеству. Я помню, он только приговаривал о том, какие они умные. Такая позиция – это простота настоящего таланта. Я видел, с какой скоростью он читал. Часа за два – талмуд в 400–500 страниц, причем текст научный. Это старая советская школа фантастики, классическое образование. Да и его окружение... одни Стругацкие чего стоят. Знаете, ведь Михаил Глебович ушел в прошлом году, как уснул во сне, так и не проснулся. И день был тогда непонятный, то ли зима, то ли осень. А когда мы пришли в городскую администрацию, договориться, мол, похоронить надо на Аллее Славы как почетного гражданина города, там ситуация как в его романах. Пусто. Нет никого. Даже секретаря нет. И договариваться не с кем. Вселенская пустота и вселенская абракадабра.

Н.И. Глухих. А меня всегда поражало в Успенском его восторженное, детское, радостное восприятие мира. Все мы давно выросли, а он так и остался полным мальчиком, который беззаботно встречает каждый день. И всему удивляется, будто видит в первый раз, даже абсурду нашей жизни, к которому мы давно привыкли.

Н.И. Лобанова. Михаил Михайлович в своем выступлении упомянул, что Михаил Успенский умер в ночь с 13 на 14 декабря, и я вспомнила этот день. Тогда впервые пошел снег: осень была затяжная, пасмурная и появление снега было настоящей радостью. Мне вспоминается вопрос, заданный однажды М.К. Мамардашвили: одна из «проблем герменевтики: какова память произведения? Что мы помним посредством этого произведения? Как мы через них понимаем, как мы через них помним что-то другое?». Произведение – как символ – это то, что актуализирует нашу память (наш прошлый опыт). И то, что здесь является для меня особенно удивительным: каким образом это происходит? Как получается, что «произведение» оказывается способно содержать в себе (уже) мой опыт и мою память – как человек, с которым я никогда не была лично знакома, напомнил мне прожитый мною день и людей, с которыми была связана моя судьба. Может быть, одна из функций творчества писателя (да и искусства в целом) в том и состоит, чтобы помочь нам вспомнить, собрать воедино не только картину мира (данного автора, например), но и собственную жизнь. В этой отсылке к самому себе видится особая значимость нашего сегодняшнего разговора, ведь и в философии самый важный момент – когда ты перестаешь доносить вопросами автора (того философского текста, который стал предметом твоего размышления) и начинаешь задавать их себе.

А.Ю. Горбенко. Я хотел бы предложить два более или менее связанных между собой тезиса. Первый. Мой опыт чтения романов Михаила Глебовича Успенского предварило лично впечатление о нем как о человеке, который переживал кризис литературоцентризма в русской

культуре как подлинно персональную трагедию. Я думаю, именно поэтому его книги справедливо будет уподобить огромному палимпсесту или, может быть, точнее, калейдоскопу. Обе эти метафоры хорошо описывают творчество художника-постмодерниста. Однако здесь мы попадаем в ловушку или, по крайней мере, наталкиваемся на парадокс: Успенский, при наличии элементов постмодернистской поэтики, кажется, совсем не был постмодернистом. Он, мировоззренчески наследуя традициям Просвещения, как будто старался склеить в своих книгах осколки уходящей (как ему представлялось) культуры, фундаментом и душой которой была литература.

Второй. Поклонникам писателя известна любовь Успенского к трудам В.Я. Проппа. В этой перспективе я бы предложил рассматривать трилогию «Приключения Жихаря» («Там, где нас нет» – «Время Оно» – «Кого за смертью посылать») как яркий опыт применения пропповской теоретической модели не в качестве дескриптивной, а в качестве генеративной. Этот нарративный эксперимент замаскирован в трилогии иронией по отношению к великому структуралисту: на пути персонажей то и дело попадает «деревянный кумир Владыка Пропп», которому необходимо рассказать сказку. Успенский вывел пропповские идеи из зоны автоматического поклонения (столь же иронически отрефлексированного в «Там где нас нет»: поклоняться Проппу «стали еще в незапамятные времена», причем «никто и не помнил, что это за Пропп такой и зачем ему следует поклоняться») и построил свой (мифо)поэтический мир с учетом опыта автора «Морфологии волшебной сказки». Во многом именно это обеспечило нетривиальный результат – Успенский не просто синтезировал всевозможные сюжеты и мотивы, он создал на их основе свои, выдумав для них свою морфологию. Теперь к ним могут обращаться следующие поколения фантастов. Это удастся немногим – в отечественной фантастике второй половины XX века, пожалуй, только братьям Стругацким, учеником которых считался и был М.Г. Успенский.

Д. Епланов. Томас Стернз Элиот писал: «В мире существует два типа писателей. Одни, более удачные, говорят с читателем. Вторые, менее популярные, с самими собой». Мне кажется, что Михаил Глебович Успенский принадлежал именно ко второму типу. Причем принадлежность эта не была абсолютной. Ранний Успенский – это писатель, закрученный именно на себе, на личном восприятии мира и жизни. Рассмотрим своеобразие фантастики Успенского. Он эту самую фантастику считал единственным достойным внимания явлением в мировой литературе. Так, Успенский и к реализму относился как к фантастике: мода на реализм в XIX веке, истории тургеневские о бирюках и крестьянских детях, некрасовские описания – все это та же самая фантастика для дворян; тексты Диккенса о детях – это фантастика для обеспеченных джентльменов; даже истории, уже никому не известные, но публиковавшиеся в больших количествах в первой половине XX века, в бунинском стиле написанные любовные романы и повести – это фантастика для тех, кто в жизни никогда этой бунинской любви не встретит. Иначе говоря, в фантастическую форму Успенский облакал живые, действующие модели человеческих взаимоотношений, на которых и держится вся человеческая нравственность.

Художественный мир Успенского – это мир странный, если не сказать страшный, по крайней мере, чудесный. Мы не считаем возможным обстоятельно разбирать этот тезис, но всякий, представивший себе сцену рождения Жупела, аллегии государственной власти, и власти вообще, горько усмехнется, остановив внимание на выписываемых Успенским деталях: *Князь Жупел родился не от благородных пращуров, а вышел непосредственно из грязи... посреди дожди вечно держалась лужа... И в некоторый день что-то в луже оживилось, забулькало, а потом начало и пошевеливаться... Распахнулся большущий рот, оттуда раздалась ругательные слова, да такие грозные, что росли, мнилось, прямо из зубов. Слов этих здесь раньше не слыхивали... Когда грязь и ряска сошли, из-под*

них показался небольшой человек в золоченых одеждах... Потрогали корону пальцами – твердая, и с головы ее ничем не собьешь, разве что голову снести, пока не поздно.

Каждому здесь понятна составленная Успенским модель власти: появляется из грязи – ширится и разбухает в бражничанье – об нее боятся замараться, она будет грозить пальцем и поминать растущие из зубов слова, но в определенный момент она обязательно встанет – и тогда мы увидим и золоченые одежды, и корону – да только запах и странное сходство короны с рогами будут напоминать о природе этой самой власти. Вот модель Успенского. Она всем понятна и очень хорошо работает.

Е.Н. Викторук. Дорогие друзья! Сегодня мы обсуждали тему пространства и времени на примере творчества Михаила Успенского. Можно философски заметить, что мир меняется и мир неизменен, но то, что не перестает в нем удивлять, – это талант писателя, художника, философа. Таким нам навсегда запомнится Михаил Глебович Успенский. Радует то, что сегодня здесь были студенты-филологи, те, кому предстоит на практике учить школьников русскому языку и литературе. Круглый стол – это не только повод поговорить об интересной проблеме, но и обучающее мероприятие по формированию универсальных и профессиональных компетенций. Одна из них – коммуникативная: способность к аргументированной и интересной дискуссии, умение общаться, отстаивать свою точку зрения в социуме, а также учить этому других. Несомненная польза формата круглого стола для всех его участников – это встреча с «живой» литературой, литературной критикой, литературой как профессией и литературой – человеческой судьбой.

Некоторые выводы. Представленные здесь выдержки стенограммы круглого стола, посвященного творчеству М. Успенского, позволяют представить сильные стороны образовательных мероприятий подобного рода. Успешность круглого стола как обучающего мероприятия определяется целым рядом факторов, важнейшие из которых: 1) тщательно подбираемая тема

тика; 2) подбор экспертов, с одной стороны, и подготовка студентов – с другой.

Первый фактор связан с продуктивностью междисциплинарного пространства философии, филологии и педагогики. Это позволяет избежать «сухости», банализации обсуждаемых проблем, сохраняя предметное поле академической реальности. Выбор литературных персоналий, конкретных произведений, жанра (фантастика) – все это в формате круглого стола позволяет гармонично сочетать научные, образовательные, воспитательные, просветительские, информационные задачи.

Еще один фактор успешности то, что участниками круглого стола становятся не только преподаватели, знакомые студентам «каждый день», но и писатели (живые классики), представители писательских организаций. Преподавание русского языка и литературы приобретает социокультурную, общечеловеческую значимость, наполняя профессию учителя новыми смысловыми характеристиками.

Библиографический список

1. Викторук Е.Н. Неклассические модели этической аргументации. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 189 с.
2. Викторук Е.Н. Этика перемен: очерки неклассических теорий морали. Красноярск: СибГТУ, 2002. 188 с.
3. Викторук Е.Н., Садырина Т.Н., Черняева А.С. Педагогический университет – пространство чистой речи // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 234–242.
4. Викторук Е.Н., Яровенко С.А. Мифология и этика трансактного анализа / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 284 с.
5. Глухих Н.И. Феноменологический автопортрет магистранта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1(27). С. 203–208.
6. Горбенко А.Ю. «Слепые фарисеи» и «слуга народа»: идеологема «врага» в автомифотворчестве Г. Гребенщикова // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2–4. С. 126–129.

7. Горбенко А.Ю. Чураевка как текст: строительство и жизнестроительство Георгия Гребенщикова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № (30). С. 217–219.
8. Лобанова Н.И. Homo dicens, или Человек говорящий // Дискуссия. 2012. № 6 (24). С. 27–29.
9. Логунова Л.В. Единство вечности и времени // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2. С. 268–272.
10. Логунова Л.В. Свобода и ценность прошлого // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. № 2. С. 72–75.
11. Садырина Т.Н. Роман «Мастер и Маргарита» М. Булгакова и христианство: pro et contra // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействия: материалы Форума молодых ученых XIII Кирилло-Мефодиевских чтений. М.; Ярославль: Ремдер, 2012.
12. Садырина Т.Н. Ситуация онтологического прозрения в русской литературе XX века // Материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 210-летию В.И. Даля. Красноярск, 2011.
13. Селезнева Г.В. Круглый стол как форма организации коллективной дискуссии в работе с педагогами // Ресурсы, обзоры и новости образования («РОНО»): электронный науч.-практ. журнал. 2011. Вып. 11 (сентябрь). URL: http://erono.ru/art/?ELEMENT_ID=984
14. Черняева А.С. Разум коммуникативный и интерпретирующий: образ постнеклассической рациональности // Язык и социальная динамика. 2012. № 12–1. С. 450–455.
15. Черняева А.С. Феномен понимания в социально-философской рефлексии: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Омский гос. пед. ун-т. Омск, 2008.
16. Яровенко С.А. «Бегство от реальности»: аутомифологизация как гармонизация «Я-бытия» через принятие иллюзии // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 331. С. 50–55.

РОЛЬ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ СТИЛЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

THE PART OF EXPLANATORY DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE FORMATION OF THE STYLISTIC COMPETENCE OF THE EDUCATOR

О.Н. Емельянова

O.N. Emelyanova

Современный русский литературный язык, толковый словарь, культура речи, нормы языка и речи, стилиевая компетенция, педагогический дискурс, педагогическое сознание.

В статье обсуждается ряд вопросов, касающихся качества комплексного описания стилистических ресурсов русского языка в толковых словарях. В центре внимания – культурно-речевой, нормативный аспекты толковой лексикографии.

Contemporary Russian literary language, explanatory dictionary, culture of speech, standards of language and speech, stylistic competence, educational discourse, educational consciousness.

The article discusses a number of questions concerning the quality of a complex description of stylistic resources of the Russian language in explanatory dictionaries. In the focus of attention are the cultural-speech and normative aspect of explanatory lexicography.

Как известно, культура речи носителя (пользователя) языка – это «владение нормами устного и письменного *литературного* языка (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи» [Скворцов, 1990]. Л.В. Щерба в ставшей классической, хрестоматийной (хоть и не оконченной им) работе «Опыт общей теории лексикографии» писал о том, что «очень часто, говоря о нормах, люди забывают о стилистических нормах, которые не менее, если не более, важны, чем всякие другие <...> В чем же должна состоять нормализаторская роль нормативного словаря? В поддержании всех живых норм языка, особенно стилистических (без этих последних литературный язык становится шарманкой, неспособной выражать какие-либо оттенки мысли)» [Щерба, 1988, с. 238–239].

Вопрос об оказании «культурно-речевой» помощи посредством стилиевой квалификации лексики (лексических стилистических ресурсов

языка) в толковых словарях рассматривался нами неоднократно, в том числе на страницах «Вестника КГПУ им. В.П. Астафьева» [Емельянова, 2012а; 2012б; 2014; 2015а; 2015б]. В данном случае мы акцентируем внимание на педагогическом дискурсе, под которым понимаем коммуникативное взаимодействие учителя и учащихся (педагога и его воспитанников) в рамках образовательно-воспитательного процесса, как в широком, так и в узком понимании последнего. «В широком смысле – это всякое речевое взаимодействие, при котором коммуниканты исполняют роли учителя и ученика; в узком смысле – коммуникативное взаимодействие педагога и учащихся в рамках учебно-воспитательного процесса, реализуемого в образовательных учреждениях в соответствии с целями педагогического сообщества» [Баженова, Присяжная, 2010, с. 22]. Речевое поведение педагога отчетливо проявляет его педагогическое сознание, определяя не только избираемые коммуникативные стратегии и тактики, но и используемые ресурсы языка всех уровней и типов, в том числе стилистические. Вообще,

по мнению некоторых исследователей, «функционально-стилистический подход предполагает расширение зоны поиска <...> факторов, оказывающих закономерное влияние на речевую специфику педагогического общения» [Баженова, Присяжная, с. 21].

Для формирования стилистической (в том числе функционально-стилистической) речевой культуры необходимо знание лексических стилистических ресурсов языка. И это знание дает толковый словарь. Как известно, толковые словари решают одновременно несколько важнейших задач. Они не только содержат толкования значений лексических единиц языка, что вытекает из самой их природы (толковые), но и указывают на некоторые грамматические свойства слов (например, принадлежность к определенной части речи, грамматический род имени существительного, вид глагола), дают этимологические справки, сведения о парадигме, управлении, орфографической норме, правильном ударении и др. Поэтому их часто называют не только самыми распространенными, но и самыми важными словарями. Отечественные толковые словари (за исключением «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля) – это словари литературного языка, т.е. издания нормативные, описывающие лексику в соответствии с *требованиями норм литературного языка* (хотя, как правило, «литературность» понимается в них довольно широко). «Каждое новое издание толкового словаря национального языка, с одной стороны, отражает перемены, которые происходят в языковом сознании носителей языка, а с другой – само способствует формированию этого сознания, <...> отражая языковую деятельность определенного коллектива, в то же время служит авторитетным законодателем норм словоупотребления» (БАС₂, с. 7–8). Все толковые словари современного русского языка ставят перед собой и пытаются решить в том числе и задачу «нормативно-стилистическую», а именно: содействовать воспитанию стилистической речевой культуры носителей языка. Некоторые исследователи даже утверждают, что это одна из важнейших функций именно толкового

словаря: «Стилистические пометы в словарях играют не менее важную роль, чем толкование лексического значения слова, а в ряде случаев именно эти сведения более важны для того, кто пользуется словарем. Анализ языка и стиля того или иного писателя, произведения, изучение стилей речи русского языка (публицистического, научного, юридического, художественного и т.д.), своеобразия стилей художественной литературы (поэзии, драмы, комедии, прозы, сатиры и т.д.), собственная творческая, научная и исследовательская работа и т.п. нередко требуют сведений о границах, сферах употребления слова в том или ином значении, с той или иной экспрессивной окраской, возможности его употребления в том или ином контексте. Для толкового словаря литературного языка такая задача становится одной из основных и даже специальной, только этим словарем решаемой» [Семенов, 1959, с. 71].

Каким же образом толковые словари предоставляют сведения о стилистических ресурсах языка? Во-первых, владение нормами литературного языка предполагает тщательный отбор лексики (например, отказ от использования в своей речи бранных, вульгарных, грубопросторечных и других подобных единиц). Поэтому составление словника является одним из важнейших этапов создания и одновременно реализации концепции словаря общенационального литературного языка и ставит перед лексикографами вопросы, касающиеся принципов отбора лексических единиц для включения в такой словарь. И в первую очередь это относится к лексике, по разным причинам ограниченной в употреблении: специальной (терминологической), просторечной, диалектной, устаревшей, жаргонной (арготической), бранной и т.п. Очевидно, что для каждого вида лексических единиц ограниченного употребления необходимо вырабатывать свои критерии отбора и в каждом случае придется преодолевать свои трудности. К сожалению, на сегодняшний день таких четких, ясных, понятных и всеми признанных критериев не существует, поэтому каждый словарь по-своему пытается решить,

какую именно часть внелитературной лексики включить в свой массив. И функционально-стилистическая квалификация такой лексики в разных словарях разная.

Во-вторых, не менее важным, чем вопрос отбора лексических единиц для включения в толковый словарь современного литературного языка, является вопрос о технике их лексикографического представления. Какие способы существуют в отечественной толковой лексикографии для стилистической квалификации словарного состава языка.

Все исследованные нами словари используют несколько способов стилистической квалификации лексики. Условно их можно разделить на основные (специальные) и вспомогательные (факультативные), не обнаруживающиеся при поверхностном наблюдении. К первым следует отнести: использование специальных словарных помет, употребление предваряющих толкование соответствующих комментариев и ремарок, а также само толкование лексических единиц, часто содержащее указания на их функциональную, эмоционально-экспрессивную и иную окраску. Вторую группу интересующих нас приемов и способов составляют: использование в толковании стилистически окрашенных слов; отсылка к стилистически окрашенному производящему слову; использование грамматических форм прошедшего времени при толковании устаревшей лексики.

Основным средством характеристики стилистической окраски слова или его значения (лексемы), безусловно, являются специальные словарные пометы: функционально-стилистические (*разг., прост., книжн., спец., офиц.-дел., науч., поэт., церк. и др.*), эмоционально-экспрессивные (*ирон., презрит., пренебр., бран., торж., ритор., высок., фам. и под.*) и некоторые другие (такие, как *обл., устар.*). При этом слово может иметь от одной до трех-четырех помет. Например: **завзятый** (*разг.*), **мэтр** (*книжн.*), **вешний** (*трад.-поэт.*), **созидатель** (*высок.*), **гибочный** (*тех.*), **прекословие** (*устар.*), **взаём** (*прост. устар.*), **причиндалы** (*разг. шутл.*) и др.

Другое важное средство характеристики употребления лексики в словарях – соответствующие ремарки, пояснения и комментарии. Например: «**всенощная** – **У православных:** церковная предпраздничная вечерняя (иногда продолжающаяся и ночью) служба. *У всенощной быть. Пойти ко всенощной*» (СОШ). Нередко функционально-стилистическая, эмоционально-экспрессивная, хронологическая и другая характеристика употребления лексической единицы дается в самом ее толковании: **мясо₁** – **Обиходное название** мышц. *Были бы кости, а мясо будет* (СОШ); **лысун** – **Народное название** гренландского тюленя. *Близко от берега прошло небольшое стадо (50–60 особей) белух и стадо гренландских тюленей-лысунов* (МАС); **ляд & Иди к ляду!** (*груб. Прост.*) – **Употребляется для выражения презрения, пренебрежения** к кому-либо (МАС); **касатик** (*разг. устар.*) – **Ласковое обращение** к мужчине, юноше, мальчику. *И глядит на сына горемыка-мать – ты бы лёг, касатик, Перестань дремать* (МАС). Коротко рассмотрим факультативные способы стилистической характеристики лексем.

1. Использование в толковании стилистически окрашенных слов. Например: слово **бурсак** толкуется в СОШ как «ученик бursы» и не имеет никаких помет или комментариев; для его понимания необходимо обратиться к толкованию значения слова **бурса** («**в старое время:** духовное училище с общежитием»), которое, исходя из ремарки «**в старое время**», относится к устаревшим словам. Так становится понятным, что **бурсак**, как и **бурса**, архаизм.

2. Отсылка к стилистически окрашенному производящему слову. Например:

– «**улепётывать** – **Несов. К улепетнуть**»; «**улепетнуть** – **Прост.** Поспешно убежать, уйти; удрать» (МАС). Следовательно, **улепётывать** – **Прост.**;

– «**Зубрёжка** – см. Зубрить»; «**Зубрить** – **Разг.** Заучивать наизусть путем многократного повторения. *Зубрить алгебру. Зубрить весь день*» (БТС). Следовательно, **Зубрёжка** – **Разг.**

3. Использование грамматических форм прошедшего времени при толковании устарев-

шей лексики. Например: «**волапюк** – Искусственный язык, который *пытались* использовать в качестве международного» (МАС).

Все перечисленные способы могут применяться либо самостоятельно, либо в сочетании друг с другом. Например: «**Солдатка – В дореволюционной России:** жена солдата (*сейчас* обычно о жене солдата, ушедшего на войну; *разг.*)» (СОШ) – в данном случае использованы комментарий и помета.

Словарь может намеренно закреплять определенные способы характеристики употребления слова за отдельными видами стилистической окраски. Например, во втором издании Большого академического словаря (БАС₂) авторы-составители очень подробно описали, какими способами в словаре отмечены разные виды устаревшей лексики: «В новом издании Словаря введена помета *устаревающее*, которая предназначается для характеристики слов, переходящих в пассивный запас литературного языка. Этой пометой снабжены, например, слова *авантюжность, афронт, аэроплан, безотложный, безрасчетный, владычествовать, гардеробная, депутация* и др., ранее не имевшие указаний на их положение в системе современного русского литературного языка <...> во втором издании строже различается устаревание слов при сохранении обозначаемой реалии и утрата для современной жизни самих предметов, понятий, свойственных прошлому (например: *алебарда, бердыш, векша, вира* и т.п.). В последнем случае, т.е. при характеристике слов, обозначающих устаревшие реалии, помета *устар.* не используется, а указания на хронологические <...> особенности утраченных реалий приводятся в толковании, например: **АКЦИЗ**... В дореволюц. России и в некоторых капиталистических странах – косвенный налог; **БАКАЛАВР**... 1. В университетах Западной Европы в Средние века – ученая степень, присваивавшаяся студентам по завершении ими первого этапа обучения...; **ВЕКША**... 2. В Древней Руси – податная (натуральная и денежная) единица; **КАДЬ**... 2. Старинная торговая мера сыпучих тел, равнявшаяся четырем четверикам; **КОЛЯДА**...

В старину – рождественский обряд, сопровождавшийся песнями и обходом соседей. Если слово обозначает вышедший из употребления материал, прибор, инструмент и т.д., а также способ производства, старую технологию и т.д., то указание на ушедшую реалию вводится с помощью причастия прошедшего времени: «применявшийся», «употреблявшийся», «использовавшийся», например: **АВТОЖИР**... Используемый в 30–40-е гг. XX в. летательный аппарат, совмещавший конструктивные особенности вертолета и самолета» (БАС₂, 1991, с. 10). В целом стилистическая концепция любого словаря так или иначе отражена в его Предисловии.

Таким образом, еще раз следует отметить огромную роль толковых словарей современного русского языка в формировании стилевой компетенции их пользователей.

Список словарей

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998 (БТС).
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 4-е, испр. и доп. М., 1961 (СО).
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Изд. 4-е, доп. М., 2003 (СОШ).
4. Словарь русского языка: в 4 т. АН СССР / гл. ред. А.П. Евгеньева; АН СССР. 2-е изд., испр. и доп. М., 1981–1984 (МАС).
5. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / АН СССР. М.; Л., 1950–1965 (БАС).
6. Словарь современного русского литературного языка: в 20 т. Изд. 2-е, перераб. и доп. / гл. ред. К.С. Горбачевич; АН СССР. М., 1991 (издание продолжается) (БАС₂).

Библиографический список

1. Баженова Е.А., Присяжная М.А. Педагогический дискурс или педагогический стиль? // Речеведение: современное состояние и перспективы: матер. Междунар. науч. конф., посвященной юбилею М.Н. Кожинной (Пермь, 16–20 ноября 2010 г.) / Перм. гос. ун-т. Пермь, 2010. С. 20–24.

2. Емельянова О.Н. Бранная лексика в толковых словарях современного русского языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015а. № 4 (34). С. 313–319.
3. Емельянова О.Н. Квалификация конфессиональной лексики в толковых словарях современного русского литературного языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012б. № 2 (20). С. 317–323.
4. Емельянова О.Н. Лексика с пометой «Обл.» в толковых словарях современного русского языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012б. № 3(21). С. 331–337.
5. Емельянова О.Н. Официально-деловая лексика в толковых словарях современного русского литературного языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 329–333.
6. Емельянова О.Н. Стилистический «портрет» многозначного слова (по данным словарей русского языка) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015б. № 1 (31). С. 189–194.
7. Семенов Н.А. Толковые словари русского языка: учеб.-метод. пособие по спецсеминару. Киев, 1959.
8. Скворцов Л.И. Культура речи // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская Энциклопедия, 1990. С. 248.
9. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии. М., 1988.

РЕЛИГИОЗНОСТЬ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКА

RELIGIOSITY AS A FACTOR OF LANGUAGE PRESERVATION

Ж.А. Сержанова, Н.А. Груба

Zh.A. Serzhanova, N.A. Gruba

Диалект, меннониты, Plautdietsch, нижненемецкий диалект, религиозность, ассимиляция, характер браков.

Статья посвящена описанию диалектологического исследования сел Омской области, жители которых говорят на нижненемецком диалекте. Описываются факторы, способствующие сохранению диалекта. Важным фактором сохранения языка в данном случае является глубокая религиозность. Именно религиозность способствует сохранению языка, культуры и традиций российских меннонитов как основных составляющих их идентичности.

Dialect, the Mennonites, Plautdietsch, the Low German dialect, religiosity, assimilation, the nature of marriages.

The article presents a dialectological study of the villages of Omsk region, whose inhabitants speak the Low German dialect. It also describes the factors contributing to the dialect preservation. There is an important factor of the preservation of the language in this case that is a profound religiosity. It is the religiosity that contributes to the preservation of the language, culture and traditions of the Russian Mennonites as the main components of their identity.

В рамках всероссийского конкурса грантов «Российские немцы в авангарде будущего» летом 2016 г. было проведено диалектологическое исследование немцев Омской области. Данное исследование включало: анкетирование, интервьюирование и непосредственное наблюдение, запись речи информантов на диктофон, расшифровку диалектных текстов, перенос записи в текстовый формат, перевод диалектных текстов на литературный немецкий язык, перевод текстов на русский язык, обработку анкетных данных.

Исследование проводилось в селах Солнцевка, Миролюбовка, Цветнополе и Александровка Омской области.

Александровка – лютеранское село, основанное в 1893 г. у озера Кошкуль, в 85 км к юго-западу от Омска. Старейшее и крупнейшее немецкое село в Сибири. Основатели – 37 семей из поволжских коллонистов Шталь, Вальтер, Денгоф, Борегардт, Екатериненштадт. Согласно данным 2003 г., 1 446 жителей, из них 690 немцы [Дизендорф, 2006, с. 18].

Цветнополе / Блюменфельд / Blumenfeld – лютеранское немецко-эстонское село. Основано в 1906 г. в 85 км к юго-западу от Омска. В настоящее время относится к Азовскому немецкому национальному району. Первые немецкие поселенцы

прибыли в 1906 г. из Самарской губернии [Дизендорф, 2006, с. 66]. Они дали название Цветнополе (Блюменфельд) в память о своей родине. Несколько позже переселились немцы из Херсонской губернии. В полуверсте от Цветнополя поселились немцы из Саратовской губернии и эстонцы из Прибалтики. Новый поселок Поливановка сохранял самостоятельность почти три десятка лет, затем слился с Цветнополем. В 1913 г. было 95 дворов.

Миролюбовка (Александркрон / Alexanderkrön) – меннонитско-баптистское село, основанное в 1906 г. в 20 км к юго-западу от ж.-д. ст. Москаленки. Основатели немцы из Причерноморья [Дизендорф, 2006, с. 306]. В настоящее время – Москаленский район. Первыми поселенцами были Петр Больт, Яков Шиллинг и Франц Берген. Вскоре приехали и другие семьи переселенцев и в деревне стало уже десять хозяйств.

Солнцевка – меннонитско-баптистско-лютеранское село в Исилькульском районе Омской области, основанное в 1902 г.. Название было дано по молочанской колонии Тигервейде; «Солнцевский» – по фамилии землевладельца Солнцева [Дизендорф, 2006, с. 385]. Основатели – из Екатеринославской губернии и молочанских колоний: Изаак, Вибе и Вильмс. Позже к этим первопоселенцам

присоединились еще несколько семей. К 1920 г. здесь проживало 10 семей. Рядом появились хутора: «Карповка», «Водяное», «Петровка», «Федоровка», «Удобный», «Фот», «Розе Порт» и другие.

Перечисленные населенные пункты были выбраны в качестве объекта диалектологического исследования не случайно. Данные села представляют собой поселения первых меннонитов в Сибири, которые появились на территории Омского уезда в самом конце 1890-х гг. – начале XX в. и представляют собой уникальные поселения, где сохранился нижненемецкий диалект платдойч или плотдич (Plautdietsch).

Сохранению диалекта способствовал ряд факторов. Основными являются глубокая религиозность и компактность проживания. Жесткий уклад жизни сектантских общин и высокие требования к нравственности сформировали и строгие требования к школе, к сохранению языка и культуры своего народа. Для жителей данных сел знание Plautdietsch является «особенным атрибутом идентичности российских меннонитов» [Дик, 2014, с. 280].

В ходе интервью наши информанты подтвердили, что основным языком общения в семье является платдойч. В частности, на вопрос «Какой язык Вы считаете родным?» 99,2 % опрошенных ответили, что «плотдич (Plautdietsch)», 97 % информантов разговаривают в семьях на диалекте.

На вопрос «Важны ли были национальность и вероисповедание будущего мужа / жены?» 80,1 % ответили «да». Все опрошенные нами представители старшего поколения, а также их дети и внуки при выборе спутников жизни отдают предпочтение не просто немцам, а своим единоверцам. Браки с представителями других этноязыковых и этноконфессиональных общностей тоже имеют место, однако тенденция прослеживается весьма четко: брак с единоверцем принимается семьей безоговорочно. Нередко в меннонитских семьях возражают против браков с представителями других национальностей и конфессий, и с этим мнением приходится считаться. Наши информанты рассказывали, что подобного рода ситуации становятся настоящим испытанием для молодых людей. О подобном испытании нам поведала одна информантка, в семье которой молодой человек (русский), женившись на немке (представительнице

меннонитской веры), выучил плотдич и принял веру своей жены.

Среди старшего поколения на вопрос о национальности, языке и вероисповедании родителей все респонденты ответили, что родители были немцами, лютеранами или меннонитами и говорили на плотдич: Wäre dout oules Ploutditsche? – Jo.

Будучи глубоко религиозными людьми, компактно проживающие немцы исследуемых сел сохраняют свой особый быт, обряды, особое отношение к труду и семейный уклад. Семьи опрошенных в основном многодетные (в среднем по 4–8 детей). В качестве подтверждения сказанному мы приводим отрывок из интервью с Петером Э., при этом следует отметить, что данный материал, как и все другие интервью, зафиксирован на латинице по принципу транскрипции, наиболее приближенной к звучащей речи информантов.

Из интервью с Петером Э.:

- Wëufil Ten'a habe soi?
- Foja, blëus Metes.
- En wu leewe doi?
- Oula he.
- Wëu hoite se?
- Irina en Lida, Anja, Walja.
- sent oula befrijt?
- Oula befrijt. Habe oula Ten'a.
- Wëufil Entelten'a habe soi oul?
- Achttien.
- Wëufil Jonges, wëufil Metes?
- Jonges ha wie mo wejnech: sent foja Jonges, en det oundre sent oules Metes.
- Wie viele Kinder haben Sie? –
- Vier, nur Mädchen.
- Wo wohnen die?
- Alle hier.
- Wie heißen die?
- Irina und Lida, Anja, Walja.
- Sind alle verheiratet?
- Alle verheiratet. Haben alle Kinder.
- Wie viele Enkelkinder habt ihr schon?
- Achtzehn.
- Wie viel Jungs und wie viel Mädchen?
- Jungs haben wir nur wenige: es sind vier Jungs, das andere sind alles Mädchen.

Важным фактором самоидентификации и самообеспечения меннонитов является наличие крепкого хозяйства (ne grëute Wertschaft).

Из интервью с Петером Э.:

- En hab ji ne grëute Wertschaft?
- Fe ons twoi es soi grëut.
- Wout hab ji oules?
- Droi Tij, no Schwin, Hoina en grëuta Gode.
- En wout es em Gode?
- W osnownom Krüt.
- Det wout oulet ounjeschreeve?
- Jo. Et´seed osnownoje, det oundre es poputno.
- Wout?
- Pomodory, Eadschocke, Apelboim, une Apel...
- En Gorte ha ji ok?
- Tu fel mot nech jesacht, es doch ferem Foi. –

Und haben sie eine große Wirtschaft?

- Für uns zwei ist die sehr groß.
- Was haben Sie alles?
- Drei Kühe, ein paar Schweine, Hühner, einen großen Garten.
- Und was wächst im Garten?
- Am meisten Unkraut.
- Wird das alles aufgenommen?

– Ja. Da habe ich das Gründliche gesagt, das andere ist nebenbei.

- Was?
- Tomaten, Kartoffel, Apfelbäume, ohne Äpfel...
- Gurken habt ihr auch?
- Zu viel muss nicht gesagt, es ist doch für das Vieh.

Из поколения в поколение передаются традиции и бытовой уклад. Наши информанты рассказывали о религиозных и семейных праздниках (Erntedankfest, Winachte / Weihnachten, Oustre / Ostern и др.), делились уникальными рецептами традиционных блюд (Twoiback / Zwieback, Ejaploutz / Eierplatz, Stolle, Riebeltes / Riebel, Nüdle / Nudeln и др.).

Сохранив на протяжении нескольких поколений немецкую культуру и этническую гомогенность, меннониты Западной Сибири смогли сохранить свой диалект и культуру. Согласно проведенному исследованию, диалект информанты используют при доверительном общении и только в кругу тех, кто говорит на Plautdietsch. Диалект – это форма устного общения с родными, друзьями, в семье и на улице. Плотдич не имеет письменной формы, поэтому чтение литературы, написание писем происходит либо на литературном немецком языке, либо латиницей «по-платски». Важно,

что на плотдич продолжают говорить дети и молодежь, однако чистота и сохранность диалекта (говоров) находится под угрозой.

Из интервью с Марией Э.:

Wann et´mete jonge Mensche reed, na goch blëus de jonge, ock mine Tenja, doi sent go nech moja jong, doi sent... de Jensta wot nü oul feftech. Na onse, dout jet noch sëu, oba nü wot sëu fousch jereet. End out es meist nech ountuhorche, oba wie reede je tús emma noch Ploutditsch. En ji ock, jo? (Jo, wie reede ock Ploutditsch).

Wenn ich mit jungen Menschen rede, na gar nicht nur mit den jungen, auch meine Kinder, die sind nicht mehr jung, die sind... der Jüngste wird jetzt schon 50. Na, unsere, es geht noch so, aber jetzt wird so falsch geredet. Das kann man fast nicht anhören, aber wir sprechen ja zu Hause immer noch Plattdeutsch. Ihr auch, ja? (Ja, wir sprechen auch Plattdeutsch).

По словам информантки (Мария Эннс, 91 год), в семьях по-прежнему говорят на диалекте, однако представители среднего и молодого поколения «говорят неправильно» (oba nü wot sëu fousch jereet). Далее Мария разбирает некоторые наиболее распространенные речевые ошибки, которые допускает молодежь:

Wann se sae: «Wie jene weam veasene», dann sae se «Wie jen´te, en soncke weam ve». Dann mock et´den dout dietlech: Et´sai «sentje», dous es «eansentje em Blot», en «sene» dout es «en Loit sene». En doi sae dann nech: «Wie songe en Loit», a «Wie sonke en Loit».

Wenn sie sagen: «Wir gingen jemandem vorsingen», dann sagen sie «Wir ginKen, und sinkten ihn vor». Dann mache ich es ihnen deutlich: Ich sage «sinken» das heißt «im Sumpf versinken» und «singen», das heißt «ein Lied singen».

Мария родилась в семье проповедника (Predja), где всегда заботились о чистоте родного говора. В семье много пели, рассказывали истории, в которых провидение играло решающую роль в жизни людей, эти истории передавались на нативном языке (Plautdietsch). Из поколения в поколение передавались истории о предках и родственниках семьи, с детьми велись семейные проповеди и беседы о нравственности. Это сыграло решающую роль в том, что Мария по-прежнему заботится о чистоте речи и является своего рода экспертом среди односельчан по вопросам языка.

Несмотря на утрату ряда нативных признаков речи, конфессиональный фактор сыграл огромную роль в сохранении этнической составляющей Plautdietsch. Как отмечают информанты, проповеди, молитвы и пение прихожан в Доме молитвы проходили на немецком языке. Переход на русский язык во время богослужений способствовал более интенсивному процессу ассимиляции – языковой и этнической. Если старшее поколение выросло в немецком окружении и посещало немецкую школу (они были упразднены в 1938 г.) и принимало участие в богослужениях на немецком языке, то младшее поколение подвержено мощной языковой ассимиляции с самого рождения. Единственной сферой употребления Plautdietsch остается семья.

Именно по этой причине, при выборе мужа / жены, как отмечают информанты, для них были очень важны национальность и вероисповедание, так как от этого напрямую зависит возможность использования в семье диалекта и исповедования одной веры. В семьях, где муж или жена не являются немцами или не говорят на диалекте и не исповедуют одну веру, происходит утрата диалекта. Следует признать, что в исследуемых селах диалект продолжает жить и это происходит непосредственно благодаря тому, что на всем протяжении существования, вне зависимости от страны проживания, меннониты стремились придерживаться своего традиционного уклада жизни, языка (Plautdietsch) и заключать внутриконфессиональные браки. Таким образом, меннониты представляют собой, сложившуюся на протяжении столетий этноконфессиональную общность с четко выраженной самоидентификацией по отношению к окружающему миру [Безносова].

Исходя из данных проведенного исследования, сделаем вывод, что сохранение диалекта зависит от нескольких факторов, основными из которых являются:

- компактность проживания;
- религиозность;
- характер браков;
- непосредственное общение в семье на диалекте.

Глубокая религиозность способствует сохранению языка, культуры и традиций как основных составляющих идентичности российских меннонитов. Особый жизненный уклад, вера меннонитов,

их путь вызывают большой интерес как отечественных, так и зарубежных исследователей (Schroeder, 1990, Siemens, 2012, Дик, 2010, Вибе, 2010 [Цит. по: Либерт, 2016]). В данном случае следует признать, что «культура представляет собой крепкие корни, прочно связанные с землей и вековыми традициями... корни... которые поддерживались и религиозными устоями. Сохранение родного языка, сохранение родных диалектов находилось в неразрывной связи с сохранением своей веры» [Юдина, 2012, с. 41]. Диалект является составной частью национального языка и национальной культуры, способных рассказать историю той или иной местности [Столярова, 2010, с. 26], и, безусловно, требует незамедлительного изучения в связи с мощными процессами ассимиляции под влиянием русского языка и русской культуры.

Библиографический список

1. Безносова О.В. Меннониты, последователи одной из старейших раннепротестантских церквей, образовавшихся в эпоху Реформации XVI в. на территории Нидерландов, Северной Германии и Западной Швейцарии // Энциклопедия немцев России. URL: <http://enc.rusdeutsch.ru/articles/1248>
2. Дизендорф В.Ф. Немцы России: населенные пункты и места поселения: энцикл. словарь. М.: ЭРН, 2006 [с доп. 2009 г.]. URL: <http://www.wolgadeutsche.net/diesendorf/Ortslexikon.php>
3. Дик Й. Немцы-меннониты в СССР. Исторические корни и соотношение конфессиональных и этнических границ в меннонитской идентичности в СССР // Государство, религия, церковь. 2014. № 4. URL: http://www.intelros.ru/pdf/GosRelTserkov/2014_4/13.pdf
4. Либерт Е.А. Язык меннонитов Западной Сибири: к материалам очередной экспедиции // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. Т. 14, № 1. С. 37–43.
5. Столярова Н.Н. Исследование нижненемецких говоров с дискурсивных позиций // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4 (23). С. 26–29.
6. Юдина Т.В. Иоганн-Георгий Гейнрихович Дингес – российский ученый. М.: МСНК-пресс, 2012. 72 с.

ЧУРАЕВКА И ЯСНАЯ ПОЛЯНА: РЕЦЕПЦИЯ ТОЛСТОВСКОЙ МОДЕЛИ В ЖИЗНЕСТРОИТЕЛЬСТВЕ Г.Д. ГРЕБЕНЩИКОВА

CHURAEVKA AND YASNAYA POLYANA: THE RECEPTION OF THE TOLSTOY'S MODEL IN G.D. GREBENSHCHIKOV'S LIFE ARRANGEMENT

А.Ю. Горбенко

A.Yu. Gorbenko

Г.Д. Гребенщиков, Л.Н. Толстой, Чураевка, Ясная Поляна, литература русской эмиграции, рецепция, жизнестроительство, персональный миф, литературный быт, утопия.

Статья посвящена ключевому аспекту жизнестроительства сибирского писателя Г.Д. Гребенщикова, с 1924 г. жившего в США. Впервые анализируются механизмы и прагматика организации литературного быта Чураевки, сконструированной сразу по нескольким образцам, центральным из которых стала толстовская Ясная Поляна. Для Гребенщикова житетекст Л.Н. Толстого стал важнейшей жизнестроительной моделью, в результате чего можно говорить не только о постоянной ориентации главного романа Гребенщикова «Чураевы» на «Войну и мир», риторической самоидентификации эмигранта с классиком и «толстовской» топографии Чураевки, но и об ощущении Гребенщиковым себя в роли Толстого.

G.D. Grebenshchikov, L.N. Tolstoy, Churaevka, Yasnaya Polyana, Russian emigration literature, reception, life-building, personal myth, literary life, utopia.

The article deals with the key aspect of the life arrangement of the Siberian writer G.D. Grebenshchikov, who lived in the USA since 1924. For the first time the article analyzes the mechanisms and pragmatics of the organization of Churaevka literary life, the central of which was Tolstoy's Yasnaya Polyana. The life text of L.N. Tolstoy became the most important life arrangement model for Grebenshchikov, whereby it is possible to speak not only about the constant orientation of Grebenshchikov's main novel *The Churaevs to War and Peace*, the rhetorical identity of the emigrant with the classic and the Tolstoy's topography of Churaevka, but also about Grebenshchikov's own identification with Tolstoy.

Гребенщиков (1883?–1964) с самого раннего – сибирского – этапа писательской карьеры конструировал персональный миф о писателе «из народа», который должен был легитимировать притязания молодого автора на особое место в литературном поле. Один из ключевых сюжетов этого мифобиографического нарратива по праву может быть назван «толстовским», поскольку провинциальный литератор выстраивал собственный житетекст во многом именно по модели автора «Войны и мира».

Нам уже приходилось писать о «толстовском тексте» жизнестроительства Г. Гребенщикова в целом (см.: [Горбенко, 2015a]¹), поэтому здесь мы сосредоточимся на соотношении

ях основанной Гребенщиковым в США деревни Чураевки и Ясной Поляны. В указанной работе был предпринят сопоставительный анализ двух этих локусов, однако многие ее положения нуждаются в корректировке, дополнениях и развитии.

В 1924 г. Гребенщиков, четырьмя годами ранее эмигрировавший из Советской России, переехал из Франции в Америку и уже в 1925 г. начал строить в штате Коннектикут «русскую деревню», позже названную Чураевкой. Земля была приобретена Гребенщиковым у сына Толстого – Ильи Львовича, и это обстоятельство (само по себе символическое), как нам представляется, во многом спровоцировало насыщенность символических связей Чураевки и Ясной Поляны, конструировавшихся писателем-эмигрантом в дальнейшем.

¹ На тему «Гребенщиков и Толстой» см. также: [Черняева, 2004].

В плане литературного быта Чураевка проецировалась именно на толстовскую усадьбу. Б.М. Эйхенбаум, анализируя литературные стратегии Толстого, писал, что его «уход <...> от журналов, с их редакционной суетой и полемикой» позволил ему сохранить писательскую власть – Толстой «сделал свою Ясную Поляну неприступной литературной крепостью, а себя – литературным магнатом, не зависящим от редакторов, издателей, книжного рынка и пр.» [Эйхенбаум, 2001, с. 113]. Для Гребенщикова такой «неприступной литературной крепостью» стала Чураевка с находившимся в ней издательством «Алатас». Конечно, «литературным магнатом» он не был (издательство привело семью к экономическому краху²), но «Алатас» обеспечивал писателю автономность и независимость от любого рода конъюнктуры. Самостоятельно публикуя и распространяя учительные публицистические сочинения типа книги «Гонец. Письма с Помпеярага» (опубл. 1928), Гребенщиков имел возможность печатной проповеди, адресаты которой были разбросаны по разным континентам.

Б.М. Эйхенбаум характеризовал толстовский способ литературного существования так: «Ясная Поляна противосто[яла] редакциям как особая, враждебная и архаическая форма литературного быта и производства» [Эйхенбаум, 2001, с. 111]. По сути ученый пишет об антиинституциональности Ясной Поляны, нам же представляется, что уместнее было бы вести речь о вполне удавшейся попытке Толстого превратить свою усадьбу в альтернативную институцию³. Это же относится и к гребенщиковской Чураевке, выстраивавшейся (вслед за Ясной Поляной) в качестве институции, альтернативной уже имеющимся. Оба этих локуса были более или менее успешными попытками переакцентировки полюсов культурного поля, символической «мены» социокультурной периферии и центра.

² В совместном обращении супруги Гребенщиковы так характеризовали свой издательский опыт: «Не только о каких-либо доходах не могло быть речи, особенно от издания нами книг, но убытки были так велики, что пришлось много лет работать на стороне, чтобы выплатить чрезмерные долги» [Обращение, 1950, л. 1].

³ Благодарим К.В. Анисимова, чьи пронизательные замечания помогли скорректировать интерпретацию этого аспекта литературной стратегии Толстого.

По сравнению с толстовской усадьбой устройство Чураевки было еще более архаичным: топография была построена Гребенщиковым и его супругой с помощью самостоятельно добытых материалов. Кроме того, Татьяна Денисовна выполняла функции ближайшего сотрудника Гребенщикова⁴, будучи, подобно Софье Андреевне Толстой, переписчицей и издателем книг мужа (супруги совместно печатали книги на лито-типе), а также его литературным секретарем.

Итак, Чураевка строилась как реплика Ясной Поляны. Причем эта миметичность на уровне символизации быта не только могла быть «прочитана» осведомленным наблюдателем, но и эксплицировалась на уровне топографии: одна из чураевских дорог была названа Tolstoy lane [Чистяков, 2003, с. 240], а большая площадка, находившаяся в западной части деревни, именовалась «Ясной Поляной», «названной, конечно, в честь Толстых вообще, потому что дальше в юго-западном углу стоит усадьба Ильи Львовича Толстого» [Гребенщиков, 1996, с. 209–210]. Более того, «весь район возле нее (усадьбы И.Л. Толстого. – А.Г.) был назван Толстовский Холм» [Там же, с. 210].

Чураевка одновременно была жизнетворческим актом и попыткой сохранения культурной памяти (вписанной в гребенщиковскую концепцию «собирания» русской культуры, рассеянной по всему миру после революции 1917 г.). Аксиомой исследований культурной памяти, согласно формулировке А. Ассман, является то, что она «не существует без кодифицированных знаков и символов, без оформления в виде текстов и визуальных образов. Иначе говоря, базой культурной памяти являются репрезентации» [Ассман, 2014, с. 256–257]. Именно такими репрезентациями, своеобразно фиксирующими в коллективной культурной памяти фигуру Л.Н. Толстого, стали примеры «толстовкой» топографии Чураевки.

Возвращаясь к архаичности устройства Ясной Поляны и ее «реплики» Чураевки, можно сказать, что Гребенщиков максимально претворил в реальность толстовскую идею

⁴ Любопытно, что сходную роль в писательской судьбе Гребенщикова играла и первая жена, которая, по точному замечанию Т.Г. Черняевой, «была его верной помощницей в литературных делах» в сибирский период его карьеры [Гребенщиков, 2010, с. 106].

«опрощения»⁵, связав воедино его «крестьянскую» и «аристократическую» разновидности труда. Глубокая аналогия между Толстым и Гребенщиковым состояла также в том, что оба разрабатывали «антиинтеллигентские» проекты⁶, целью которых было уже не только бытовое, а культурное, интеллектуальное «опрощение». По воспоминаниям чуроевцев, кроме собственных книг и трудов единомышленников, Гребенщиков, как и Толстой, печатал в своей типографии «Азбуку». Как отмечает Б.М. Эйхенбаум, «Азбука» Толстого «скрыва[ла] в себе систему лечения от всевозможных вредных “интеллигентских” идей: общественных, естественно-научных, исторических и пр.» [Эйхенбаум, 1974, с. 36]⁷. Гребенщиков, которого «[м]ирустроительные проекты Л.Н. Толстого» интересовали «не меньше, чем его художественное наследие» [Царегородцева, 2005, с. 127], уже в сибирский период регулярно прибегал к медицинской при описании неклассических литературных течений и направлений⁸.

В то же время «Азбука с начальными молитвами по обычному переводу» имела ряд принципиальных отличий от толстовских «Азбук». Гребенщиков, в отличие от Толстого, не был составителем книги, первоначально напечатанной в типографии Свято-Троицкого монастыря

(Джорданвилль) по благословию митрополита Анастасия, первоиерарха Русской зарубежной церкви. Кроме того, «Азбука», перепечатаваемая Гребенщиковым, была написана на церковнославянском языке, состояла из религиозных текстов (молитвы, тропари, паремии и т.д.) и была предназначена для желающих «учиться чтению церковных книг» (содержание см.: [Азбука, б.д., л. 2–3]), тогда как Толстой в период создания своей книги уже находился в конфронтации с Церковью.

Очевидно, однако, что в обоих случаях «Азбука» играла важную идеологическую роль. По справедливому замечанию Н. Осиповой, «любая азбука становится идеологическим продуктом в силу того, что это первая книга, первый опыт получения информации о мире в печатном виде. Носителем новой идеологии толстовскую “Азбуку” делают, во-первых, ориентация на максимально широкий круг читателей, во-вторых, упрощение и “обнуление” социальной лестницы» [Осипова, 2014, с. 344].

То же относится и к «Азбуке», издававшейся Гребенщиковым. Татьяна Чистякова, в детстве жившая с родителями в Чуроевке, вспоминает, что в гребенщиковской типографии печаталась «Азбука», по которой она училась читать, впоследствии читая по ней церковные тексты на службах в чуроевской часовне [Гурьянов, 2011]⁹.

И, наконец, еще одно важное отличие состояло в том, что толстовский педагогический проект, частью которого была «Азбука», стал для его автора «особым методом решения литературных проблем» [Эйхенбаум, 1974, с. 65]. «Азбука» Толстого была «демонстраци[ей] и против “образцовых писателей”, и против литературных традиций», превратив Ясную Поляну «в школу не столько для детей, сколько для самого Толстого»

⁵ Ср. экспликацию идеи «опрощения» в предсмертной речи главного героя рассказа Гребенщикова «В бору» Бобыля: «Впрочем, мне, подлецу, так и надо: я всю жизнь свою тоже насилывал других, мысль человеческую насилывал... Всем пытался навязать свои идеи и убеждения, проповедовал цивилизацию... И только сейчас понял, что людям нужен только чистый воздух и солнышко... Хе, хе... Маленький шалашик где-нибудь в бору!..» [Гребенщиков].

⁶ Гребенщиков в своих инвективах регулярно и настойчиво обвинял интеллигенцию в неспособности к действию, позиционируя чуроевский проект как принципиально антиинтеллигентский. В «Плане по Чуроевке» он заявлял, что «все, начиная с самого тяжелого труда и кончая отдыхом, должно быть насыщено строительским творчеством, чтобы многое, что будет давать миру в книге Алата, как-то претворялось бы в жизнь и слово превращалось бы в дело. Ибо раз и навсегда с интеллигентской проблемой: “Что делать” – должно быть покончено» [Гребенщиков, нач. 1930-х, л. 1].

⁷ Говоря о «системе лечения», Эйхенбаум использует толстовскую метафорику. О медицинской поздним Толстым искусства см., в частности: [Матич, 2008, с. 34–35].

⁸ Так, в статье «Певун – размыка – чародей» (1915), посвященной поэзии Н. Клюева, он утверждал, что «песни Клюева», «благоухаю[щие] ароматом неувядших полевых цветов, ладном, искряемым соснами и елями», – «это нечаянная радость для издерганного, переутомленного русского читателя», уставшего от «изящны[х], но холодны[х] и бездушны[х]» стихов модернистов Блока, Бальмонта и Брюсова [Гребенщиков, 1915, л. 1].

⁹ Любопытно, что ее отец В.Д. Чистяков, называет среди книг, напечатанных в чуроевской типографии, «поучительн[ую] Хрестомати[ю]» И.А. Сикорского [Чистяков, 2003, с. 240]. По всей видимости, речь идет о «Психологической хрестоматии», автор которой, известный психиатр и общественный деятель Иван Сикорский, придерживался, как и сам Гребенщиков, традиционалистских взглядов. Эта книга четко вписывается в типологический ряд учительных «компендиумов», издававшихся в Чуроевке. Ср. многочисленные толстовские «компендиумы», к которым можно отнести как «Азбуку» (1872) и «Новую Азбуку» (1875), так и, например, более поздние «Мысли мудрых людей на каждый день» (1903), сформировавшие, наряду с яснополянкой школой и журналом «Ясная Поляна», педагогический проект Толстого.

[Эйхенбаум, 1974, с. 66]. Гребенщиков же не преследовал печатанием «Азбуки» никаких эстетических задач, ограничиваясь идеолого-педагогическими соображениями.

Идеологическая зависимость Гребенщикова от яснополянского классика не заканчивалась и внедрением «Азбуки». Трудовая община, способы организации которой Гребенщиков обдумывал с середины 1900-х гг., должна была быть организована наподобие «улья». В «Плане по Чураевке» появляется троп «трудового улья» восходящий, вероятно, к соответствующему топосу из романа «Война и мир» (см.: [Толстой, т. 11, с. 329–331]¹⁰). Любопытно, однако, что в толстовском романе, по замечанию А.М. Ранчина, «"роевая" жизнь пчел – символ естественной человеческой жизни» [Ранчин, 2013, с. 100]. Гребенщиков же обращается к топосу улья, обдумывая утопический план, т.е. вполне «искусственную» (и в этом качестве антиномичную «естественному» ходу жизни) конструкцию. Он утверждает, что система труда в Чураевке должна быть построена таким образом, чтобы «именно в практике каждого дня должно быть проводимо Великое Учение о Новой лучшей Жизни. И даже не преподавание, не учительство, но самая система трудового улья должна быть так продумана, чтобы это направляло всех к Общине» [Гребенщиков, нач. 1930-х, л. 1].

Вообще, несмотря на всю плотность толстовского «слоя» жизнестроительства Гребенщикова, основатель Чураевки зачастую рецепировал те или иные элементы (жизне)творчества Толстого полемически. Так, Гребенщиков усваивает важнейшую для Толстого метафору улья, однако своим пафосом активного делания его проект наследует скорее концепции «общего дела» Н. Федорова, резко расходясь с толстовской проповедью «неделания». Федоров считал, что толстовское «приглашение на недумание и неделание» ведет к «учению <...> о разъединении», противоположному супраморализму Федорова [Федоров, 2008, с. 498]¹¹. С.С. Царегородцева

справедливо указывает, что «[ц]ентральные герои Гребенщикова строили свои судьбы, учитывая проект "общего дела" Н.Ф. Федорова», а «религиозная <...> проповедь Толстого сначала притягивала писателя-сибиряка, а затем отталкивала» [Царегородцева, 2005, с. 88].

Жизнестроительные проекты Толстого и Гребенщикова были принципиально различными и в другом отношении – они имели разную прагматику и подчас крайне несхожую семантику. Гребенщиков инвертировал один из центральных сюжетов толстовского житнетекста: в отличие от писателя-графа, стремившегося «опроститься», стать «мужиком», «мужик», крестьянин Гребенщиков предпринял максимальные усилия для того, чтобы стать писателем, т.е. достигнуть традиционно «дворянского» статуса (ср.: [Толстоноженко, 2014]). Гребенщиковский сценарий следования «за Толстым» включал в себя как следование толстовской модели (вплоть до абсолютного риторического самоотождествления с автором «Войны и мира»), так и полемику с ней.

Однако, несмотря на все эти расхождения, интенсивность и символическая напряженность автопроекции на (жизне)творчество Толстого позволяют говорить о гребенщико-вом «представлении / ощущении себя Толстым», своего рода «исполнении роли Толстого»¹², включавшем в себя не только жизнестроительные жесты, но и написание романа «Чураевы» «с оглядкой» на «Войну и мир»¹³.

Можно сказать, что при написании «Чураевых» Гребенщиков постоянно соотносил свой роман с «Войной и миром», а создавая Чураевку, в качестве образца он ориентировался прежде всего на Ясную Поляну. Это вполне соответствует механизму жизнестроительства Гребенщикова, попытавшегося выстроить американскую деревню по модели романной Чураевки.

¹⁰ Ареал бытования этого топоса у Толстого не ограничивается текстом «Войны и мира». Ср., например, содержащееся в «Хаджи-Мурате» описание саклей кавказского аула, «тесно, как соты, сцепленны[х] друг с другом» [Толстой, т. 35, с. 7].

¹¹ Подробнее о резкой критике Федоровым толстовской идеи «неделания» см.: [Никитин, 1980, с. 129].

¹² Ср. полную самоидентификацию с Толстым в письме Горькому (27 февраля 1918 г.): «[Я] испытываю такую любовь к земле и солнцу, к животным и растениям, что, кажется, сумею написать "Войну и мир" – лучше Толстого – вот до чего доходит дерзость после или в момент отчаяния!..» [Гребенщиков, 2013, т. 3, с. 468].

¹³ В религиозном поле таким структурообразующим для русской культуры местом для Гребенщикова был скит преп. Сергия Радонежского. Об ориентации Чураевки на скит Сергия см.: [Горбенко, 20156].

Многочисленные проекции Чураевки на Ясную Поляну (как и другие «толстовские» элементы жизнестроительства Гребенщикова) были вписаны в контекст ретроутопического проекта, согласно которому «русская деревня» в Америке должна была стать символическим центром возрожденной русской культуры.

По мнению Б. Андерсона, «[с]ообщества следует различать не по их ложности / подлинности, а по тому стилю, в котором они воображаются»¹⁴. Чураевское утопическое сообщество, создаваемое Гребенщиковым и состоявшее по преимуществу из русских эмигрантов, воображалось в архаическом ключе, что стало следствием ретроутопического характера чураевского проекта. По логике Гребенщикова, конечной целью реализации чураевской ретроутопии должна была стать организация настоящего по идеальным моделям, отыскивавшимся (а на самом деле, в значительной степени «изобретаемым», если рассуждать в терминологии Э. Хобсбаума [Hobsbawm, 1983], автором проекта) в мифологизированной Гребенщиковым отечественной истории, ключевым секулярным локусом которой для него была именно Ясная Поляна¹⁵.

Принципиально важно, что возникший в результате всех этих дискурсивных и практических усилий ретроутопический эффект был отмечен наблюдателями. Так, Петр фон Берг, периодически приезжавший в Чураевку и, соответственно, имевший возможность отстраненного взгляда, спустя многие годы вспоминает: «Я жил в двух мирах – жил в Америке зимой, осенью, весной, а летом <...> – в России, потому что Чураевка <...> была как Россия. Это была Россия старая»; «Это какое-то было магическое царство» [Гурьянов, 2011]¹⁶.

¹⁴ См.: [Горбенко, 2015б, с. 31].

¹⁵ В религиозном поле таким структурообразующим для русской культуры местом для Гребенщикова был скит преп. Сергия Радонежского. Об ориентации Чураевки на скит Сергия см.: [Горбенко, 2015б].

¹⁶ В то же время чураевцами была безошибочно подмечена декоративность быта «культурного скита». Так, другой житель Чураевки – В.Н. Чистяков – зафиксировал стремление многих своих соседей придать собственным домам «русский вид». В качестве примера он приводит установку архитектором и скульптором В.Н. Успенским возле собственного дома 13-футовой каменной статуи былинного богатыря Святогора в честь будущего тысячелетия Крещения Руси [Чистяков, 2003, с. 240].

На протяжении нескольких десятилетий после смерти Толстого его алтайский «ученик» решал задачу возрождения «рассеянной» по всему миру русской культуры, чрезвычайно активно апеллируя к фигуре яснополянского «учителя». Вместе с тем статус «духовного лидера» русской эмиграции (в условиях ее напряженного религиозного поиска), которым Гребенщикова все чаще наделяли его единомышленники и корреспонденты¹⁷, и символические задачи, стоявшие перед Чураевкой, обусловили ориентацию деревни не только на Ясную Поляну, но и на скит Сергия Радонежского. Однако, несмотря на ярко выраженный палимпсестный характер¹⁸ текстуализированного чураевского быта, «толстовский» субстрат (сформированный во многом именно проекциями Чураевки на Ясную Поляну) оставался важнейшим компонентом жизнестроительного сценария Гребенщикова в эмиграции.

Список сокращений

1. ГМИЛИКА – Государственный музей истории литературы, искусства и культуры Алтая.

Библиографический список

1. [Б.п.] Азбука с начальными молитвами по обычному переводу, [б.д.] // ГМИЛИКА. ОФ. Ед. хр. 15643/15.
2. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма / пер. с англ. В.Г. Николаева. М.: КАНОН-пресс-ц; Кучково поле, 2001. 288 с.
3. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика / пер. с нем. Б. Хлебникова. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 328 с.
4. Горбенко А.Ю. Чураевка как текст: строительство и жизнестроительство Георгия Гребенщикова // Вестник КГПУ. 2014. № 4 (30). С. 217–219.

¹⁷ См., в частности, стихотворения М. Дорожинской, А. Ли, Л. Тульпы, помещенные Гребенщиковым в «Радонеге», см.: [Гребенщиков, 2007, с. 264–267]. В одноименном стихотворении Александра Ли Гребенщикова и его супруга даже названы «Рыцарями Святого Духа» [Гребенщиков, 2007, с. 267].

¹⁸ Подробнее об этом см.: [Горбенко, 2014].

5. Горбенко А.Ю. Георгий Гребенщиков как Лев Толстой: «толстовский текст» жизнестроительства Г.Д. Гребенщикова // Алтайский текст в русской культуре: сб. ст. Барнаул, 2015а. Вып. 6. С. 99–113.
6. Горбенко А.Ю. К механизмам жизнестроительства Георгия Гребенщикова: Чураевка как реплика скита Сергия Радонежского // Вестник КемГУ. 2015б. № 4 (64), т. 3. С. 193–197.
7. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / пер. с англ. А.Д. Ковалева. М.: КАНОН-пресс-ц; Кучково поле, 2000. 304 с.
8. Гребенщиков Г.Д. В бору. URL: <http://grebensch.narod.ru/forest.htm>
9. Гребенщиков Г.Д. Гонец. Письма с Помпеярага. М.: Международный Центр Рерихов, 1996. 215 с.
10. Гребенщиков Г.Д. Певун-размыка-чародей, 1915 // ГМИЛИКА. ОФ. Ед. хр. 467/1.
11. Гребенщиков Г.Д. Письма (1907–1917) / сост., авт. предисл., примеч. (при участии В.К. Корниенко и К.В. Анисимова), указателя имен, Хроники жизни и творчества Т.Г. Черняева. Бийск: Издательский Дом «Бия», 2010. Кн. 2. 200 с.
12. Гребенщиков Г.Д. План по Чураевке, нач. 1930-х // ГМИЛИКА. ОФ. Ед. хр. 699/11.
13. Гребенщиков Г.Д. Собрание сочинений: в 6 т. / сост., подг. текста, вступ. ст. Т.Г. Черняевой. Барнаул: Издательский Дом «Барнаул», 2013.
14. Гребенщиков Г.Д. Чураевы: Лобзание змия: роман. Радонега. Статьи. Воспоминания. Барнаул: [Б.и.], 2007. 352 с.
15. Гурьянов А. «Толкай телегу к звездам...». М.: Русский путь, 2011.
16. Матич О. Эротическая утопия: Новое религиозное сознание и fin de siecle в России / авторизов. пер. с англ. Е. Островской. М.: Новое литературное обозрение, 2008. 400 с.
17. Никитин В. «Богоискательство» и богоборчество Толстого // Прометей: историко-биографический альманах / сост. Ю. Селезнев. М.: Молодая гвардия, 1980. Т. 12. С. 113–138. (Жизнь замечательных людей).
18. Обращение Г.Д. и Т.Д. Гребенщиковых к русским эмигрантам в Америке с просьбой помочь в ремонте часовни Преподобного Сергия Радонежского в Чураевке. 1950 // ГМИЛИКА. ОФ. Ед. хр. 663/40.
19. Осипова Н. Азбука Л.Н. Толстого как идеологический проект // Лотмановский сборник / ред. Л.Н. Киселева, Т.Н. Степанищева. М.: ОГИ, 2014. Вып. 4. С. 335–348.
20. Ранчин А.М. Символика в «Войне и мире»: из опытов комментирования книги Л.Н. Толстого // Ранчин А.М. Переключка Камен: Филологические этюды. М.: Новое литературное обозрение, 2013. С. 93–103.
21. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. М.: ГИХЛ, 1928–1958.
22. Толстоноженко О.А. Карьерная траектория писателя-автодидакта на рубеже XIX–XX веков: Георгий Гребенщиков // Молодежь и наука: сб. материалов. Красноярск, 2014. URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2014/directions.html>
23. Федоров Н.Ф. Философия общего дела. М.: Эксмо, 2008. 752 с.
24. Царегородцева С.С. Роман Г.Д. Гребенщикова «Чураевы» в социокультурном контексте эпохи: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2005. 182 с.
25. Черняева Т.Г. Гребенщиков о Льве Толстом // Алтайский текст в русской культуре. Барнаул, 2004. Вып. 2. С. 60–74.
26. Чистяков В.Д. Русская деревня Чураевка в 1999 году / публ., вступ. сл. и примеч. В.М. Крюкова // Вестник ТГУ. 2003. № 277. С. 239–241.
27. Эйхенбаум Б.М. Лев Толстой. Семидесятые годы. Л.: Художественная литература, 1974. 360 с.
28. Эйхенбаум Б.М. Писательский облик М. Горького // Эйхенбаум Б.М. Мой современник. Маршрут в бессмертие. М.: Аграф, 2001. С. 112–118.
29. Hobsbawm E. Introduction: Inventing Traditions // The Invention of Tradition / Ed. by E. Hobsbawm, T. Ranger. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. P. 1–14.

СВЯЗЬ ТВОРЧЕСТВА ТЕОДОРА ДРАЙЗЕРА И ДЖЕКА ЛОНДОНА (НА МАТЕРИАЛЕ «ТРИЛОГИИ ЖЕЛАНИЯ» И «МАРТИНА ИДЕНА»)

THE CONNECTION BETWEEN THE CREATIVE WORK OF THEODORE DREISER AND JACK LONDON (BASED ON THE MATERIAL OF *TRILOGY OF DESIRE* AND *MARTIN EDEN*)

Е.М. Фомина

E.M. Fomina

Драйзер, Лондон, трилогия, Иден, Каупервуд, позитивизм, сверхчеловек, американская мечта, Спенсер, Ницше.

В статье рассматривается творческий путь двух великих американских писателей-реалистов XX века – Теодора Драйзера и Джека Лондона. Производится сопоставление их философских идей, а именно преемственности ницшеанства и позитивизма. Объясняется единое развенчивание «американской мечты» в произведениях обоих авторов. Обнаруживаются сходства в жизненном пути главных героев произведений «Трилогия желаний» и «Мартин Иден», Фрэнка Каупервуда и Мартина Идена соответственно. Приводятся доводы для выявления связи творчества Драйзера и Лондона.

Dreiser, London, trilogy, Eden, Cowperwood, positivism, superman, American dream, Spenser, Nietzsche.

The article discusses the career of the two great American realist writers of the XX century who are Theodore Dreiser and Jack London. It compares their philosophical ideas, namely the idea of the continuity of Nietzsche and positivism. The article also explains the unanimous debunking of American Dream in the works of both authors and identifies similarities in the course of life of Frank Cowperwood and Martin Eden, the main characters of the works *Trilogy of Desire* and *Martin Eden* respectively. Besides, it argues in favour of identifying the connection of the creativity of Dreiser and London.

Бурный рост реалистической литературы в Америке в начале XX века был ознаменован выходом в свет произведений целой плеяды талантливых писателей, среди которых были Теодор Драйзер и Джек Лондон. Несмотря на то что нет достоверных сведений о связи творчества этих авторов, многие исследователи косвенно указывают на нее в своих научных работах. В данной статье мы произведем попытку сравнения творчества двух писателей на примере их жизненного пути, философских предпочтений и на материале произведений «Трилогия желаний» (Драйзер) и «Мартин Иден» (Лондон).

Я.Н. Засурский называл писателей «замечательными художниками», которые развенчали «некоронованных королей “страны желтого дыма”» [Засурский, 1977, с. 108] и обличали времена, когда в обществе установилось господство

монополий. Как и Драйзер, Лондон на жизненном опыте ощутил несостоятельность «американской мечты» и тяжесть жизни талантливого человека в капиталистическом обществе [Батурин, 1975, с. 62]. Вводя в романы персонажей «из народа», оба автора способствовали также «обогащению литературного языка элементами живой разговорной речи» [Засурский, 1977, с. 108].

С.С. Батурин отмечал, что в тяжелые для Драйзера времена, когда его романы запретили к выходу в печать, Джек Лондон был одним из писателей, присоединившихся к официальному протесту в защиту Драйзера [Батурин, 1975, с. 135]. Также исследователь отмечает интересный факт – в годы проживания в Калифорнии Драйзер водил близкую дружбу с поэтом Джорджем Стирлингом, который ввел его в литературный мир Сан-Франциско. Именно Стирлинг,

по утверждению американских литературоведов, впоследствии стал прототипом Рэсса Бриссендена в романе Лондона «Мартин Иден» [Батурин, 1975, с. 165]. Сам Мартин Иден, в свою очередь, представлял собой «отражение типичных обстоятельств жизни многих известных американских литераторов» [Батурин, 1979, с. 96], в том числе самого Лондона и Драйзера.

Кроме того, С.С. Батурин отмечал сходство отношения Драйзера и Лондона к журналистике того времени – активно работая в этой сфере и одновременно зная темные стороны реальной жизни, авторы обнаруживали «резкое несоответствие между подлинной жизнью и ее изображением на страницах американских журналов» [Батурин, 1979, с. 69]. Типажи произведений обоих авторов явились результатом пристального наблюдения за реальной жизнью. Свои правдивые корреспондентские наблюдения оба писателя передали в серии очерков (Драйзер – о Нью-Йорке, у Лондона – «Люди бездны»).

Учение Герберта Спенсера повлияло и на Теодора Драйзера, и на Джека Лондона. Знакомство с его концепцией произвело эффект разорвавшейся бомбы на сознание Драйзера («Spencer, whose introductory volume to his Synthetic Philosophy ("First Principles") quite blew me, intellectually, to bits» [Dreiser, 1969, с. 457]). Ричард Лехан в работе «Теодор Драйзер. Его мир и его романы» отметил, что именно под влиянием философии позитивизма Спенсера Драйзер осознал, что человек всегда желает то, чего не имеет, и что все его желания не могут осуществиться, поскольку мир полон запретов; что жизнь человека находится не в его руках, а во власти различных химических процессов во вселенной [Lehan, 1969, с. 47]. В книге «Dictionary of Literary Biography» («Словарь литературной биографии») было упомянуто, что, читая Спенсера, Драйзер пришел к выводу о бессилии человека перед законами жизни и о тщетности стремления достичь невероятных высот, потому что никто не знает, чем это может обернуться впоследствии [Dictionary of Literary Biography, 1981, с. 238].

Как следствие, Драйзер изобразил в «Трилогии желаний» героя, наделенного исключительной волей к власти, сильную личность,

которая сама себя сделала таковой, хладнокровного дельца, для которого все средства хороши, если они помогают достигнуть власти и богатства. В то же время крушение титана Фрэнка Каупервуда, которым заканчивается трилогия, убедительно демонстрирует, что, с точки зрения Драйзера, аморализм неизбежно приводит личность к саморазрушению. Ведь любой человек, по мнению Драйзера, каким бы сильным он ни был, по своей природе слаб и обречен на крушение всех надежд.

Для главного героя романа Лондона «Мартин Иден» взгляды Спенсера стали основой жизненной философии («И вот этот самый Спенсер нарисовал ему стройную картину мира, свел все знания воедино, уточнил основные факты, и перед его изумленным взором предстала вселенная столь наглядно...» [Лондон, 2014, с. 111]). Как и Драйзер, Лондон считал важнейшей целью эволюции сохранение равновесия между прогрессом и разложением, поскольку именно в этом он видел гармонию духовной природы личности. Также естественным для Лондона виделся процесс борьбы за выживание человека в реальном мире. Писатель трактовал жизнь как борьбу за выживание в мире, который враждебен человеку; проводил аналогию между миром животных и миром людей: «выживают сильнейшие, а наименее приспособленные и слабые погибают» [Морозкина, 2009, с. 71]. Этот принцип наиболее ярко проявился в романе Лондона «Мартин Иден», где на примере главного героя наглядно изображается конфликт индивида-одиночки и чуждой социальной среды («В борьбе за существование ... побеждает сильнейший, а слабый осужден на гибель!» [Лондон, 2014, с. 295], «Мир принадлежит сильным, которые так же благородны, как и могучи, и которые презирают стадо торгашей и лавочников» [Там же, с. 90]).

Эти идеи, высказываемые главным героем, созвучны и философии Фридриха Ницше. Герои книг Лондона представляют собой носителей «воли к жизни», сильных личностей, бросающих вызов «инертному большинству, прозябающему в бездействии» [Морозкина, Кутеева,

2005, с. 34]. Волк Ларсен, Мартин Иден являются художественным воплощением ницшеанской концепции «сверхчеловека» в ее американской трактовке, воспринимаемой в контексте идеи «нового Адама» и «американской мечты», однако в столкновении с действительностью они проигрывают битву.

Одновременно в идеях Ницше о «сверхчеловеке» и Драйзер увидел воплощение собственной мечты стать человеком успешным и могущественным, который уверенно идет к власти, не обращая внимания на страдания других людей [American Literature..., 1973, с. 1879; Critical Essays on Theodore Dreiser, 1981, с. 73]. При создании «Трилогии желаний» Драйзер наделил Фрэнка Каупервуда чертами, которые перекликаются с ницшеанской концепцией «сверхчеловека». Во втором романе цикла даже есть глава XX под названием «Человек и сверхчеловек», в которой повествуется о превосходстве Каупервуда и его талантливым манипулировании обычными людьми.

При сравнении романа «Мартин Иден» и «Трилогии желаний» можно заметить параллель в развитии образов главных героев. Индивидуалисты Мартин и Фрэнк терпят поражение в борьбе с обществом, их «сверхсила» не помогает им преодолеть законы жизни, вследствие чего происходят разочарование в «американской мечте» и осознание тщетности своей деятельности. В конце пути оба героя понимают, что окружающие признают их только как известных людей, обладателей крупного состояния и абсолютно не интересуются их внутренним миром, чувствами, переживаниями.

Кроме того, оба персонажа стремились познать красоту во всех ее проявлениях – будь то прекрасная поэзия, роман, картина, музыка или красивая женщина. В жизни и Фрэнка, и Мартина появляется женщина (Беренис и Руфь соответственно), которая переворачивает мировоззрение героя на 180 градусов и заставляет обратиться к тем сторонам его души, которые были ему раньше неведомы. Эти женщины становятся для них ангелами, указывающими путь в новую жизнь (в случае Фрэнка – это обретение душевной гармонии и осознание тщетности «золотой

лихорадки», в случае Мартина – саморазвитие и покорение профессиональных высот в литературном мире).

Таким образом, несмотря на то что нет прямых указаний на связь творчества Драйзера и Лондона, несомненным являются обращение обоих авторов к одним философским течениям (ницшеанство и позитивизм), неоднократное пересечение жизненных путей авторов (общие знакомые, взаимные положительные отзывы о произведениях друг друга), а также сходное в ряде аспектов понимание устройства жизни и человеческого общества.

Библиографический список

1. Батурин С.С. Т. Драйзер. М.: Молодая гвардия. 1975. 333 с.
2. Батурин С.С. Портреты американских писателей: Л. Стеффенс, Дж. Лондон, Т. Драйзер. М.: Художественная литература. 1979. 422 с.
3. Засурский Я.Н. Теодор Драйзер: жизнь и творчество. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1977. 319 с.
4. Лондон Д. Мартин Иден / пер. с англ. Р. Облонской. М.: АСТ. 2014. 415 с.
5. Морозкина Е.А., Кутеева Н.Э. Ницшеанские влияния в литературе США на рубеже XIX–XX вв. Бирск: Бирск. гос. пед. ин-т. 2005. 98 с.
6. Морозкина Е.А. Позитивизм в американской прозе конца XIX – начала XX вв. Бирск: Бирск. гос. соц-пед. акад. 2009. 146 с.
7. American Literature. The Makers and the Making. Book D, 1914 to the Present. N.Y.: St.Martins Press. 1973. P. 1196–2970.
8. Critical Essays on Theodore Dreiser. Boston: G.K. Hall & Co. 1981. 343 p.
9. Dictionary of Literary Biography. Detroit: Gale, 1981. Vol. 9: American Novelists, 1910–1945. 432 p.
10. Dreiser T. A book about myself. London: Constable, 1929. 502 p.
11. Lehan R. Theodore Dreiser. His World and his Novels. Southern Illinois: University Press. 1969. 280 p.
11. Lehan R. Theodore Dreiser. His World and his Novels. Southern Illinois: University Press, 1969. 280 p.

РОЛЬ УКРАИНСКИХ МОТИВОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ГОГОЛЯ

THE ROLE OF UKRAINIAN MOTIVES IN THE WORKS OF N. GOGOL

Чун Ен Хо

Chung Yeon Ho

Гоголь, Украина, мотив.

Украинская тема в гоголевском творчестве оказалась обусловлена двумя факторами: с одной стороны, малороссийским происхождением, глубоким знанием народной жизни (быта, нравов, обычаев, фольклора), с другой – влиянием модного в ту эпоху романтизма, одним из постулатов которого была народность, понимавшаяся в том числе как этнографизм. Но Гоголь не только отказывался делать выбор между «великороссийской» и «малороссийской» национальными традициями, но и негативно оценивал «этнографизм». Можно сказать, Гоголь был чисто русский писатель.

Gogol, Ukraina, motive.

The Ukrainian theme in Gogol's creativity was conditioned by the two factors: on the one hand, by the Little Russian origin, a deep knowledge of the national life (living, morals, customs, folklore), on the other hand, by the influence of romanticism, which was trendy in that era, and one of the postulates of which was nationality, understood as ethnographism as well. But Gogol not only refused to make a choice between the «Great Russian» and the «Little Russian» national traditions, but also negatively assessed «ethnographism». We can say, Gogol was a purely Russian writer.

Гоголь писал по-русски, объяснялось это, в частности, отсутствием украинского литературного языка. Однако важно подчеркнуть, что, в отличие, например, от Т. Шевченко, Гоголь не ощущал по этому поводу никакого дискомфорта – не пытался создать такой язык и не стремился отделить украинскую литературу от русской [Барабаш, 2011]. Напротив, известно довольно резкое высказывание Гоголя о национальной ограниченности Шевченко, дошедшее до нас в передаче Г. Данилевского [Данилевский 1901, с. 92–100]. Некоторые исследователи, сомневаясь в правдивости этого мемуариста, считают сообщенную им информацию недостоверной. Но сравнивая пути двух писателей, выросших на Украине и принадлежавших к одному поколению (Гоголь был всего на несколько лет старше Шевченко), мы должны сделать вывод, что в аспекте культурной идентичности они шли разными путями. Для Гоголя вопрос о выборе между «великороссийской» и «малороссийской» ветвями культуры был неактуален – он стремился к культурной интеграции. Характерна

мысль, зафиксированная в гоголевской записной книжке 1846–1851 гг.: «Обнять обе половины русского народа, северн<ую> и южн<ую>, сокровище их духа и характера» (II, 387¹).

Такая «объединительная» позиция очевидна в письме Гоголя к А. Смирновой-Россет 24 декабря 1844 г., где он прямо отвечает на вопрос о национально-культурной идентификации:

Скажу вам одно слово насчет того, какая у меня душа, хохлацкая или русская, потому что это, как я вижу из письма вашего, служило одно время предметом ваших рассуждений и споров с другими². На это вам скажу, что сам не знаю, какая у меня душа, хохлацкая или русская. Знаю только то, что никак бы не дал пре-

¹ Гоголевские тексты цитируются в круглых скобках по: [Гоголь, 1937–1952] с указанием тома (римской цифрой) и страницы.

² Гоголь подразумевает переданные ему в письме суждения Ф. Тютчева и Ф. Толстого. По словам А. Смирновой-Россет, они «говорили, что ваша вся душа хохлацкая вылилась в “Тарасе Бульбе”, где с такой любовью вы выставили Тараса, Андрия и Остапа», между тем как в «Мертвых душах» русские представлены «в отвратительном виде»; что над русскими Гоголь смеется иначе, чем над малороссиянами, у которых в гоголевском изображении «даже и смешные стороны имеют что-то наивно-приятное» [Переписка..., 1988, с. 124].

имущества ни малороссиянину перед русским, ни русскому пред малороссиянином. Обе природы слишком щедро одарены богом, и как нарочно каждая из них порознь заключает в себе то, чего нет в другой, – явный знак, что они должны пополнить одна другую (XII, 418–419).

Как вспоминал И.Ф. Золотарев, некоторое время живший вместе с писателем в Риме, «Гоголь был чисто русский человек, а не малоросс, каким его желают представить... писатель горячо любил именно Россию, а не Малороссию только. Любимую литературу его была литература русская... наиболее излюбленными... писателями были Жуковский и Пушкин» [Золотарев 1893, с. 38].

Конечно, подобная «интегрирующая» установка не вполне соответствует сегодняшнему политическому «тренду» – как украинскому, так и российскому (хотя, конечно, ни Россию, ни Украину нельзя считать однородными). Ныне, как и в начале XX в., в отношениях двух народов доминирует тенденция к дифференциации – две «природы», о которых говорил Гоголь, все дальше расходятся в государственно-политическом отношении. Разумеется, перспективы неясны (возможно, ситуация еще переменится), но в настоящее время, по понятным причинам, доминирующую роль на Украине играют силы, для которых ключевой является идея самобытности, «непохожести» на Россию.

Родившийся и выросший на Полтавщине, Гоголь с детства существовал в контексте украинской культуры, причем не только «низовой», фольклорной, но и письменной, книжной. Дед писателя учился в Киево-Могилянской академии, был писарем казацкого полка (причем знал еще пять языков кроме украинского), а отец писал комедии³ и стихи на украинском.

Однако ощутить интерес к украинской теме, осознать ее «перспективность» Гоголю довелось лишь тогда, когда он дистанцировался от привычной среды, оказавшись в Петербурге. Сообщая в письме к матери от 30 апреля 1829 г., что в столице «занимает всех все малороссийское»,

он просит: «...вы много знаете обычаи и нравы малороссиян наших, и потому я знаю, вы не откажетесь сообщать мне их в нашей переписке» (X, 141–142). Гоголь неоднократно писал матери и сестрам, чтобы те присылали украинские народные песни, предания, поверья, «страшные сказания», анекдоты и всевозможные сведения обрядового, бытового и этнографического характера. Эти материалы вместе с собственными впечатлениями раннего периода жизни легли в основу первых книг писателя – «Вечера на хуторе близ Диканьки» и «Миргород».

Таким образом, украинская тема в гоголевском творчестве оказалась обусловлена двумя факторами: с одной стороны, малороссийским происхождением, глубоким знанием народной жизни (быта, нравов, обычаев, фольклора), с другой – влиянием модного в ту эпоху романтизма, одним из постулатов которого была народность, понимавшаяся в том числе как этнографизм. Явно позитивную роль сыграла и пространственная «отдаленность» от Украины: произведения на украинские темы Гоголь создавал, живя в Петербурге (идея переселения в Киев в начале 1830-х годов не осуществилась); точно так же самое крупное свое произведение, поэму «Мертвые души», Гоголь будет писать в Италии, глядя на родину «из прекрасного далека» (VI, 220).

Как полагал Т. Шевченко (мысль высказана в 1847 г. в оставшемся неопубликованным при его жизни предисловии к поэме «Кобзарь»), Гоголь пишет «не по-своему» (не по-украински) потому, что «своего языка не знает» [Цит. по: Барабаш, 2011, с. 38]. Однако для Гоголя использование украинского языка само по себе не было критерием «национальности», народности⁴. Малороссийский «дух», колорит в его произведениях реализуется иным способом: вместо того чтобы писать «сплошь» по-украински, Гоголь, пользуясь отдельными лексическими и иными языковыми средствами, создает образ украинского языка и украинской культуры – эта составляющая рельефно выделяется именно на русском языковом

³ Единственная дошедшая до нас комедия В. Гоголя-Яновского – «Простак»; некоторые ее мотивы Н. Гоголь использовал в «Вечерах на хуторе близ Диканьки».

⁴ Характерно, что сам Шевченко, создавая стихи на украинском языке, писал прозаические художественные произведения (в том числе из малороссийской жизни), многие письма и даже дневник на русском.

фоне. Современный исследователь отмечает, что особенность гоголевского стиля – «языковая дихотомия» как форма сосуществования и взаимодействия двух стихий [Барабаш 2011, с. 47].

При всем «бытовизме» гоголевских фабул, при многочисленности деталей, свидетельствующих о тонком знании повседневной малороссийской жизни, рисуемая Гоголем в «украинских» произведениях среда предстает не как обыденная и привычная, а как «карнавально»-экзотичная; основу гоголевского стиля составляют сказочная фантастика, гротеск, романтическая гиперболизация. Все ситуации в «Вечерах на хуторе близ Диканьки» в той или иной степени экстраординарны – Малороссия под пером Гоголя предстает миром столь же «домашним» и знакомым, сколь странным и необычным; автор смотрит на него в одно и то же время как «свой» и как «чужой». В такой «межкультурной» позиции находится и рассказчик «Вечеров...». Рудый Панько, речь которого обращена не к украинцам, а к столичной публике: «...в Петербурге вашем не сыщете такого» (I, 106). Осознавая необычность того, о чем рассказывает, он дает «этнографические» пояснения – в частности, приводит небольшой украинско-русский словарь с комментариями (I, 107–109, 197–199).

Характерно, что «Вечера...», высоко оцененные критиками, вместе с тем вызвали нарекания в «неправдивости» изображения малороссийской жизни, отступлении от бытовой достоверности. Например, Н. Полевой усмотрел в первой части этой книги лишь имитацию народности, заявив, что в ней доминирует стремление Гоголя «подделаться под малоруссизм»; и в дальнейшем неоднократно вспыхивала полемика по вопросу о том, достоверно или недостоверно рисует Гоголь быт и нравы украинцев (см.: [Дмитриева 2010, с. 118–119]). Чрезмерное «доверие» читателей к гоголевскому образу Украины вызывает иронию у культурной публики – характерно замечание известного филолога второй половины XIX в. А.А. Потебни: «Разве не было людей, которые весьма серьезно представляли себе Малороссию по повестям Гоголя» [Потебня 1989, с. 264]. И сегодня многие отно-

сятся к Гоголю как к «бытописателю», полагая, будто его сюжеты этнографически вполне достоверны и представляя малороссийских крестьян конца XVIII – начала XIX вв. по «Сорочинской ярмарке» и «Майской ночи», а запорожских казаков – по «Тарасу Бульбе».

В заключение отметим, рационально-культурная «принадлежность» стала в постсоветский период предметом бесплодных споров и спекуляций. Приведем характерное (для Украины) суждение: «Гоголь никогда не был русским писателем. Он – русскоязычный писатель из Малороссии»⁵. Впрочем, если говорить об украинском населении в целом, мнения на этот счет расходятся: согласно результатам проведенного в 2009 г. (год 200-летнего юбилея Гоголя) опроса, 38,9 % украинцев считают, что он «и русский, и украинский писатель одновременно», 29,8 % респондентов полагают, что Гоголь украинский писатель, русским писателем его сочли 22,9 % опрошенных; еще 6,1 % затруднились с ответом, 1,4 % отказались отвечать на вопрос⁶.

Разумеется, с практической точки зрения обсуждение подобных проблем бессмысленно и не может дать никаких научных результатов. Биографическая и творческая связь Гоголя с Украиной общеизвестна, дополнительные доказательства не требуются. Вместе с тем надо учитывать, что его повышенное внимание к народной, национальной культуре, в атмосфере которой Гоголь вырос и которую знал с детства, было, как ни парадоксально это звучит, обусловлено *западным*, европейским фактором. Романтизм, в рамках которого формировалась эстетическая система писателя, акцентировал национально-культурную специфику; этот романтический «этнографизм» ярко проявился в гоголевском творчестве. Можно сказать, Гоголь был чисто русский писатель, а не малоросс.

Библиографический список

1. Барабаш Ю. «Своего языка не знает...», или Почему Гоголь писал по-русски? // Вопросы литературы. 2011. № 1. С. 36–58.

⁵ См.: http://samlib.ru/a/antonow_m_f/gogolj.shtml

⁶ См.: http://rian.com.ua/culture_society/20090326/78124188.html

2. Гаспаров Б.М. Литературные лейтмотивы. М., 1994. С. 28–123.
3. Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: в 14 т. М.; Л., 1937–1952.
4. Данилевский Г.П. Сочинения. Спб., 1901. Т. 14.
5. Дмитриева Е.Е. Н.В. Гоголь: палимпсест стилей / палимпсест толкований // Новое литературное обозрение. 2010. № 104.
6. Золотарев И.Ф. Рассказы о Гоголе // Исторический вестник. 1893. Т. 51, № 1.
7. Кондакова Ю.В. Гоголь и Булгаков: поэтика и онтология имени: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2001.
8. Павлова О.А. Н.В. Гоголь и М.А. Булгаков: проблема жанрового мышления: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1998.
9. Переписка Н.В. Гоголя: в 2 т. М., 1988. Т. 2.
10. Потеня А.А. Слово и миф. М., 1989.
11. Чеботарева В. О гоголевских традициях в прозе М. Булгакова // Русская литература. 1984. № 1. С.166–176.
12. Чудакова М.О. Булгаков и Гоголь // Русская речь. 1979. № 2. С. 38–48.
13. Янушкевич А.С. Традиция жанрового стиля Н.В. Гоголя в русской прозе 1920–1930-х гг. // XX век: Литература. Стиль. Екатеринбург, 1999. Вып. 4. С. 34–48.

ЖАНРОВАЯ АТРИБУЦИЯ РОМАНА ИНИЦИАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Д. ТАРТТ «ЩЕГОЛ»

GENRE ATTRIBUTION OF INITIATION NOVEL BASED ON THE WORK *THE GOLDFINCH* BY D. TARTT

Н.С. Шалимова

N.S. Shalimova

Роман инициации, лиминальный хронотоп, сюжетно-композиционные особенности, тип героя. Статья посвящена теоретическому и практическому рассмотрению романа инициации, особенностям сюжетно-композиционной организации, пространственно-временной структуре, специфике повествования, а также типу героя, его влиянию на стилистику романа, воплощение авторского замысла, нарративный код текста. На материале романа Д. Тартт «Щегол» роман инициации рассматривается как жанровая модификация романа воспитания, сравниваются тип героя, события, особенности композиционной структуры. Делается вывод о том, что роман инициации имеет ряд поэтологических особенностей: четкая трехчастная структура, совпадающая с обрядом посвящения, особый тип героя, хронотопа, способов повествования. Роман инициации обогащает жанровую форму и выполняет важные художественные и социальные функции.

Initiation novel, segregation, liminal chronotope, plot-compositional characteristics, type of character. The article deals with the theoretical and practical examination of the initiation novel, the characteristics of the plot-compositional organization, the space-time structure, the narrative specificity, as well as the type of character, his influence on the stylistics of the novel, the embodiment of the author's intention and the narrative code of the text. Based on the material of the novel by D. Tartt *Goldfinch*, the initiation novel is considered as a genre modification of the education novel; the type of character, event and the features of the composite structure are compared. The author concludes that initiation novel has a number of poetological features, such as a clear three-part structure, which coincides with the rite of initiation, a special type of character, chronotope and ways of narration. The initiation novel enriches the genre form and has important artistic and social functions.

Жизнь романного жанра в литературном процессе XX в. крайне интенсивна: различные жанровые структуры взаимодействуют в рамках одного произведения, активно оформляются синкретичные формы, возникают новые жанровые разновидности (роман-антиутопия, роман-притча, роман-миф, роман-апокриф, роман-репортаж), трансформируясь, актуализируются автобиографический, эпистолярный, детективный, пикарескный романы.

По мнению М.М. Бахтина, «роман – единственный становящийся и еще не готовый жанр. Жанрообразующие силы действуют и на наших глазах. Жанровый костяк романа еще далеко не затвердел, и мы не можем предугадать всех его пластических возможностей» [Бахтин, 2000].

Именно в литературе XX в. приобретает особое значение сюжетное ядро инициации,

становясь жанрообразующим. Это произведения иной событийной интенсивности: новые отношения писателя и читателя, экономия читательского времени, с одной стороны и шокирующие реалии, необходимость удивить – с другой. Важной представляется и социальная значимость особого, обновленного романа воспитания, ведь произведения о взрослении выполняют и философски-социальную и даже институализирующую функцию в современном мире. Более того, по мнению Джозефа Кэмпбелла [Кэмпбелл, 1997], вся литература держится на инициации, которая отражает суть человеческого бытия и из глубин бессознательного проникает в художественное произведение.

В романе инициации мы видим поэтическую реконструкцию некоторых первичных архетипичных моделей взаимодействия человека

и общества, попыток экзистенциального осмысления своего места в мире. Есть у появления и популярности этого жанра и иные, историко-литературные причины: сценарий инициации составляет основу эпоса и сказки, затем переходит в куртуазный роман (но в отношении античного и средневекового романов можно говорить лишь об использовании сюжетной схемы инициации, поскольку в этих типах романа, как и в эпосе, герой является неизменяемой, «готовой» величиной) и далее, в поэтике романтизма в связи с освоением личного пространства он выходит на первый план. Но об окончательном оформлении жанра можно говорить в перцепции литературы XX в., поскольку жанр «непосредственно реагирует на эстетическую концепцию личности» [Лейдерман, 2010, с. 75], то именно ситуация XX в. способствует этому вполне: освоение новой концепции времени, ослабление социально-исторического контекста, само понимание сакрального, а также мифичность сознания, новые критерии бытия, которых требует это кризисное время.

Сюжетная основа романа инициации – роман воспитания, также он взаимодействует со структурами романа-путешествия, романа-странствия, авантюрного романа, детектива, что обусловлено и спецификой сюжетной организации романа инициации, основу которой составляет Поиск. Отсюда и параболическая композиция, где вершина параболы – символическая смерть героя, а крайние точки – расставание с прежним миром, потеря былого статуса, переход в лиминальный мир и затем возрождение в новом статусе и последующая инкорпорация.

Важную роль в романе инициации имеет пространственно-временная организация, которая разворачивается на антитезе двух миров, когда горизонтальному линейному (объективному) времени профанного мира противопоставлено вертикальное нелинейное время сакрального мира (субъективное), когда герой (неофит) существует в собственной, автономной системе координат.

Характеризуя жанровую специфику романа инициации, необходимо дать структурно-

содержательный анализ элементов, которые, по словам Н.Л. Лейдермана [Лейдерман, 2010], «работают на “постройку”, на созидание художественного мира», определив: а) сюжетно-композиционные особенности; б) специфику повествования: типы и формы; в) пространственно-временную организацию художественного пространства, «вид хронотопа» [Бахтин, 2000]; г) интонационно-речевое своеобразие.

Предмет изображения романа инициации – «история героя», но главным становится не путь, пройдя который главный герой обретает опыт и взрослеет, а сама экзистенциальная возможность его становления в качестве субъекта [Шалимова, 2014].

В романе инициации фабула подчинена закономерности перехода главного героя из одного состояния в другое. По мнению Е.М. Мелетинского, «эти этапы лучше всего назвать “образовательными ступенями”, поскольку можно проследить, какой опыт приобрел герой в том или ином эпизоде жизни и как этот опыт сказался в общей сумме результатов его воспитания» (Мелетинский, 1976).

Своеобразен хронотоп романа инициации, в нем присутствуют различные способы субъективизации, управления временем: время действия уплотнено до нескольких дней, где каждый час приобретает символическое психологическое значение, разные временные отрезки характеризуются разной интенсивностью, часто темп контрастен – все эти приемы обращают внимание на самое важное – миг, в который совершается изменение в сознании героя.

Важным элементом поэтики романа являются воспоминания, которые выполняют роль композиционного приема, выделяющего кульминационные моменты повествования. Таким образом, читатель видит всю сложность и многогранность психологического процесса, происходящего сейчас, в романном настоящем, события которого обогащаются глубоким подтекстом. Для романа характерна исповедальная тональность, которая строится во многом благодаря диалогичному взаимодействию рассказчика и читателя, где диалогичность – ключ к пониманию

самых глубоких психологических движений в душе главного героя.

Роман Донны Тартт «Щегол» вышел в переводе Анастасии Завозовой в издательстве Corpus в 2014 г. и принес автору Пулитцеровскую премию. Герой – 13-летний Теодор Деккер, который чудом остается жив после взрыва, в котором погибла его мать. Герой скитается по приемным домам и чужим семьям, живет в Нью-Йорке, Лас-Вегасе, Амстердаме.

Роман «Щегол», что типично для романа инициации, написан от первого лица, ему, как и произведению Дж. Д. Сэлинджера, присущи исповедальные интонации, обращения к читателю, а также дуализм главного героя, его постоянная игра. Переводчик «Щегла» в одном из своих интервью отмечает: «У него отчетливый голос. Когда его осваиваешь, то уже знаешь потом, что и как он скажет. Единственная проблема – в книге перемежаются несколько голосов Тео, из разных его возрастов, поэтому надо было уследить, когда Тео говорит в реальном времени, а когда мы читаем о нем, подростке, но слышим на самом деле голос 27-летнего Тео, лежащего в отключке в гостиничном номере, или 23-летнего Тео, который пишет у себя в дневнике».

Лиминальная стадия жизни героя сопровождается неизменными, классическими для романа инициации атрибутами: герой переживает смерть самого близкого человека, отправляется в странствия, где меняет имена (одна из его кличек – Поттер, отсылающая нас к другому мальчику – «мальчику, который выжил»), переживает сложнейшие пограничные душевные состояния (постравматический синдром, наркотический бред), носит лохмотья, видит разные стороны жизни и примеряет социальные роли: «Как же меня занесло в эту странную новую жизнь, где по ночам орут пьяные иностранцы, а я хожу в грязной одежде и никто меня не любит?»

Тео имеет друга (двойника, антигероя, волшебного помощника) Бориса и, как все посвящаемые, получает, подобно герою сказок, волшебный предмет (красная охотничья шапка козырьком назад Холдена Колфилда), но волшебный предмет Тео, шедевр Карла Фабрициуса «Щегол»,

по-настоящему сакральный, очень важный, благодаря которому он и проходит инициацию, преодолевая подмену понятий и дихотомию культуры потребления и культуры обладания.

Следует отметить чрезвычайную значимость русской темы в романе: имя героя – Теодор (Фёдор), Китси (Китти), Борис, одна из ключевых глав романа носит название «Идиот», круг чтения героя – Достоевский и Пушкин, в романе присутствуют русские герои, русские слова и фразы.

«Щегол», что единодушно отмечается в критике, написан словно роман XIX в. на материале XXI в., отсюда диккенсовская просторность, некоторая неторопливость, а также нравственный абсолютизм романа. Действие романа начинается в большом городе в предрождественское время, где оказывается герой-сирота, среди художественных особенностей романа можно выделить кинематографичную монтажность приемов в изображении окружающего мира, лиминальность хронотопа, трехчастную структуру.

Важным элементом поэтики романа «Щегол» являются воспоминания, которые выполняют роль композиционного приема, выделяющего кульминационные моменты повествования. Таким образом, читатель видит всю сложность и многогранность психологического процесса, происходящего сейчас, в романном настоящем, события которого обогащаются глубоким подтекстом. Для романа характерна исповедальная тональность, которая строится во многом благодаря диалогичному взаимодействию рассказчика и читателя, где диалогичность – ключ к пониманию самых глубоких психологических движений в душе главного героя.

Необходимо обозначить критерий прохождения инициации, это экзистенциальный переворот в сознании героя и возможность вернуться в общество в новом качестве, таким образом, Фрэнк (герой романа И. Бэнкса «Осиная фабрика») проходит ее, когда узнает, что он на самом деле женщина, Ральф (У. Голдинг, «Повелитель мух»), когда произносит фразу «я главный», тем самым беря на себя ответственность, Холден (Дж. Д. Сэлинджер, «Над пропастью во ржи»), когда переживает момент истинной красоты и

счастья и заболевая (болезнь как важнейший семантический и аксиологический момент судьбы посвящаемого), а Тео – переоценив ценности и совершая правильные с точки зрения мироустройства поступки. Объединяет героев обдумывание какой-то идеи или теории и то, что в финале они приходят к определенному примирению с действительностью, принятию себя и окружающего мира.

Итак, в романе инициации мы видим эксплицитное наложение повествовательной модели на обрядовую схему. Движение между локусами художественного пространства / этапами обряда имеет онтологическую и экзистенциальную направленность, совпадает со ступенями посвящения и показывает взросление как поступательное движение героя.

Герои этих произведений – подростки, которые в результате каких-либо страшных событий оказываются сегрегированы, оторваны от родного дома (либо утрачивают его совсем), они сталкиваются с мучительными испытаниями (одиночество, страх, голод, переходные состояния сознания), переживают сильнейшие внутренние метания, примеряют разные социальные роли и имена, сталкиваются со смертью или несут ее сами. Примечательно и то, где разворачивается действие романа инициации: будь то большой город, безлюдный и бездушный, или остров, место романа инициации – это исторический, культурный и мифологический феномен, который не только выполняет важнейшую функцию в художественном мире произведения, но и несет аксиологическую нагрузку. Таким образом, роман

инициации представляет собой жанровую модификацию романа воспитания с особым типом героя, конфликта, хронотопа и своеобразными нарративными стратегиями, обеспечивающими наиболее многогранную и полную репрезентацию героя, с одной стороны, и по-особенному выстраивающими связь читателя-героя-автора – с другой.

Библиографический список

1. Адельгейм И.Е. «Всякое детство есть некая подвижная правда...»: проза инициации в молодой польской прозе конца XX – начала XXI века // Славянский вестник. К 70-летию В.П. Гудкова. М., 2004. Вып. 2. С. 500–505.
2. Бахтин М.М. Эпос и роман. СПб.: Азбука, 2000. 304 с.
3. Кэмпбелл Д. Герой с тысячей лицами: Миф. Архетип. Бессознательное. СПб.: София, 1997. 336 с.
4. Геннеп А. ван. Обряды перехода. М.: Восточная литература, 1999. 198 с.
5. Лейдерман Н.Л. Теория жанра. Екатеринбург: Словесник, 2010. 904 с.
6. Пашигорев В.Н. Роман воспитания в немецкой литературе XVIII–XX веков. Саратов: Саратовский университет, 1993. 133 с.
7. Шалимова Н.С. Роман инициации как инвариантная форма романа воспитания // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4. С. 265–268.
8. Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.
9. Тернер В. Символ и ритуал. М.: Наука, 1983. 277 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

THE FORMATION OF MORAL AND CULTURAL VALUES IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN PROFESSION-ORIENTED UNIVERSITY

А.О. Алеевская

A.O. Aleevskaya

Культурные и нравственные ценности, воспитание, иностранный язык, личность, студенты и курсанты, образовательные организации высшего образования ФСИН России.

В статье обосновывается выделение иностранного языка как одного из основных средств формирования культурных и нравственных ценностей курсантов и студентов профильного вуза, рассматриваются некоторые пути формирования культурных и нравственных ценностей курсантов и студентов при обучении иностранному языку.

Cultural and moral values, education, foreign language, personality, students and cadets, educational establishments of the higher education of the Federal Penal Service of Russia.

The article substantiates the use of a foreign language as one of the main means of the formation of cadets and students' cultural and moral values in profession-oriented university and considers some ways of the formation of cadets and students' cultural and moral values in the process of learning a foreign language.

Как отмечается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 21.12.2012 г., Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг., Распоряжении Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-Р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.», ФГОС, одной из приоритетных задач образования является формирование духовно-нравственной и культурной личности учащихся.

В современном мире при усиливающемся влиянии западных стран с их вольными взглядами на воспитание современного поколения и примером бездушного материализма у российской молодежи наблюдается кризис нравственности. Все перестроечные процессы в обществе негативным образом отражаются на сознании людей, влияют на переосмысление веками формировавшихся ценностей. Повсеместно окружающие человека новые информационно-

коммуникационные технологии и средства массовой коммуникации, зачастую пропагандирующие потреблять, а не созидать, предъявляют к современной личности иные требования, при которых такие проявления высокой нравственности, как сострадание, соучастие, сопереживание, уважение к другим и самому себе, к сожалению, отходят на второй план. Все острее ощущается потребность в воспитании духовно богатой, высоконравственной личности. Анализ публикаций по теме формирования нравственных ценностей показал, что студенческий возраст является наиболее благоприятным для нравственного развития, поскольку характеризуется повышенным сознательным интересом к нравственным и морально-эстетическим проблемам [Аксенова, Исмагилова, 2010, с. 21–32].

Философский энциклопедический словарь определяет нравственность как один из способов нормативной регуляции действий человека в обществе. Воспитание через предмет в процессе

обучения в вузе можно рассматривать как незаменимый инструмент формирования культурных и нравственных ценностей современной молодежи. В Словаре русского языка под словом «ценность» понимаются предметы, явления, важные для культуры, духовной жизни какого-либо народа, общества [Словарь русского языка, 1984]. Ценности – это важнейшие компоненты человеческой культуры наряду с нормами и идеалами. Их существование ускорено в экзистенциальной активности субъекта культурного творчества, его диалоге с другими людьми, ориентированном не только на область сущего, но и на значимое, нормативно-должное [Культурология, 2007, с. 922].

С целью формирования необходимых ценностей и содействия формированию высококультурной и нравственной личности обучающихся представляется необходимым разработать педагогическую программу для решения поставленных задач через интеграцию иностранного языка в учебный курс и во внеаудиторную деятельность. Данная программа должна включать в себя мониторинг уровня сформированности культурных и нравственных ценностей до реализации проекта, планирование мероприятий и разработку модели взаимодействия преподавателя и учащихся, проведение воспитательной деятельности, осуществление промежуточного контроля, обобщение, оформление и анализ достигнутых результатов, рефлексию, подготовку методических рекомендаций.

Воспитание культурной и нравственной личности невозможно без обращения к языку как средству общения, ведь именно язык является наиболее точным показателем человеческих качеств, его культуры. Учебная дисциплина «Иностранный язык» обладает уникальным потенциалом для развития не только навыков и компетенций, но и формирования личностных качеств курсантов и студентов. Преподавателю следует активизировать воспитательный потенциал каждой отдельно взятой темы в рамках образовательного процесса, а также моделировать учебные занятия таким образом, чтобы находить примеры, способствующие формированию

культурных и нравственных ценностей, проектировать учебную деятельность с учетом определенной ценности.

На занятиях по иностранному языку необходимо формировать такие качества личности учащихся, как патриотизм, уважение к старшему поколению, толерантность, эмпатия, ответственность, самосознание. Это представляется возможным на материале английских пословиц и поговорок, просмотра видеоматериалов, анализа поведения литературных героев в тех или иных критических ситуациях. Работая в малых группах, курсанты и студенты получают возможность проявить себя в отдельно взятой роли, занять активную позицию, изложить свою точку зрения на конкретную проблему, предложить пути решения конфликта и т.д. В рамках каждой темы следует стремиться к использованию дискуссий, ролевых игр, проектов при построении учебных занятий. Все это формирует толерантное отношение, уважение к культуре и народу своей страны и стран изучаемого языка, поддерживает интерес к учению и способствует познавательной активности.

Однако в рамках современных образовательных программ мы не можем позволить себе уделять в учебном процессе должного количества внимания для сознательного и тщательного анализа того или иного литературного источника, ведь при этом есть риск не успеть освоить необходимый объем требуемого программой материала. В таком случае незаменимым вариантом является дополнительное задание на самостоятельное чтение на иностранном языке. Литература раскрывает внутренний (душевный) мир человека, выражает душевные движения четко и ярко, как этого не сделать никакой науке. Именно литература (особенно классическая) с особой остротой ставит проблемы о сущности человека, моральной ответственности личности, предъявляя к нему высшие нравственные требования [Аксенова, Купцов, 2015, с. 11–15]. Преподаватель вправе предоставлять курсантам и студентам возможность самостоятельного выбора иноязычной литературы для внеаудиторного чтения.

С целью формирования нравственных и культурных ценностей учащихся преподаватель может активно вовлекать их в различного рода воспитательные мероприятия, организованные в рамках образовательного процесса или во внеучебное время. Примером подобных мероприятий могут быть посещения музеев с экскурсией на иностранном языке, просмотр аутентичных видеофильмов с последующим обсуждением, проведение тематических викторин (лингвострановедческая викторина «Английский язык – окно в мир»), круглых столов («Фестиваль культуры», «Особенности УИС зарубежных стран», «День Толерантности»), в ходе которых создаются необходимые условия для овладения системой нравственных и культурных понятий. На кафедре иностранных языков Академии ФСИН России традиционно организуется ряд мероприятий, которые содействуют формированию культурных и нравственных ценностей личности учащихся через приобщение к истории, культуре, современной духовной жизни. Во внеаудиторное время курсанты и студенты совместно с преподавателями кафедры посещают театры и кинотеатры, мемориальный музей-усадьбу академика И.П. Павлова, художественный музей имени И.П. Пожалостина, проводится обзорная экскурсия на английском языке по территории Рязанского историко-архитектурного музея-заповедника «Рязанский Кремль» и другие. Эти мероприятия решают как учебные, так и воспитательные задачи, помогают сформировать эстетическое восприятие окружающей действительности, усилить эффективность патриотического, гражданского и нравственного воспитания. Помимо этого, в ходе данных экскурсий преподаватели кафедры иностранных языков и опытные экскурсоводы получают возможность развивать иноязычную коммуникативную компетенцию (языковую, социокультурную и учебно-познавательную) учащихся посредством их ознакомления с историей и культурой Рязанского края.

Таким образом, актуальность проблемы формирования культурных и нравственных ценностей курсантов и студентов продиктована

требованиями современного общества. В ходе изучения иностранного языка как на учебных занятиях, так и во внеаудиторное время при грамотной организации деятельности преподавателем могут создаваться условия, необходимые для формирования у учащихся системы культурных и нравственных понятий. Усилия педагога должны быть направлены не только на ознакомление с новым материалом, но и на активизацию воспитательного потенциала такого учебного предмета, как «Иностранный язык», в целях становления личности обучающихся, их мировоззрения и языковой картины мира, когда иностранный язык становится не только целью, но и одним из средств обучения. В этой связи разработка и применение педагогической программы, направленной на формирование культурных и нравственных ценностей учащихся в процессе обучения иностранному языку, обеспечат возможность студентам и курсантам пересмотреть свое отношение к учебной деятельности, к миру, к людям, к самим себе.

Библиографический список

1. Аксенова Г.И., Купцов И.И. Духовность, народность, патриотизм – основные составляющие воспитания современной молодежи // Духовно-нравственное воспитание молодежи: традиции и инновации: матер. междунар. науч.-практ. конф., Воронеж, 26–27 марта 2015 г. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2015.
2. Аксенова Г.И., Исмагилова Ю.С. Проблема духовно-нравственного развития курсантов вузов ФСИН России // Прикладная юридическая психология. Рязань: Академия ФСИН России. 2010. № 1.
3. Культурология: энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. и авт. проекта С.Я. Левит. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. Т. 2. 1184 с.
4. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1984. Т. 4. 794 с.

АДАПТАЦИЯ ОСУЖДЕННЫХ ИНВАЛИДОВ К УСЛОВИЯМ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

ADAPTATION OF DISABLED CONVICTS TO IMPRISONMENT CONDITIONS: STATEMENT OF A PROBLEM

Д.В. Андерсон

D.V. Anderson

Адаптация, приспособление, осужденные к лишению свободы, условия лишения свободы, осужденные инвалиды, исправление, ученые-пенитенциаристы, пенитенциарная педагогика, режим, специфика отбывания наказания.

В статье актуализируется научная проблема адаптации осужденных инвалидов к условиям лишения свободы, отмечаются ее неразработанность в научной литературе и потребность в ее исследовании для практиков. Рассматриваются контексты понимания термина «адаптация» в различных отраслях науки. Цель статьи заключается в усилении внимания к проблемам исправления осужденных инвалидов. Это обусловлено современной социальной политикой государства, направленной на создание доступной среды для людей с ограниченными возможностями здоровья. Впервые обосновываются факторы, осложняющие процесс адаптации рассматриваемой категории осужденных к условиям лишения свободы.

Adaptation, accommodation, convicted to imprisonment, imprisonment conditions, disabled convicts, correction, scientists-penitentiary pedagogues, mode, the specificity of sentencing.

The article actualizes the scientific problem of adaptation of disabled convicts to imprisonment conditions, describes its crudity in the scientific literature and the need in studying the problem for experts. The article also considers the contexts of the understanding of the term adaptation in different fields of science. The purpose of this article is to focus attention on the problems of disabled convicts. This is caused by the modern social policy of the state aimed at creating an accessible environment for the disabled. For the first time the article substantiates the factors complicating the process of adaptation of the considered category of convicts sentenced to imprisonment.

В переводе с латинского слово «адаптация» означает приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. В научной литературе существует множество трактовок этого термина. Изначально данный термин зародился в середине XIX века в биологии, а впоследствии стал широко применяться в медицине, физиологии, психологии, педагогике, социологии, кибернетике. Термин «адаптация» используется при возникновении ситуаций, характеризующихся изменениями в социальной среде. Одна из таких ситуаций возникает, когда человек, совершивший преступление и осужденный судом к лишению свободы, поступает в исправительное учреждение для отбывания наказания [Тюгаева,

2016, с. 92]. Проблему адаптации осужденных к лишению свободы впервые поставили ученые-пенитенциаристы Н.А. Стручков и В.Ф. Пирожков [Стручков, Пирожков, 1970]. Правовые и криминологические вопросы данной проблемы освещались в трудах М.И. Ковалёва [Ковалёв, 1995]; Г.А. Гадиева [Гадиев, 2005], И.А. Овчаренко (2006), Н.В. Ямалетдиновой [Ямалетдинова, 2006], Б.П. Козаченко [Козаченко, 1991]. С позиции социологии адаптацию осужденных рассматривали В.Н. Казанцев (1983), Т.И. Помыткина (2009). К медицинским аспектам процесса адаптации осужденных обращался А.В. Датий (2012). Изучение проблемы адаптации осужденных в психологии во многом связано с именами А.А. Ушатикова (2001), А.В. Наприса (2005),

Г.В. Щербакова [Щербаков, 2002]. В пенитенциарной педагогике проблему адаптации изучали Н.А. Тюгаева [Тюгаева, 1976], Ю.А. Алферов (1992), М.И. Кузнецов [Кузнецов, 1996], А.В. Пицелко (2003), С.А. Лузгин (2013), но в то же время адаптации осужденных инвалидов к условиям лишения свободы уделено недостаточное внимание. Об этом свидетельствует отсутствие педагогических исследований по адаптации данной категории осужденных. Тем не менее они необходимы, так как количество осужденных инвалидов, отбывающих наказание в виде лишения свободы, стабильно высокое. По официальной статистике ФСИН России, в 2016 году в исправительных учреждениях отбывали наказание 633,83 тыс. осужденных, в их числе 22,4 тыс. (3,47 %) – осужденные инвалиды [ФСИН России, 2016]. Среди них есть инвалиды с ампутированными конечностями, инвалиды по зрению, слуху, общим и профессиональным заболеваниям. Более половины из них имеют первую или вторую группу инвалидности и испытывают затруднения в бытовом обслуживании, у 2/3 осужденных инвалидов имеются хронические заболевания, или они часто болеют, а каждый одиннадцатый не может обходиться без посторонней помощи.

С целью выявления факторов, препятствующих адаптации осужденных инвалидов к условиям лишения свободы, были проведены пилотажное анкетирование сотрудников исправительных учреждений и интервьюирование осужденных инвалидов. Анкета и интервью содержали вопросы по следующим разделам: факторы, способствующие и затрудняющие адаптацию осужденных инвалидов к условиям лишения свободы; условия отбывания наказания в исправительном учреждении; медицинское обслуживание; отношение к осужденным инвалидам; воспитательная работа с осужденными инвалидами; отношения осужденных инвалидов с родственниками; тревоги и опасения осужденных инвалидов. Выборку респондентов составили сотрудники отдела по воспитательной работе с осужденными, группы социальной защиты осужденных, психологической лаборатории (всего 20 человек) исправительной колонии № 1

УФСИН России по Тульской области. В опросе также участвовали осужденные инвалиды, отбывающие наказание в виде лишения свободы в этом же учреждении (всего 27 человек, из них 6 – осужденные, являющиеся инвалидами второй группы; 21 – осужденные, являющиеся инвалидами третьей группы).

Проведенное пилотажное исследование показало, что практика нуждается в методических рекомендациях по решению проблем адаптации осужденных инвалидов к условиям отбывания наказания, и в то же время позволило выявить ряд основных факторов, затрудняющих этот процесс, а именно: барьеры в общении; низкий образовательный уровень (нередко отсутствие даже навыков письма и счета); вовлечение в трудовую деятельность; слабая информированность о своих правах; подверженность заболеваниям; утрата социально полезных связей; ограниченность выбора занятий.

Осужденные инвалиды в процессе адаптации к условиям лишения свободы сталкиваются с барьерами в общении. Им весьма трудно адаптироваться, так как отношение к ним преимущественно нейтрально-равнодушное или даже негативное, в неформальной иерархии осужденных они занимают низкие позиции. Таким осужденным сложнее других выстроить взаимоотношения с окружающими и наладить социальные связи. Кроме того, барьеры в общении осужденных инвалидов часто вызваны отсутствием или нарушением речевых функций. Ограниченные контакты с окружающими влекут за собой «замкнутость, некоммуникабельность, стремление уйти в свой внутренний мир». Это вызвано выпадением из коллектива и отрицательными результатами попыток налаживания контактов [Ахпашева, 2011, с. 24].

Осложняет процесс адаптации осужденных инвалидов к условиям лишения свободы низкий уровень образования. Как гласит п. 2 ст. 108 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации, при отсутствии медицинских противопоказаний осужденные, являющиеся инвалидами первой или второй группы, могут по их желанию получить среднее профессиональное

образование. Но практика показывает, что не все осужденные инвалиды могут воспользоваться этим правом, ввиду наличия у них заболеваний, препятствующих обучению.

Адаптацию осужденных инвалидов к условиям лишения свободы затрудняет необязательность вовлечения их в трудовую деятельность, поскольку согласно п. 2 ст. 103 Уголовно-исполнительного кодекса РФ осужденные, являющиеся инвалидами первой или второй группы, привлекаются к труду по их желанию.

Анализ обращений осужденных инвалидов в государственные органы и учреждения показывает их слабую информированность о своих правах, что мешает им чувствовать себя защищенными и отстаивать эти права в случае их нарушения.

Отбывание наказания в исправительном учреждении требует физических сил и здоровья, так как среди осужденных распространены социально значимые заболевания – туберкулез, гепатит, ВИЧ-инфекция и др. Осужденный инвалид, помимо имеющихся у него нарушений здоровья, чаще, чем другие, подвергается риску приобретения других заболеваний, а при нарушении здоровья с точки зрения физиологии и медицины способность к адаптации снижена.

Осужденные инвалиды, как правило, утрачивают социально полезные связи, поскольку во многих семьях инвалида воспринимают как родственника, не приносящего никакой пользы, «обузу», его изоляция воспринимается родственниками как «избавление», и общение с семьей прекращается. В этом случае нарушается взаимосвязь адаптации и исправления, так как осужденный не стремится корректировать свое поведение ради одобрения семьи и у него не реализуется формирование ответственности не только за себя, но и за близких людей.

Для осужденных инвалидов наиболее значимым является фактор, связанный с ограничением выбора занятий (возможность заниматься хобби, спортом, посещать творческие курсы, культурные и развлекательные мероприятия), так как у них, во-первых, имеется много свободного от работы и учебы времени; во-вторых, есть особые потребности. К примеру, осужденный со

слабым зрением интересуется литературой, а в библиотеке исправительного учреждения сложно найти специальные брайлевские книги.

Таким образом, анализ научных источников показывает, а практика доказывает, что процесс адаптации осужденных инвалидов к условиям лишения свободы неизбежно подвергается негативному влиянию рассмотренных факторов, а именно: далеко не везде созданы условия для их безбарьерного передвижения и самообслуживания; нередко отсутствует доступная среда для их жизнедеятельности; не всегда осуществляется вовлечение их в учебную и трудовую деятельность; не в полной мере реализуется защита их прав; часто не предоставляется возможность осуществлять полезный досуг. Более того, в пенитенциарной педагогике не проводилось специальных исследований по определению сущности, содержания и специфики адаптации осужденных инвалидов к условиям лишения свободы. Постановка проблемы адаптации осужденных инвалидов к условиям лишения свободы тесно связана с другой, не менее значимой социально-педагогической проблемой – взаимосвязь адаптации данной категории осужденных с их исправлением, которая также не подвергалась монографическому исследованию. Поэтому в качестве перспективных направлений исследования по обозначенным научным проблемам выступают: обоснование специфики адаптации осужденных инвалидов к условиям лишения свободы; определение роли педагогической составляющей адаптации в их исправлении; выявление факторов, способствующих их адаптации. Но это уже темы для других статей.

Список сокращений

1. ФСИН – Федеральная служба исполнения наказаний.

Библиографический список

1. Ахпашева И.Б. Жизненное самоопределение молодых людей с инвалидностью по зрению как психолого-педагогическая проблема // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3(17). С. 24.

2. Гадиев Г.А. Правовые и криминологические аспекты социальной адаптации осужденных-инвалидов: дис. ... канд. юрид. наук. Рязань, 2005. 252 с.
3. Коваль М.И. Социально-правовая адаптация лиц, отбывших длительные сроки лишения свободы: дис. ... канд. юрид. наук. Рязань, 1995. 78 с.
4. Козаченко Б.П. Правовое регулирование и организация закрепления результатов исправительно-трудового воздействия после освобождения осужденных из мест лишения свободы: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М.: Академия МВД СССР, 1991.
5. Кузнецов М.И. Адаптация выпускников вузов МВД РФ пенитенциарного профиля к воспитательной деятельности в колонии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 24 с.
6. Стручков Н.А., Пирожков В.Ф. Социальная адаптация осужденных // К новой жизни. 1970. № 3.
7. Тюгаева Н.А. Адаптация личности осужденных к условиям отбывания наказания в исправительном учреждении как психолого-педагогическая проблема // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2016. № 3.
8. Тюгаева Н.А. Адаптация осужденных к учебной деятельности в школе при ИТК как условие их перевоспитания: дис. ... канд. пед. наук. М., 1976. 179 с.
9. ФСИН России: [официальный сайт] // URL: <http://www.ism.sivstmcture/inspector/iao/statistika/Xarka%20ic%20sodergahixsya%20v%20IK> (дата обращения: 16.12.2016).
10. Щербаков Г.В. Мотивационная сфера осужденных молодежного возраста и ее влияние на адаптацию в исправительном учреждении: дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 2002. 199 с.
11. Ямалетдинова Н.В. Адаптация несовершеннолетних обвиняемых, содержащихся в следственных изоляторах, в механизме предупреждения преступности в учреждениях уголовно-исполнительной системы: дис. ... канд. юрид. наук. Рязань, 2006. 271 с.

ХРОНОТОП ДОМА В ПОЭТИКЕ М. ТАРКОВСКОГО

THE CHRONOTOPE OF HOME IN M. TARKOVSKY'S POETICS

Н.А. Вальянов

N.A. Valyanov

Дом, хронотоп, художественное пространство, Михаил Тарковский, деревенская проза, традиционалистская проза, неотрадиционализм, неореализм, современная русская литература.

Статья посвящена проблеме хронотопа в прозе М. Тарковского. На материале ключевых текстов автора рассматривается пространство дома в его аксиологической перспективе. Выявлено, что в художественной прозе писателя хронотоп дома, с одной стороны, лишается сакральности образа, наделяется чертами профанного, маргинального топоса (что неизменно связано с кризисом национальной идентичности), с другой – прослеживается авторская идея об «онтологическом» (природном) статусе дома. Намеченная проблематика являет особую значимость в свете неотрадиционалистской поэтики – на рубеже XX–XXI веков актуализируется интерес к проблеме личностного самоопределения, ведь с пространством дома тесно связан мотив судьбы.

Home, chronotope, artistic space, Mikhail Tarkovsky, village prose, traditionalist prose, neotraditionalism, neorealism, contemporary Russian literature.

The article is devoted to the chronotope in the prose of M. Tarkovsky. Based on the material of the key texts of the author, the space of home is examined in its axiological perspective. The article revealed that on the one hand, the chronotope of home in the writer's prose loses the sacrality of the image, is endowed with the features of a profane, marginal topos (which is always connected with the crisis of national identity), on the other hand, it is possible to trace the author's idea of the ontological (natural) status of home. This problem is particularly significant in the light of neotraditionalist poetics, because at the turn of 20–21st centuries the interest in the problem of personal identity is actualized, as the space of home is closely related to the motive of fate.

В произведениях современной традиционалистской прозы [Ковтун, 2013] дом выступает сюжетобразующим топосом, представлен как замкнутое, индивидуальное, сакрализованное пространство, тесно связанное с биографическим временем, которое протекает во внутренних пространствах салонов, комнат, домов, усадеб [Бахтин, 1986]. А. Байбурин, рассматривая дом как микромодель мира, наделяет его высоким семиотическим статусом («знаковость» дома ставится выше его «вещности»), отмечает: «Дом может быть “развернут” в мир и “свернут” в человека, если при этом не будут нарушены правила соответствия» [Байбурин, 1983, с. 11]. С понятием дома как особой мифопоэтической категорией связаны символические контаминации художественного пространства «своего-чужого», «иномирия», «границы», «центра» [Лотман, 1988, с. 251–293]. Особенно убедительным это видится в классических текстах «деревенщиков» («Привычное дело»

В. Белова, «Последний срок», «Прощание с Матерой», «Изба» В. Распутина, «Последний поклон» В. Астафьева). Пространство дома всегда ограничено лесом, рекой, дорогой. В «деревенской прозе» изба – центр мироздания, средоточие крестьянской жизни. В этом отношении необходимо отметить, что немаловажное значение исследованию понятия «дом» придают и в лингвистике [Васильева, 2014].

В современной русской прозе хронотоп дома рассматривается в нескольких художественно-эстетических контекстах [Смирнова, 2015]: как жилище и религиозная обитель, как модель патриархального крестьянского мира, символизирующая традиционный уклад жизни [Ковтун, 2013], как образ современной России (антидом) [Ковтун, 2010] – коммунальная квартира [Разувалова, 2004] или общага [Ковтун, 2009]. Стоит отметить, что уже в текстах писателей «деревенщиков» актуализирован мотив разрушения крестьянского космоса, гибели дома –

изба перестает быть «охранительным» пространством, утрата «родового» гнезда становится знаковой приметой времени.

Подобными мотивами пронизано повествование В. Распутина («Последний срок», «Прощание с Матерой», «Изба», «Пожар»). С хронотопом дома связан мотив ухода / возвращения [Смирнова, 2015, с. 11], в этом заключается экзистенциальный смысл образа дома в рассказе «Изба». Если в материально-реальном плане уход Агафьи из дома неизменно связан с ее смертью, то религиозный исход этого мотива выражен в воскрешении, возвращении, восстановлении связи с родом, обретении нового основания. В «Пожаре» Сосновка (в значении общего дома) представляет собой временное пристанище бивуачного типа, наделяется маргинальными чертами.

Сельский дом является идеальным жилищем для персонажей В. Шукшина. Однако уже в зрелой и поздней прозе автора, маркированной поэтикой «перелома», наблюдается деградация крестьянского уклада жизни. Дом перестает быть центром притяжения – образ опустошенного дома становится знаковым в произведениях писателя [Куляпин, 2013]. В одном из своих центральных произведений – «Любовины» – писатель обращается к образам героев, с которыми, собственно, и связана идея уничтожения дома как основы мироздания, образы маркируют черты «вывернутости», inferнальности. Местный активист Яша Горячий дважды палит дом своего отца – сельского священника, аналогично поведению Гриньки Малюгина, который решает отомстить своему предку за то, что тот его «исполосовал чуть ли не до смерти» [Шукшин, 2009, с. 54].

Если еще в первой книге «Последнего поколения» В. Астафьева мы видим идиллическое изображение пространства дома, связанное непосредственно с детством героя [Неверович, 2016], то уже в последующих главах повествования топос дома утрачивает сокровенную семантику – появляются образы казенного дома, куда попадает Витя Потылицын в поисках лучшей доли вместе с отцом и мачехой («Без приюта»).

В этой же парадигме «безалаберный дом» дяди Левонтия, «неустроенное» жилище тетки Авдотьи, утраченное родовое гнездо самого Вити. Категория дома в поэтике В. Астафьева приобретает амбивалентное значение: с одной стороны, это классический, патриархальный дом, символизирующий национальный уклад жизни, с другой – пространство, подвергнутое насилию, разрушению, по сути, антидом. Герои Астафьева пытаются обрести почву, находятся в постоянных поисках нового основания, а потому неизменно актуализируется хронотоп пути, тесно связанный с воссозданием иной судьбы [Ковтун, 2010].

В прозе Б. Екимова также звучит тема разрушения деревенского уклада жизни. Основными приметами кризисного хронотопа в авторском повествовании становятся образы «старой кухни», «старого погреба», «старого сарая», на крестьянский двор приходит «пора запустения» – «трава забвения полонит <...> старый дом» [Екимов, 2000, с. 458]. Сам же писатель убежден, что сохранить образы минувшего возможно лишь в памяти живущих. Топос дома в художественном мире писателя рассматривается как тип «воспоминательного пространства» [Савина, Тропкина, 2009].

В произведениях М. Тарковского хронотоп дома рассматривается неоднозначно. С одной стороны, он выписан автором в традиционном аспекте – как сакральное миропространство – место жизни персонажа, которое нередко изображается разрушенным, гибнущим. С другой – дом у Тарковского наделяется характеристиками маргинального, профанного мира, чья отличительная особенность в том, что он топохроничен (менее связан с закрытым пространством). Традиционное понимание дома в прозе писателя нивелируется, появляется образ «природного» дома, «универсума», воплощенный в топосе сибирской тайги.

Классическое изображение крестьянского дома можно заметить уже в ранней прозе писателя. В рассказе «Ледоход» (2001) повествуется о жизни одинокой старухи тети Нади, которая живет в разоренной деревне Селиванихе. Разложение деревенского хронотопа сопоставимо в рассказе с дряхлением дома героини,

напоминающим тонущий корабль. Участь деревни не миновала и отдельные крестьянские усадьбы: «Тети-Надин дом приходил в негодность, разваливался, садился <...> и жить в нем становилось опасно» [Тарковский, 2014, с. 26]. Переживая разорение и расселение деревни, героиня не утрачивает былую связь с ней – оставшись одна, она предстает как последний хранитель, гений местности [Ковтун, 2012]. В новом, создаваемом «чужаками» пространстве героиня живет прежними традициями, она мыслит по-старому, и в этом ее спасение. Тетя Надя лишается старого дома – и в новом доме устраивает все по-прежнему, сохраняет устав, словно соблюдая завет пращуров: «Тетя Надя заботилась об одном: чтобы все в новом доме было, как в старом. Чтоб перегородка на том же месте, и чтоб русская печка такая же <...> так сумела она перенести сюда всю прежнюю обстановку» [Тарковский, 2014, с. 26]. Писателем подчеркивается приверженность героини к традиции, сохраняются ритуальность, обрядовость намеченного образа. Хронотоп дома не утрачивает сакральную значимость – является оберегаемой героиней территорией.

В рассказе «Таня» (2001) автор продолжает намеченную линию изображения деревенской избы: «Жилым выглядел только тети-Надин дом с синими наличниками, крашеными охрой сенями и с выкошенной вокруг травой» [Тарковский, 2014, с. 19]. Образ русской избы изображается автором и в рассказе «Замороженное время» (2003) – вот как автор подходит к описанию Валиного жилища: «<...> умела Валентина Валерьевна создать в избе тот праздничный порядок, который зимой и в будни царит в деревенских домах. Ведро прозрачной воды стоит спокойно на табуреточке, молоко – в банке у двери на холодке. Беленая с синькой печка будто светится. Особенно чисты стекла в нетолстых крашенных переплетах, с сухим мхом между рамами.<...> А хозяйка ближе к вечеру выйдет, подметет крыльцо и положит поперек веник – для гостей» [Тарковский, 2014, с. 133].

Традиционные представления о доме выплывают у Тарковского в рассказе «Петрович» (2001), семантика дома сопрягается с семейной гармо-

нией: «Петрович хорошо помнил эту последнюю ночь, проведенную с Ириной и Павликом. Дети спали. Маленькая лампочка от батареи «бакен» освещала беленые стены. Павлик с Ириной тихие сидели на лавке, на табуретке стояла гармошка» [Тарковский, 2014, с. 9]. Беленые стены и гармошка – своеобразные атрибуты деревенского дома, символизирующие домашний уют, идиллию в избе.

Подобным образом изображает М. Тарковский дом Сергееча в повести «Фундамент» (2004): «<...> дома здесь были не утло-северные, рубленные под экономию дров и с оглядкой на время, отнятое от охоты, а как в размашистой и обжитой Сибири – огромные, с воротами, с громадным крытым двором <...> Из двора шла дверь и в избу, и в отдельную избенку – кухню-горницу, где готовили и ели <...> Беленая, с лавками и телевизором кухня смотрелась лучше иного дома, но совершенными хоромами была сама изба <...> где царила Настасья Петровна <...>» [Тарковский, 2014, с. 88].

Изба в творчестве М. Тарковского может рассматриваться как пространство перехода героя в идиллическое, что неизменно подчеркивает значимость топоса дома. В ранней повести автора «Ложка супа» (1998) в пределах избы осуществляется путешествие во времени: Парень и его мать, тетя Граня Хохлова, вспоминают прошлое, буквально переживая его заново, при этом реальное время действия в произведении приостанавливается, замораживается – происходит условное возвращение героев во времена Славкиного детства: «Э-э-э-э, пропела мать, будто уплывая далеко-далеко, – сына мой не видит ничего <...> они так и сидели рядом в будто оставившемся времени, <...> и тети-Гранина жалеющая, горчайшая и одновременно сладостная полуулыбка будто говорила: да, вот мы и вернулись, откуда пришли, и вспоминался матери маленький, пахнущий молочком Славик и еще другие, чужие ребяташки, давно превратившиеся в бородатых, провонявших водкой и куревом мужиков...» [Тарковский, 2014, с. 235].

В повести «Фундамент» (2004) происходит символическая подготовка к смерти. Юродивый

Ванька, которого его друг Федька приугодил к отъезду в город (в мифопоэтическом контексте это означает переход в инобытие, смерть), показан в пограничном (переходном) состоянии, он даже просит своего приятеля «отправить его по-человеччи», как в христианской традиции в последний путь провожали умерших: «Вернувшись в избу и отдышавшись, он надел чистые брюки, рубаху и носки и замер, готовясь к главному <...> Последние часы Ваня уже не пил и, расслабленно всплывая из запоя и пребывая в тихом упадке сил, медленно входил в берега и светлел изнутри. <...> Федор зашел к Ване, тот лежал настолько неподвижно и тихо, что мысль “А что, если он вдруг умрет?” – пришла сама собой, как естественное и нестрашное продолжение» [Тарковский, 2014, с.121].

В прозе писателя, однако, дом может описываться и как временное пристанище героев, появляются соприродные ему топосы бани, склада, кочегарки, мастерской, наделенные семантикой пограничного, профанного места. Так свое пространство обустроивает Дед («Дед», 2001): «Дед жил в старой промхозной конторе среди запчастей от моторов, “друзб” и телевизоров, собираемых им по всей деревне. Потом привез с конюшни старый срубишко “на баню”, обил его изнутри вольерной сеткой со зверофермы и обмазал цементом. Кончилось тем, что он в нем и поселился» «Баня» была намного удобней, чем прежняя контора, называвшаяся теперь у него «складом» [Тарковский, 2014, с. 58]. В школьную кочегарку перебирается Петрович («Петрович», 2001): он «поставил там наждак, натащил инструментов <...> В кочегарке было тепло и спокойно, можно было что-нибудь делать для дома» [Тарковский, 2014, с. 4]. В брусовой баньке, рядом с материнским домом, живет Парень Славка («Ложка супа»). Это пространство из тех, «что строятся для мытья, а потом становятся постоянным жильем» [Тарковский, 2014, с. 213]. В крошечной бане на краю деревни живет бич Борька («Лес»). Переселение из чистых, просторных изб в кочегарки и баньки – знак разрушения патриархального уклада, поиск новых оснований бытия.

В ряде произведений зрелой прозы писателя образ дома десакрализован, становится местом блуда, разврата, греха. Хронотоп дома лишается своей архетипической знаковости, идеализированной в древнерусском Домострое [Гайдукова, 2008]. Разрушение традиции приводит к уничтожению дома как основы крестьянского мира. Так, например, М. Тарковский вводит образ «вечно пьющей избы», «бедовой избенки» – пространства, где творится грех, совершается блуд («Каждому свое», «Бабушкин спирт»). Само слово «избенка» уже понимается как маленькое, жалкое пространство, где жизнь не сохраняется, герои не защищены от внешних обстоятельств – дом лишается основной функции защиты, оберега.

Особое значение в рассказе «Каждому свое» (2003) приобретает хронотоп дома, лишенный сакральности внутреннего пространства, приобретающий иную, греховную семантику. В первой части рассказа действие разворачивается в двух домах: первоначально в доме Шубенковых (где происходит застолье), затем действие переносится в дом Коли Толмачева (где происходит событие измены / блуда). Дом предстает как обитель греха, утверждается образ перевернутого / разрушенного дома-мира [Ковтун, 2013]. Прежде всего, это связано с Раей, ее образ вписан в парадигму соблазна: «<...> но вскоре она вернулась, наряженная и накрашенная. На лице улыбка и выражение решимости. Черная кофта с низким воротом. Подведенные глаза, ярко-малиновые губы, запах духов» [Тарковский, 2014, с. 44].

Образ Раи воплощает тип «злой жены» [Васильев, 2006]: красота ее лишь телесна, связана с мотивами обольщения и блуда. Образ героини связывается с мотивом горя, несчастья, ожидания беды. Внешняя красота в традиционных текстах отнесена к сфере «нечистого», дьявольского. Акт «решимости», рассматриваемый в данном контексте как «мысль о совершении греха», становится причиной признания женщины, она не боится раскрыть перед мужем распутный замысел: «Сейчас пойду вот и Толмачеву отдамся!» [Тарковский, 2014, с. 45].

«Порочное» действие происходит уже в доме Коли Толмачева, куда Рая приходит, чтобы соблазнить соседа. Автор подробно описывает сцену измены, выстраивает художественное повествование не только на физическом, но и психологическом уровне.

Непосредственное значение в рассказе имеет поэтика запаха, связанная с малиновыми духами и бензином. Показательна фраза, произнесенная одним из присутствующих персонажей, иронично раскрывающая «семейную идиллию» Шубенковых: «Она его духами, а он ее бензином» [Тарковский, 2014, с. 48]. Отметим, фраза становится ключевой для повествования: с поэтическим образом духов и бензина связаны два ключевых события в тексте – измена и пожар. Событие измены происходит параллельно начинающемуся пожару, отчасти предвещает, провоцирует его. Не случайно Коля Толмачев позже размышляет: «если б вышвырнул ее, как собаку, или отвел бы домой – ничего бы не было, ни этого зарева, не остального» [Тарковский, 2014, с. 52]. Коля, очарованный, обольщенный телесной красотой женщины, поражен наваждением, пребывает в сфере греховного, находится в состоянии духовной болезни, недуга.

В повести «Бабушкин спирт» (2004) вводится образ «вечно пьющей избы», где сутками пропадала дочь хозяйки – пьяная Галька: «На бабы-Нюрины девятины Галька набралась и к ночи оказалась в одной бедовой избенке. Там, совсем пьяная, валялась в темноте, и кто-то ею пользовался <...>» [Тарковский, 2014, с. 265]. Событие поминовения сопровождается «греховными» актами: пьянством, разгулом, блудом, что неизменно свидетельствует о вывернутости мира, порочном сознании персонажей. Заметим, что еще в ранней повести М. Тарковского «Ложка супа» семантика дома как традиционного топоса сохраняется – жилище Парня (старая баня), где он вместе со своими приятелями пьет, совершает блуд, отделена от домашней, сокровенной обители матери. Символично, что именно в пространстве дома тетя Граня Хохлова кормит своего сына ухой и, словно причащая, возвращает его к жизни.

Одним из ключевых в прозе писателя является образ избышки. Это сокровенное пространство охотника, где герои проводят большую часть времени. Избушка прямо соотносится с хозяйственным бытом охотника-промысловика: для персонажа Тарковского местом постоянного обитания становится не деревенский дом (как это означено в «деревенской прозе»), а охотничья изба в тайге. В рассказе «Каждому свое» Коля размышляет: «Всегда странно на чужом участке, в чужих избышках <...> с одной стороны, интересно, что как сделано – у каждого все по-своему, а с другой, будто вторгаешься в чью-то тайну, через это окно – будто Пашиными глазами на жизнь глядишь» [Тарковский, 2014, с. 56].

В рассказе «Паша» (2003) автор продолжает традицию идиллического описания жилища охотников, подчеркивая их сложившийся хозяйственный быт: «Избушка была забита свеженаколотыми дровами, на столе стояла пол-литровая банка с повидлом, сгущенка, лежали папиросы на нарах – расстеленные одеяла, все было как в доброй каюте для доброй дороги» [Тарковский, 2009, с. 106]. В рассказе «Васька» (1993) молодой охотник, сидя в избышке, наблюдает убранство помещения: «Ровно горела лампа. Чуть покачивалась под чисто вытертой луковкой стекла золотая корона пламени. Всегда есть в подобном свете что-то старинное, торжественное и очень отвечающее атмосфере той непередаваемой праведности, которая сопровождает одинокую жизнь охотника <...> Он смотрел на смуглые стены избышки и восхищался, как ладно срублен угол, как плотно заходит одно бревно за другое, как просто и красиво висят портянки на затертой до блеска перекладине над потолком. И росла в нем безотчетная гордость за свою жизнь, <...> за ощущение правоты, которое дается лишь тем, кто погружен в самую сердцевину бытия» [Тарковский, 2014, с. 36].

Подлинным домом (сакральным центром) для главного героя М. Тарковского становится в итоге тайга. Означенный хронотоп приобретает «онтологический» статус. Именно так это пространство воспринимает Прокопич («Енисей, отпусти!»), у которого все главное в жизни свершается именно в тайге. Не случайно в фильме «За-

мороженное время» писатель благодарит свою бабушку Марию Ивановну Вишнякову, которая его подвигла к новой жизни, отправив на Енисей: « <...> где я искал красоту тайги, а нашел гораздо большее – дом». Итак, топос дома в его традиционном осмыслении в прозе писателя не изживает себя, но уточняется, приобретает широкий художественный смысл.

Библиографический список

1. Байбурин А.К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян. Л., 1983. 188 с.
2. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // Литературно-критические статьи. М., 1986. С. 121–291.
3. Васильев В.К. Сюжетная типология русской литературы XI–XX веков (Архетипы русской культуры). Красноярск: КрасГУ, 2006. 243 с.
4. Васильева С.П. Ассоциативное поле «Дом» в русском языковом сознании жителей Приенисейской Сибири // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 107–111.
5. Гайдукова Е.Б. Вопросы структурно-типологического и мотивного анализа: учеб. пособие. Красноярск, 2008. 76 с.
6. Екимов Б.П. Сочинения: в 3 т. Волгоград: Издатель, 2000. Т. 1. 608 с.
7. Ковтун Н.В. «Гений местности» без места: мифологический сюжет о домовом в современной традиционной прозе // Сюжетно-мотивные комплексы русской литературы. Новосибирск, 2012. С. 166–175.
8. Ковтун Н.В. «Деревенская проза» в зеркале утопии. Новосибирск: СО РАН, 2009. С. 435–473.
9. Ковтун Н.В. Мотивы дома и пути в повести В.П. Астафьева «Перевал» // Литература Урала: История и современность. Екатеринбург, 2010. Вып. 5: Национальные образы мира в региональной проекции. С. 258–271.
10. Ковтун Н.В. Современная традиционалистская проза: идеология и мифопоэтика. Красноярск: СФУ, 2013. 352 с.
11. Куляпин А.И. Концепт «дом» в прозе В.М. Шукшина // От текста к контексту. 2013. № 1. С. 73–77.
12. Лотман Ю.М. Художественное пространство в прозе Н.В. Гоголя // В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь. М.: Просвещение, 1988. С. 251–293.
13. Неверович Г.А. Хронотоп детства в деревенской прозе // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 2 ч. 2016. № 2 (56). Ч. 1. С. 49–51.
14. Разуvalова А.И. Образ дома в прозе 1920-х годов: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2004. 240 с.
15. Савина Л.Н., Тропкина Н.Е. Пространство дома в поэзии Н. Рубцова и в прозе Б. Екимова // Известия ВГПУ. 2009. № 10. С. 147–150.
16. Смирнова А.И. Локус дома в современной русской прозе // Вестник Московского городского педагогического университета. 2015. № 3 (19). С. 8–14.
17. Тарковский М.А. Замороженное время. Новосибирск, 2009. 416 с.
18. Тарковский М.А. Избранное. Новосибирск, 2014. 496 с.
19. Шукшин В.М. Собрание сочинений: в 8 т. Барнаул, 2009. Т. 2. 512 с.

ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ

THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS' SOCIALLY SAFE CONDUCT BY MEANS OF NETWORK SERVICES

Л.Н. Гладкова

L.N. Gladkova

Социально безопасное поведение, степень готовности подростка к осуществлению социально безопасного поведения, социальные сервисы, педагогический клуб.

В статье раскрываются специфика феномена «социально безопасное поведение»; проблема роли социальной сети в целом и социальных сервисов в частности в процессе социализации подрастающего поколения. Описывается работа педагогического клуба вуза по формированию социально безопасного поведения подростков средствами сетевых сервисов. По результатам итоговой диагностики реализации работы мы видим определенный рост всех показателей, в особенности когнитивного, регулятивного и рефлексивного компонентов социально безопасного поведения.

Socially safe conduct, the extent of a teenager's readiness to manifest socially safe conduct, social services, teachers' club.

The article deals with the specificity of the phenomenon of socially safe conduct and reveals the problem of the role of a social network in general and social services in particular in the process of socialization of the younger generation. It also describes the work of the teachers' club in high school on the formation of socially safe conduct of teenagers by means of network services. According to the results of the final diagnosis of the implementation of the work, we can see a definite growth of all the indicators, particularly cognitive, regulatory and reflexive components of socially safe conduct.

В современном мире актуальны проблемы безопасности личности в связи с угрозами различного плана (политическими, экономическими, криминальными, военными и др.), многие из которых имеют социальное происхождение. Одной из важных задач становится обеспечение безопасности личности через развитие навыков социально безопасного поведения. Значительную роль в этом процессе играет виртуальное пространство. Чем старше школьники, тем слабее контроль: 70 % учеников 9–10 лет и свыше 90 % школьников старше 13 лет пользуются Интернетом. Освоение различных видов интернет-активности – основа онлайн-социализации.

В массовой педагогической практике при подготовке подростков к безопасной жизнедеятельности преобладает знаниево-ориентированный подход, используются в основном традиционные формы и методы обучения, не обеспечивающие

развития мотивов безопасного поведения, формирования готовности к безопасной жизнедеятельности. Усвоение учащимися правил безопасного поведения осуществляется преимущественно на репродуктивном уровне. Статистика за последние пять лет показывает, что число преступлений, совершенных несовершеннолетними и при их соучастии в Российской Федерации, увеличилось до 61 833. Низкий уровень подготовки школьников в области безопасности жизнедеятельности свидетельствует о необходимости более эффективной организации процесса формирования социально безопасного поведения подростков средствами сетевых сервисов.

Отдельные аспекты методики использования сетевых сервисов в образовании рассматриваются в целом ряде работ: С.Г. Григорьева, В.В. Гриншкун, С.В. Зенкина, А.А. Кузнецов, И.В. Роберт, М.А. Сурхаев и другие анализируют

дидактические возможности средств телекоммуникаций, С.В. Бондаренко, Е.Д. Патаракин, А.М. Сапов, М.В. Сафронов, Н.К. Тальнишних и другие рассматривают вопросы развития сетевых сообществ, в диссертациях С.З. Алборовой, С.Е. Ковровой, Р.И. Круподерова, А.В. Шелухиной и другие отражены отдельные направления применения сетевых сервисов. Различные аспекты проблемы формирования навыков социально безопасного поведения являются объектом специального научного исследования со второй половины XX в., в частности: вопросы формирования и профилактики рискованного, социально опасного, криминального поведения (С.А. Беличева, Я.Г. Гишинский, Е.В. Змановская и др.), философско-методологические проблемы безопасности (Г.В. Брои, М.Ю. Захаров, В.С. Поликарпов, В.К. Сенчагов, А.И. Страхов, О.Н. Яницкий и др.); воспитание культуры безопасности (Л.Н. Горина, В.Н. Мошкин, А.В. Попков и др.); создание педагогических условий, способствующих формированию опыта безопасного поведения, готовности к эффективным действиям в той или иной экстремальной ситуации: в дорожном движении, при пожарах и пр. (Т.Г. Хромцов, А.М. Якупова, А.Г. Маслова, Л.И. Шершнева, Л.А. Сорокина и др.).

Несмотря на это, по-прежнему остается недостаточно изученной сущность социально безопасного поведения, не определены критерии отнесения поведения к тому или иному варианту (опасному / безопасному) поведения, не выявлены содержательные характеристики готовности к данным типам поведения. Тем более не описаны методы, приемы, механизмы использования педагогического потенциала сетевых сервисов при формировании социально безопасного поведения подрастающего поколения.

В соответствии со стратегией национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г. основными приоритетами национальной безопасности Российской Федерации являются «национальная оборона, государственная и общественная безопасность» [Стратегия национальной безопасности..., 2015, с. 13]. С педагогической точки зрения нас особенно интересует общественная безопасность как результат социально

безопасного поведения, в том числе и в пространстве сетевого взаимодействия.

В целом следует признать, что по-прежнему не определены сущность и компоненты социально безопасного поведения. В психолого-педагогических исследованиях отсутствует описание психолого-педагогических механизмов, условий и средств формирования социально безопасного поведения средствами сетевых сервисов. Не выявлены содержательные особенности проблемы роли сетевых сервисов в процессе социализации подрастающего поколения, особенно несовершеннолетних, в психолого-педагогической литературе практически отсутствуют описания моделей и методик, позволяющих использовать потенциал данных феноменов в контексте решения педагогических задач.

Виды деятельности в Интернете становятся разнообразнее, и каждый ребенок может найти себе занятие по вкусу. Освоение различных видов интернет-активности – основа онлайн-социализации. Социальные сервисы – это комплекс информационно-коммуникационных технологий, современных технических средств, сетевого программного обеспечения, связывающий людей в сетевые сообщества и поддерживающий групповые взаимодействия. Социальная сеть состоит из множества агентов (узлов, акторов) и отношений между ними. В качестве агентов могут выступать отдельные индивиды, группы людей или сообщества. Связи отражают отношения между агентами сети и могут быть разных типов, например, дружеские, профессиональные или родственные (Sanjeev, 2007).

Использование сетевых сервисов в воспитательной работе с подростками по формированию социально безопасного поведения подростков в обществе может преобразовать традиционную систему воспитания, рационализовав мотивы к педагогической и волонтерской деятельности студентов – будущих педагогов, оптимизировав процессы формирования навыков социально безопасного поведения в обществе у подрастающего поколения. В современных условиях актуально вычленивать диагностически значимые компоненты указанных типов

поведения, а также охарактеризовать варианты практической социально опасной либо социально безопасной деятельности в пространствах социального взаимодействия.

Социально безопасное поведение, на наш взгляд, может быть описано через взаимозависимость двух условных «плоскостей»: характер взаимодействия человека с окружающей средой и степень владения личностью навыками безопасного поведения, что позволяет говорить как минимум о четырех вариантах проявления безопасного поведения в пространстве социального взаимодействия:

1) владение человеком навыками безопасного поведения в обществе и безопасность его поведения для других людей;

2) владение человеком навыками безопасного поведения в обществе, но опасность его поведения для других людей;

3) невладение человеком навыками безопасного поведения в обществе (виктимность), но безопасность его поведения для других людей;

4) невладение человеком навыками безопасного поведения в обществе (виктимность) и опасность его поведения для других людей.

Л.А. Сорокиной «выделены компоненты: ценностно-мотивационный; когнитивный; операционально-деятельностный; регулятивный; рефлексивный» [Сорокина, 2010, с. 30].

Социально безопасное поведение нами понимается как «поведение, соответствующее нормам общества, ведущее к успешной социализации личности, отсутствию напряженности, угрозы различной природы как окружающим, так и самому себе, конструктивному поведению, являющемуся с точки зрения внутренних ресурсов следствием эффективности применения освоенных человеком безопасных для себя и окружающих поведенческих стратегий; с точки зрения внешних – следствием наличия контролируемых и управляемых каналов получения социально-психологической, социально-педагогической и иной помощи и поддержки в ситуации опасности, доступности каналов трансляции опыта безопасного поведения» [Селиванова, Гладкова, 2015, с. 199].

Таким образом, мы выделяем этапы развития социально безопасного поведения в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями, а также ведущим институтом социализации личности.

Рассмотрим этапы формирования безопасного поведения в обществе, опираясь на возрастные особенности учащихся. Мы выделили 3 основных этапа:

- 1) подготовительный (дошкольный возраст);
- 2) начальный (младший школьный возраст);
- 3) основной (подростковый возраст).

Опытно-экспериментальная работа проведена на базе учреждений подведомственной сети Департамента по спорту и молодежной политике администрации и Департаменту образования и науки г. Тюмени. МООУ «Гимназия № 16» г. Тюмени, ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», институт психологии и педагогики. Базовое учреждение – МАОУ ДОД «Центр внешкольной работы “Дзержинец” г. Тюмени. Также в проведении исследования задействованы МАОУ СОШ № 91, 29, МАОУ СОШ № 2 г. Заводоуковска, МАОУ «Боровская СОШ», а также ряд общеобразовательных учреждений города и области, учреждений дополнительного образования.

Выборкой исследования являлись 50 детей дошкольного возраста, 52 учащихся начальной школы, 70 детей подросткового возраста, из которых 10 подростков группы риска, состоящих в программе «Большие братья, большие сестры», а также 60 подростков МАОУ СОШ № 91, 29, гимназии № 16 г. Тюмени, МАОУ СОШ № 2 г. Заводоуковска, МАОУ «Боровская СОШ». В исследовании приняли участие 15 студентов, состоящих в педагогическом клубе «5-й этаж» при институте психологии и педагогики ТюмГУ. Согласно экспериментальному плану они были разделены на эквивалентные по числу участников экспериментальную и контрольную группы. В воспитательную работу с ними была включена программа формирования безопасного поведения подростков в обществе на основе использования педагогического потенциала сетевых сервисов. С подростками контрольной группы проводилась

традиционная воспитательная работа без использования специальной программы.

На подготовительном этапе в период дошкольного детства ребенок знакомится с большим количеством правил, норм, предостережений, требований. Однако ему трудно представить степень их значимости. Любая общепринятая норма становится действенным регулятором поведения человека только тогда, когда она осознана и принята им. Любая общепринятая норма должна быть осознана и принята человеком, только тогда она станет действенным регулятором его поведения. И пока на всех этих возрастных этапах воспитание безопасности не станет делом практическим, тревожная статистика детского травматизма не изменится.

По результатам опроса родителей, воспитателей и первичной диагностики детей дошкольного возраста мы установили, что у 70 % детей дошкольного возраста на 60 % сформирована готовность к социально безопасному поведению. Однако сетевые сервисы в работе с воспитанниками в 90 % не используются в соответствии

с возрастными особенностями. В единичных случаях используются информационные технологии при знакомстве с правилами безопасного поведения.

На начальном этапе формирования социально безопасного поведения в младшем школьном возрасте в связи с поступлением в школу происходят серьезные изменения в жизни ребенка. Резко изменяются весь уклад его жизни, социальное положение в коллективе, семье. Основной, ведущей деятельностью становится отныне учение, важнейшей обязанностью – приобретение новых знаний, умений и навыков, накопление систематических сведений об окружающем обществе. Учение – это серьезный труд, требующий организованности, дисциплины, волевых усилий ребенка.

Младшие школьники хорошо учатся, руководствуясь своими отношениями в семье, иногда по мотивам взаимоотношений с коллективом. Большую роль играет и личный мотив: желание получить хорошую оценку, одобрение учителей и родителей.

Таблица 1

Обобщающая таблица результатов диагностики учебной мотивации учащихся после реализации образовательной программы с использованием сетевых сервисов на уроках «Окружающий мир» по безопасности жизнедеятельности (Лесенка побуждений: «Я учусь для того, чтобы...»)

Высказывание	Ранг			
	Экспериментальный класс (4а)		Контрольный класс (4б)	
	до	после	до	после
Чтобы все знать	1	1	1	1
Мне нравится учиться	7	2	7	6
Чтобы получать хорошие оценки	3	6	5	5
Чтобы научиться самому решать задачи	4,5	3	4	3
Чтобы быть полезным одноклассникам, другим людям, уметь что-то делать для других	4,5	5	3	4
Чтобы учитель был доволен моими успехами	6	8	6	7
Чтобы своими успехами радовать родителей	2	4	2	2
Чтобы за мои успехи меня уважали товарищи	8	7	8	8

В завершение диагностики нами была составлена обобщающая таблица результатов диагностики учебной мотивации учащихся. Из табл. 1 видно, что познавательные и социальные мотивы поднялись в ранге на 1–2 позиции у экспериментального класса и практически не изменили положение у контрольного класса, из

чего можно сделать вывод, что нами достигнута цель и реализованы поставленные задачи. Соответственно, мы можем сделать вывод, что использование педагогического потенциала сетевых сервисов на начальном этапе формирования социально безопасного поведения подростков в младшем школьном возрасте

положительно влияет на формирование когнитивного и операционально-деятельностного компонента социально безопасного поведения.

Таким образом, использование социальных сервисов на уроках, сотрудничество учителей и учащихся способствуют повышению мотивации учащихся начальной школы к обучению, организации атмосферы свободного развития каждого ребенка, сопровождаемой радостью и высоким уровнем познавательной активности учащегося.

На основном этапе формирования социально безопасного поведения мы можем говорить, что в подростковом возрасте начинаются окончательное преодоление зависимости от взрослых и утверждение самостоятельности личности. Психологическое содержание подростковой жизни связано с закладкой самосознания,

формированием нравственного сознания, мировоззрения. В межличностных отношениях формируется значение индивидуальных контактов и привязанностей.

В подростковый период происходят отдаление ребенка от родительской семьи, увеличение числа конфликтов с родителями, другими взрослыми, а также со сверстниками. В подростковом возрасте закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. На современном этапе развития информационных технологий именно социальные сервисы играют большую роль в жизни каждого подростка, и именно они могут служить основой формирования социально безопасного поведения.

Таблица 2

Результаты диагностики уровня сформированности СБП по итогам реализации программы (n=60, %)

Уровень сформированности навыков СБП	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	до	после	до	после
Низкий	9	5	10	7
Средний	62	45	60	62
Высокий	29	50	30	31

В завершение диагностики нами была составлена обобщающая таблица результатов диагностики уровня сформированности навыков социально безопасного поведения подростков экспериментальной и контрольной групп (табл. 2). Из табл. 2 видно, что процентное соотношение подростков экспериментальной группы, находящихся на высоком уровне, значительно увеличилось, а на среднем и низком – уменьшилось. В целом из общего среднего уровня экспериментальная группа перешла на высокий уровень сформированности навыков социально безопасного поведения. Позиции практически не изменили положение у контрольной группы, из чего можно сделать вывод, что нами достигнута цель и реализованы поставленные задачи.

Использование социальных сервисов в воспитательной работе по формированию безопасного поведения подростков в обществе может

преобразовать традиционную систему воспитания, рационализировав мотивы к педагогической и волонтерской деятельности студентов – будущих педагогов, оптимизировав процессы формирования навыков безопасного поведения в обществе у подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Антипов А.Г. Условия и факторы социальной безопасности человека в российском социуме // Социальная безопасность и защита человека в условиях новой общественной реальности: системные междисциплинарные исследования: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Пермь, Перм. гос. ун-т, 29–30 сентября 2009 г.) / под общ. ред. З.П. Замаевой, М.И. Григорьевой; Перм. гос. ун-т. Пермь, 2009. С. 14-18.

2. Безопасность человека: учеб.-метод. пособие для образовательных учреждений / под ред. Л.И. Шершнева; Фонд национальной и международной безопасности. М., 1994, 472 с.
3. Белов П.Г. О семантике, объектах и методах обеспечения национальной безопасности России // Безопасность. 1998. № 5–6. С. 18–21.
4. Зимонин В.П. Формула безопасности для России // Безопасность. 1999. № 5–6. С. 37–41.
5. Родачин В.М. Безопасность как социальное явление // Право и безопасность. 2004. № 4 (13). С. 35–40.
6. Смирнов А.Т. Подготовка учащейся молодежи в области безопасности жизнедеятельности // ОБЖ. 1998. № 9. С. 20–23.
7. Сухов А.Н. Социальная психология безопасности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002.
8. Селиванова О.А., Пластинина Е.Г. Модель современной российской семьи как ориентир государственной семейной политики // Вестник Тюменского государственного университета. 2014. № 9. С. 35–45.
9. Селиванова О.А., Гладкова Л.Н. Соотношение понятий «социально безопасное» и «социально опасное поведение» несовершеннолетних в современной педагогической науке // Вестник Тюменского университета. 2015. № 1. С. 198–205.
10. Сорокина Л.А. Формирование готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2010. 199 с.
11. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года. URL: <http://www.zakonprost.ru/> (дата обращения: 20.10.2015).
12. Шершнев Л.И. Учитель как создатель безопасности // Безопасность. 1995. № 11. С. 17–19.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА БОГОРОДИЦЫ В «МАТЕРИИ КОММУНИЗМА» (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А. ПЛАТОНОВА «РОДИНА ЭЛЕКТРИЧЕСТВА»)

THE TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF THE VIRGIN IN THE MATTER OF COMMUNISM (BASED ON THE STORY *THE HOMELAND OF ELECTRICITY* BY A. PLATONOV)

О.А. Глушенкова

O.A. Glushenkova

А. Платонов, Советский Союз, религиозная философия, диалектический материализм, материя, безбожная пятилетка, Родина электричества, социализм.

В работе рассматривается интерпретация А. Платоновым религиозного ритуала из идеализированной формы в вульгарно-материалистическую с примерами из текста. Поднимается основной вопрос о принадлежности писателя к мистической и религиозной философии.

A. Platonov, the Soviet Union, religious philosophy, dialectical materialism, matter, godless five-year plan, The Homeland of Electricity, socialist realism. The paper deals with A. Platonov's interpretation of a religious ritual, namely the idealized form interpreted in a vulgar materialist one, with examples from the text. It raises the fundamental question about the writer's belonging to mystical and religious philosophy.

Религиозная проблематика прозы А. Платонова представляет плодородную почву для бесконечного дискурса. Пролетарский писатель, инженер-мелиоратор, с юношеским восторгом принимающий советскую власть и богоотрицание, и глубокий мистик, в чьих текстах даже неопытный писатель увидит апокалиптические библейские мотивы. Современники упрекали А. Платонова в излишней религиозности. Так, современник и критик А. Платонова А. Гурвич в обличительной статье «Андрей Платонов» [Гурвич, 1994], 1937 года, маркирует писателя как воспевателя «христианской юродливой скорби». Написанная в период так называемой «безбожной пятилетки» [Стецовский, 1997], провозглашающей необходимость «забыть Бога» к 1 мая 1937 года, статья выглядит практически как донос. Но это не умаляет ее пронзительности в понимании писателя: Платонов испытывает непреодолимую потребность говорить о тех и за тех, кто слаб и нем. Беспомощность

обладает для него огромной притягательной силой. Его неизменно влечет к обездоленным, брошенным людям.

Безусловно, А. Платонов религиозен – его работы наполнены христианскими смыслами, образами, сюжетами. Но ортодоксальным, тем более намеренно скрытым христианином, работающим фактически в «тылу врага – советской власти», писателя назвать нельзя. Проза А. Платонова глубоко материалистична. Его герои «мучаются животом», философски скорбят об ушедшем, буквально собирая падающие листья и всякий забытый мусор (к примеру, Вощев в Котловане).

Причислить А. Платонова к традиционной русской философии в ее религиозной традиции нельзя. Но тем интереснее представляются ключевые библейские образы в его текстах.

В рассказе «Родина электричества» главный герой приезжает в деревню для решения проблемы засухи. Он – командированный из центра, посланник советской власти. В деревне

намечается катастрофа, голод из-за гибели урожая. По этому случаю часть жителей во главе со священником организуют процессию. Так ее описывает А. Платонов:

«Впереди шел обросший седой шерстью, измученный и почерневший поп; он пел что-то в жаркой тишине природы и махал кадиллом на дикие, молчаливые растения, встречавшиеся на пути.

Сопровождавший его народ крестился в пространство, становился на колени в пыльный прах и кланялся в бедную землю, напуганный бесконечностью мира и слабостью ручных иконных богов, которых несли старые заплаканные женщины на своих отражавших животах. Двое детей – мальчик и девочка, — в одних рубашках и босые, шли позади церковной толпы и с интересом изучения глядели на действия взрослых; дети не плакали и не крестились, они боялись и молчали» [Платонов, 1972].

В общем пространстве рассказа шествие оказывается бесполезным перед природными силами – «ручные иконные боги» не помогают. В нем сквозит разочарование – народ испуган, сам поп описывается с «озлоблением и отчаянием» на лице. Фраза «обросший шерстью» сближает его с дикостью, животным началом, природой – основной целью борьбы советской власти. Это шествие прошлого – даже животы женщин уже «отрожали», а участники в конце спускаются в яму – символическое умирание, чтобы отдохнуть в тени. Даже священник снимает ризу от жары – отчего дети, не крестившиеся, смеются. А. Платонов в сатирической манере десакрализует попытки людей воззвать к силам небесным. Для него религия с иконами и крестными ходами – это прошлое. Сцена была бы обыкновенной для 30-х годов и периода «безбожной пятилетки», если бы А. Платонов, десакрализуя и высмеивая обрядовость церкви, не проводил так очевидно параллель к собственной, новой святости.

Писатель подробно описывает икону с Девой Марией, которая стояла в яме, подпертая глиной. В выражении ее глаз не было веры – только скорбь.

«Бледное, слабое небо окружало голову Марии на иконе; одна видимая рука ее была жилиста и громадна и как будто не отвечала смуглой красоте ее лица, тонкому носу и большим нерабочим глазам – потому что такие глаза слишком быстро устают» [Платонов, 1972]. Писатель настаивает на противопоставлении двух частей тела Марии – «видимой руки» и «больших нерабочих глаз». Слово «видимая» используется не случайно – руки реальны, они действительны и материальны. У Богоматери рабочая рука – сильная и способная на многое, как руки пролетариата. Но глаза, зеркало души, по известному выражению, служат передачей уже не материального – идеального. И они очень быстро устают, по выражению писателя, они не рабочие, не пролетарские. В противопоставлении материального начала и идеального – скорби и грусти – есть неразрешимый парадокс революционного пролетариата – материальное начало, готовое к борьбе, и быстро устающая душа, которая и является символическим выражением глаз. Так кто же она, эта Богоматерь?

А. Платонов подчеркивает, что это простая неверующая рабочая женщина. Но парадокс ее снимается очевидным платоновским выражением «она нарисована». В платоновском пространстве (уже древнегреческого философа), последователи которого и занимались построением христианской метафизики, икона представляет собой образ небесной святости, мира идей – в терминах Античности. Писатель разрушает эту связь, материализуя лики святых до разрисованных дощечек. Таким образом, духовно-материалистический конфликт Марии снимается, что видно дальше по тексту. Будучи небесной, святость трансформируется в земную, человеческую – в образе старухи. А. Платонов так и пишет: «Около иконы сидела усохшая старуха». К ней будет приковано внимание героя.

На старухе не осталось живого вещества, пригодного для гниения в земле. Старуха, таким образом, была нетленной. А. Платонов не уничтожает саму сакральность, но трансформирует ее в материальную действительность. С нарисованного лика на иконе – в реально существующую ста-

руху. Ее вид ужасен – из ранней советской публикации был вырезан отрывок с описанием «остатков родины ее детей». Несколько раз в тексте подчеркивается схожесть ее с ребенком – что вторит библейскому «если не обратитесь и не будете как **дети**, не **войдете** в Царство Небесное».

В отличие от нарисованной Богородицы, ее взор полон зоркого ума. Что диссонирует с уже иссохшим телом. Подробно описываются репродуктивные органы старухи, в истинно материалистическом стиле указывающие на ее былую способность к рождению. Богородица на иконе была «без своего сына», как и старуха, говорящая, что похоронила и мужа, и детей. Она вынуждена жить в милости у богача, а значит, Царствие Небесное, или же коммунистический рай, еще совсем не наступил, мир не совершенен – даже под властью Советов. Но старуха, в отличие от Марии, парадоксальна в противоположном смысле: тело ее истощено и больше неспособно к труду, но по взору и прожитому опыту «она могла бы быть академиком». Тело старухи износилась в мире буржуазном, она мученица, мученица телесная. А. Платонов настаивает именно на материалистическом страдании. Похоронив и мужа, и детей, старуха продолжает жить, и волнует ее пропитание, которое и должна преподнести советская власть в первую очередь. Накормить людей и лишь потом спрашивать с них.

Настойчивое навязывание телесных подробностей демонстрирует читателю материю в самом ее вульгарном виде – заживо истлевшего тела, в котором еще теплится жизнь. Но моральных

терзаний у старухи нет – таким образом писатель настаивает на первичности материи: «Нам и любить то нечем!» – восклицает старуха. А. Платонов не отрицает платонического идеала, но не находит его в ущербной, истощенной плоти.

Что касается старухи: «Старуха забылась в одурении своих текущих забот, как будто от ее трудов зависело благосостояние вечности».

Сердце Душина устает, а разум приходит в ожесточение – на место молитвы, должной обогащать сердце, приходит действующая сила разума – новая святость. Старуха могла бы быть академиком в своем труде, – пишет А. Платонов. Душин же сознает громадную производственную ценность это ветхой труженицы. В русле диалектического материализма именно труд, производство, практика становятся новым проявлением святости. Главный герой – Душин – решает посвятить свою жизнь этой старухе, являющейся мученическим, материалистически-сакральным символом прошлого.

Библиографический список

1. Гурвич А. Андрей Платонов // Красная новь. 1937. № 10; также: Андрей Платонов: Воспоминания современников. Материалы к биографии. М.: Советский писатель, 1994. С. 358–413.
2. Платонов А. Родина электричества. Красноярск: Краснояр. книжное изд-во, 1972. С. 18–19.
3. Стецовский Ю.И. История советских репрессий. Гласность, 1997. Т. 2. С. 85.

АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИИ МОДЕЛЕЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОГРАНИЧНОГО СОСТОЯНИЯ ПОЛЕТА В СВЕТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

THE ANALYSIS OF THE TRANSFORMATION OF A FLIGHT'S BORDERLINE CASE'S MODELS OF REPRESENTATION IN THE LIGHT OF A CULTUROLOGICAL APPROACH

Т.А. Загидулина

T.A. Zagidulina

Полет, пограничное состояние, архетип, табу, христианство, язычество, репрезентация.

Статья посвящена анализу представлений о полете в мировой культуре. Рассмотрен генезис мифа о полете. Проанализированы архаичные языческие, а также религиозные (христианские) представления. Намечены пути исследования репрезентации состояния полета в парадигме русской религиозной философии, философии космизма, структурализме через призму универсальных знаковых комплексов «земля – небо», «верх – низ».

Flight, borderline case, archetype, taboo, Christianity, paganism, representation.

This article analyzes the representations of a flight in the world culture. It considers the genesis of the myth of the flight and analyzes archaic pagan and religious (Christian) views. It also indicates the ways of studying the representation of the flight state in the paradigm of Russian religious philosophy, the philosophy of cosmism and structuralism through the prism of universal symbolic systems such as *earth-sky, up-down*.

Полет был давней мечтой человечества. Практически любая мифология имела в арсенале бинарную (земля – небо) или тринарную (земля – небо – Нижний мир) пространственную оппозицию. Как правило, наверху жили боги. Или иные существа высшего порядка, на земле – люди, под землей – существа порядка низшего. Попытка Икара подняться «к богам» завершилась известным образом. В сознании древнего человека это было действием невозможным, попытка Икара просто не могла закончиться иначе, для античного человека это было бы парадоксом. В древних мифологиях полет ассоциировался с отделением души от тела, смертью как переходом из одного мира в другой. Отношение к полету в Античности было определенным – он так и оставался мечтой.

Шаманизм – одна из форм веры, где сплетаются элементы магии, фетишизма, анимизма и религии, более ранняя относительно античных политеистических религий. Именно поэтому мы рассмотрим ее в первую очередь.

Считалось, что шаманы, колдуны и знахари способны к левитации. М. Элиаде в работе «Шаманизм. Архаические техники экстаза» упоминает различные мифологические традиции, согласно которым шаманы могли летать: «Даякский шаман, провожая душу умершего на тот свет, также принимает образ птицы. Как мы видели, ведический жрец, взобравшись на верхушку лестницы, расправляет руки, как птица крылья, и кричит: “Я достиг Неба!” Тот же обряд мы встречаем и на Малекуле: в кульминационный момент церемонии жрец расправляет руки, изображая сокола, и воспекает звезды. Согласно многим мифологическим традициям, когда-то в незапамятные времена все люди умели летать; они могли достигать Неба на крыльях мифической птицы или на облаках» [Элиаде]. Шаманические техники экстаза посредством полета подразумевали преодоление границы между мирами, границы между жизнью и смертью. Однако М. Элиаде упоминает, что даже шаманические техники были метафоричны и полет не был полетом телесным, но

полетом духа. Шаманы в силу своей избранности могли наслаждаться подобным преодолением границы, в отличие от простых смертных, которые ощущали это лишь в момент смерти.

М. Элиаде утверждает, что сам миф о левитации мог войти в такие культурные комплексы, как «колдовство, мифология сна, солнечные культы и обожествление императоров, техники экстаза, погребальный символизм и т.д.» [Элиаде]. Шаманические экстатические техники имеют отношение к магическому культурному комплексу. Многие из перечисленных практик тесно связаны с социальным табуированием, однако наиболее ярко это проявлено в обычае обожествления правителя.

Мифологический комплекс обожествления императора уходит корнями в первобытное прошлое человечества. Сакрализация фигуры вождя у первобытных народов связана с табу на прикосновение к земле – так или иначе это табу проявлялось в различных первобытных обществах. Об этом подробно пишет Д. Фрейзер в работе «Золотая ветвь. Исследование магии и религии» [Фрейзер]. Жрец или вождь считался богочеловеком, и любое его прикосновение к земле считалось профанацией святости. Д. Фрейзер подробно представляет функционирование данного табу в Мексике, Таити, Сиаме, Уганде, метафорически описывает воззрения на магические свойства земли по отношению к фигуре вождя: «подобно тому как при соприкосновении с проводником лейденская банка может испустить электрический заряд, священное лицо, по их убеждению, может выпустить свой заряд святости или магической способности при соприкосновении с землей, которая рассматривается как отличный проводник магических флюидов» [Фрейзер].

Подобное табу было актуально и для девушек, которые достигали половой зрелости, им нельзя было прикасаться к земле и видеть солнце, потому что в этот период они считались «нечистыми» (период мог длиться от нескольких дней до нескольких лет).

Д. Фрейзер сравнивает табу, распространявшееся на вождей и на девушек, достигших половой зрелости, и заключает, что оно имело место

«во-первых, из опасения, как бы при соприкосновении с небом и землей энергия, которой заряжены эти люди, не разрядилась с роковой силой; во-вторых, из опасения, что, лишившись заряда энергии, эти лица в будущем потеряют способность выполнять свои магические функции» [Фрейзер]. То есть сакральность неба могла профанироваться близостью избранного героя к земле.

В.Н. Топоров считает оппозицию «верх – низ» универсальным знакомым комплексом [Топоров, 2010, с. 15]. Примечательны рассуждения ученого о ситуативном нарушении бинарного способа организации оппозиции и выработке трехчленной структуры: «небо “верх” – земля “низ” и земля “верх” – подземное царство “низ”, на основании чего реконструируется трехчленная структура небо – земля – подземное царство; в пределах ее земля может рассматриваться как член, в котором нейтрализуется противопоставление верх – низ. Другой вариант <...> состоит в представлении среднего члена (в данном случае земли) как двуприродного, антитетичного при известном игнорировании крайних членов противопоставления. В художественной традиции нередки случаи обыгрывания этих особенностей среднего члена противопоставления – омонимичности, точнее, энантиомерии (земля “верх” и “низ”) и синонимичности (небо “верх”, земля “верх”; подземное царство “низ”, земля “низ” и т.п.). Но и при трехчленной и при одночленной структуре бинарный принцип сохраняется, становясь то более, то менее экстенсивным» [Топоров, 2010, с. 15]. Таким образом, универсальный знаковый комплекс «верх – низ» может иметь структуру с разным количеством членов, тем не менее бинарный принцип сохраняется.

Полет как неотъемлемая часть колдовства, как и христианские свидетельства о левитации, станет одной из частей идеологической доминанты Средневековья (свидетельства о левитации Альфонсо Лигуори, Франциск Ассизский, Екатерина Сиенская, Франциск Ксаверий и др.). Примечательно, что в Средневековье актуализировался именно телесный полет, возможно, это свя-

зано воскрешением Христа, телесным его воскрешением и телесным же вознесением на небеса (таким образом, актуализируется двойственная сущность Христа: как Бога и человека), а так как европейский институт святости связан с уподоблением Христу, вполне понятны свидетельства о телесных левитациях европейских святых.

Наряду с левитациями европейских средневековых христианских святых, параллельно актуализируется идея о полете как о чем-то противном Богу (к которой присовокупляется комплекс идей о самозванстве). Этот миф актуализируется в апокрифических «Деяниях Петра и Павла»: «Являл Симон множество знамений, и видящие верили в него, поскольку делал он так, что медные змеи ползали и каменные мужи смеялись и сами ходили, сам же он устремлялся и внезапно поднимался на воздух. Петр же в противоположность этому больных исцелял словом, слепым давал молитвой свет, бесов повелением изгонял, мертвых воскрешал» [Деяния...]. Некоторые римляне признали в Симоне самого Иисуса Христа, однако Симон был разоблачен Петром и признан волхвом (магом).

Известны также свидетельства о полетах русских православных святых, например, чудо, произошедшее с Серафимом Саровским в детстве. В житии Серафима Саровского есть примечательное место: «Так как старец не поддавался страхованиям, диавол воздвигал на него жесточайшие нападения. Так, он, по Божию попущению, поднимал тело его на воздух и оттуда с такою силою ударял об пол, что, если бы не Ангел-Хранитель, самые кости от таких ударов могли бы сокрушиться. Но и этим не одолел старца. Вероятно, при искушениях, он духовным оком своим, проникавшим в горний мир, видел самих злых духов. Может быть, духи злобы и сами видимо в телесных образах являлись ему, как и другим подвижникам» [Житие...]. Во время экстатических состояний, в которые погружался Серафим Саровский благодаря молитве, он «духовным оком своим, проникавшим в горний мир, видел самих злых духов» [Житие], таким образом, телесная левитация имела место именно в пограничном состоянии (в состоянии молитвы).

Василий Блаженный также был наделен даром левитации – он переносился через Москву-реку. Избранник принял на себя подвиг юродства и, таким образом, постоянно находился в пограничном состоянии. Особо ярко представления о пространстве православных христиан отражены в иконографии, здесь оппозиция «верх – низ» реализуется как оппозиция «горнее – дальнее»: «в художественном отрыве от дневного сознания есть два момента, как есть два рода образов: переход через границу миров, соответствующий восхождению, или вхождению в горнее, и переход нисхождения долу» [Флоренский].

Идеи П.А. Флоренского созвучны идеям Платона. П.А. Флоренский, как и Платон, полагает, что есть мир идей (горнее) и мир людей (дальнее), мир идей – мир ноуменов, куда во время творческого акта устремляется душа человека. Говоря о горнем, Флоренский использует лексему «восхождение», говоря о дальнем – «нисхождение», таким образом выстраивая пространственную оппозицию и обозначая, что мир верха – мир идей, мир вечных ноуменов. Творческий акт в этой логике есть пограничное состояние. И если философской доминантой Средневековья была вера, то доминантой эпохи модерна становится творчество, а горнее и дальнее уже эквиваленты как оппозиции «верх – низ», так и оппозиции «материальное – духовное». Для русской религиозной философии эпохи модерна вновь становится актуальным бестелесное путешествие вверх (в процессе творческого акта), результатом которого становится художественное произведение.

Вместе с религиозной философией развивается философия космизма. Философы-космисты создают неклассическую картину мира. Теперь есть не только верх – низ (как раз верха и низа не существует в прямом смысле этого слова), но и космическое, околосолярное пространство, что позволяет представлять иные семиотические модели. (Стоит заметить, что философия космизма напрямую связана со стремительным научно-техническим прогрессом конца XIX века, в связи с появлением новой научной картины мира появляется и новая философская картина мира.)

Понятия горизонтального и вертикального отходят на второй план, более актуальным становится понятие бесконечности (Вселенной).

Для космизма характерно не создание, но стирание границ: между живыми и мертвыми (идеи Н.Ф. Федорова), между верхом и низом (их нет в Космосе), Вселенная едина и бесконечна. Философия Н.Ф. Федорова радикальна: переход границы осуществляется в обратную сторону – от смерти к жизни. Идеи философа будут иметь серьезное значение в творчестве русских писателей, проявятся в поэтике А. Богданова [Толстая, 2002], А. Платонова [Ковтун, Проскурина, Васильев, 2013, с. 129–140], Н. Заболоцкого, В. Распутина, А. Кима, занятых исследованием иных миров, связей живой и неживой материи, проблемой общения с неназываемым [Ковтун, 2013, с. 17–26].

Одним из первых представителей космизма был К.Э. Циолковский. Именно ему принадлежит работа «Жизнь в эфире» [Циолковский, 1962], где он размышляет о пространственных представлениях человека вне Земли: «Камень не натягивает нить; направление ее неопределенно <...> нет верха и низа. Человеку кажется здесь, что верх там, где его голова, а низ у ног. Но так как направление его тела зависит от того, как его установить – установить же можно как угодно, – то верх и низ могут быть везде» [Циолковский, 1962, с. 41]. Представления К.Э. Циолковского, с одной стороны, крайне материалистичны, с другой – это не только рассуждения о свойствах физического тела в космическом пространстве. Привычные системы семиотизации пространства не действуют в Космосе, пространство либо перестает быть значимым, либо теперь обозначает нечто иное, не то, что на Земле. Возможно, это попытка перейти от семиотизации к десемиотизации пространства.

Доминантой философии К.Э. Циолковского становится разум, несмотря на то, что Вселенная имеет первопричину и движется волей (аллюзия на Фому Аквинского), она должна быть подчинена разуму (эти идеи оказались отнюдь не чужды создателям советского проекта). Поворот от «веры» к «разуму» является контрапунктом

культуры XX века. В.И. Вернадский в трудах создает неклассическую картину мира, обращаясь к понятиям времени и пространства.

Нельзя оставить без внимания и школу структурализма. Ю.М. Лотман говорит об универсальных пространственных оппозициях, обращаясь к идеям В.И. Вернадского, ученый дает позитивистское обоснование возникновения данной универсалии: «Соотношение среднего веса человека, силы притяжения земли и вертикального положения тела привели к возникновению универсального для всех человеческих культур противопоставления верх / низ с разнообразными содержательными интерпретациями» [Лотман, 1996, с. 56]. Именно благодаря физическим условиям создается пространственно-временной континуум, порождающий асимметричность человеческого тела, которая семиотизируется и порождает универсальные культурные оппозиции.

Таким образом, можно сделать вывод о прямой зависимости представлений о полете, верхе, низе от доминирующей культурной и научной парадигмы. С развитием науки и техники репрезентации полета и пространственных оппозиций кардинальным образом меняются: от невозможности полета и четкого разграничения верха и низа к необходимости полета и размытию границы универсальной оппозиции.

Подобный культурологический подход к пограничному состоянию полета позволит осуществлять более глубокий анализ художественного текста, а также послужит примером реализации культурологического подхода при обучении студентов и школьников [Уминова, 2013].

Библиографический список

1. Деяния и мучения святых и славных и всехвальных апостолов Петра и Павла. Библиотека литературы Древней Руси // РАН. ИРЛИ; под ред. Д.С. Лихачева, Л.А. Дмитриева, А.А. Алексеева, Н.В. Понырко. СПб.: Наука, 2003. Т. 12: XVI век. 624 с. Электронные публикации Института русской литературы (Пушкинского Дома) РАН. URL: <http://lib.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=10111>

2. Житие преподобного Серафима, Саровского чудотворца. Православие.ru. URL http://www.pravoslavie.ru/put/sv/seraphim_sarov.htm
3. Ковтун Н.В. Иконическая христианская традиция в «Матренином дворе» А. Солженицына и «Избе» В. Распутина: проблема авторского диалога // Филологический класс. 2013. № 3 (33). С. 17–26.
4. Ковтун Н.В., Проскурина Е.Н., Васильев И.Е. Проект переустройства мира и русская проза начала XX века (А. Богданов и А. Платонов) // Сибирский филологический журнал. 2013. № 2.
5. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
6. Толстая Е.Д. Мир после конца. Работы о русской литературе XX века. М., 2002. 512 с.
7. Топоров В.Н. Мировое древо: Универсальные знаковые комплексы. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2010. Т. 1. 448 с.
8. Уминова Н.В. Реализация культурологического подхода в процессе изучения святочной прозы в школе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1. С. 93–97.
9. Флоренский П.А. Иконостас. Букмейт. URL: <https://bookmate.com/books/QVwAx3j2>
10. Фрейзер Д. Золотая ветвь. Исследование магии и религии. Библиотека Гумер. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Relig/Frezer/60.php
11. Циолковский К.Э. Жизнь в эфире // Искатель. 1962. № 1. С. 38–44.
12. Элиаде М. Шаманизм. Архаические техники экстаза. Библиотека Гумер. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/okkultizm/Eliade/100.php

РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ ПО ФИТНЕС-АЭРОБИКЕ

THE DEVELOPMENT OF FLEXIBILITY OF STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF FITNESS-AEROBICS TRAINING

А.Н. Левицкая

A.N. Levitskaya

Фитнес-аэробика, гибкость, физическая подготовка, уровень гибкости, методы и средства гибкости, упражнения.

Гибкость как физическое качество является одним из важнейших в большинстве видов спорта. В то же время специалисты расходятся в значимости этого качества, в средствах и методах его развития, что пагубно сказывается на уровне подготовленности спортсменов и в итоге отрицательно отражается на их спортивных результатах. В статье проводится обоснование необходимости совершенствования гибкости у студентов, занимающихся фитнес-аэробикой, на этапе начальной подготовки. Определены характеристика и значимость студенческого вида спорта – фитнес-аэробики.

Fitness-aerobics, flexibility, physical condition, flexibility level, methods and means of flexibility, exercises.

Flexibility as a physical quality is one of the most important in most sports. At the same time, experts differ both in the importance of this quality, and the means and methods of its development, which adversely affects the level of athletes' condition and, ultimately, has a negative impact on their athletic performance. The article substantiates the need to improve the flexibility of students doing fitness-aerobics at the initial stage of training. Besides, it determines the characteristics and significance of fitness-aerobics as a student kind of sports.

Физическая подготовка является одним из основополагающих разделов подготовки спортсмена на всех этапах многолетнего тренировочного процесса [Курамшин, 2010]. Она необходима спортсмену любого возраста, квалификации и вида спорта. Однако каждый вид спорта предъявляет специфические требования к физической подготовленности спортсменов – уровню развития отдельных физических качеств, функциональным возможностям и телосложению. Поэтому имеются определенные различия в содержании и методике физической подготовки в том или ином виде спорта, у спортсменов различного возраста и квалификации [Менхин Ю.В., Менхин А.В., 2002].

Для достижения высоких спортивных результатов человек должен обладать не только большой волей и совершенной техникой, но и такими физическими качествами, как сила, выносливость, быстрота, ловкость и гибкость.

Известно, что выполнение любого движения связано с проявлением гибкости, позволяющей совершать двигательное действие с необходимой амплитудой. Высокий уровень развития гибкости является одним из наиболее важных факторов, помогающих добиваться высоких спортивных результатов. Спортсмен, обладающий достаточной гибкостью (при прочих равных условиях), рациональнее пользуется силой, быстротой, ловкостью, быстрее овладевает более совершенной техникой изучаемых движений. И напротив, при низком уровне развития гибкости искажается техника выполнения физических упражнений, увеличивается расход силы и других физических качеств, а также и волевых усилий [Алтер, 2001].

Доказано [Холодов, 2003], что главным фактором, ограничивающим полную естественную амплитуду движения в суставе, является сопротивление мягких тканей: 2 %

сопротивления обеспечивает кожа; 10 % – сухожилия и связки; 41 % – мышечные ткани и их фасции – длина мышц – главный фактор, определяющий подвижность в суставах. «Короткая» мышца делает сустав малоподвижным, «длинная» – дает возможность проявлять полную свободную амплитуду.

Между тем вопрос о природе гибкости, средствах и методах ее развития в настоящее время еще плохо изучен. В большей части исследований раскрывается методика совершенствования лишь пассивной гибкости. Это произошло потому, что активную и пассивную гибкость стали различать сравнительно недавно (1958–1960) и еще до сих пор нет единой трактовки в понимании активной и пассивной гибкости [Зациорский, 2009].

В связи с этим работы, посвященные поиску путей развития и совершенствования гибкости студентов, будут, безусловно, актуальными.

Фитнес-аэробику, как и многие виды спорта, проблема развития гибкости тоже не обошла стороной. Постоянный рост спортивных результатов в этом виде спорта предопределяет необходимость дальнейшего совершенствования тренировочного процесса спортсменов. Изыскание все более совершенных форм, средств и методов подготовки позволяет добиваться значительных успехов в этом виде спорта.

Фитнес-аэробика является командным видом спорта, поэтому на соревнованиях важную роль играют синхронность и гибкость. Упражнения и элементы должны выполняться одинаково, с одной амплитудой и на одном уровне, то есть очень важно иметь одинаковый уровень гибкости всем членам спортивной команды. В связи с этим возникает необходимость в создании методики, позволяющей студентам выйти на одинаковый уровень развития гибкости.

Для определения возможных методов развития и совершенствования гибкости у студентов, которые только начинают занятия фитнес-аэробикой в команде курса спортивного совершенствования (КСС), на основе предварительных исследований нами был разработан опросник, содержащий 12 открытых и закрытых

вопросов для спортсменов. Опрос был проведен с целью выявления:

- значения развития гибкости для студентов, занимающихся фитнес-аэробикой;
- новых средств и методов совершенствования гибкости к соревновательной деятельности аэробисток.

В опросе приняли участие 100 первокурсниц, занимающихся в группе КСС по фитнес-аэробике. Средний возраст опрошенных – 17–18 лет.

Опросные листы заполнялись респондентами как в присутствии автора, так и дистанционно. Часть опросных листов была разослана респондентам по электронной почте и через социальные сети (в основном «ВКонтакте»). Часть ответов была получена на бумажном носителе, часть – в электронном виде. В среднем заполнение опросного листа занимало у респондента от 5 до 10 минут.

В результате опроса было выявлено, что большая часть спортсменов, перед тем как попасть в группу КСС по фитнес-аэробике, занимались этим же видом спорта (36 %), все остальные занимались смежными видами спорта: 28 % респондентов – танцами (спортивными и народными), 15 % – спортивной гимнастикой, 9 % – спортивной аэробикой, 8 % – художественной гимнастикой, 2 % – акробатикой, 1 % – ушу и 1 % – балетом), в которых высокий уровень гибкости играет большую роль.

По данным опроса, большинство респондентов ранее занимались каким-либо видом спорта более 7 лет и тренировались от 4 до 7 раз в неделю. При этом довольно большая часть опрошенных (41 %) на момент поступления в команду по фитнес-аэробике продолжала заниматься каким-либо видом спорта. А это значит, что они пришли в команду с достаточно высоким уровнем подготовленности и большинство спортсменов смогут достаточно легко адаптироваться к тренировочному процессу в фитнес-аэробике.

Согласно полученным данным, преобладающей части студенток (80 %) упражнения на растягивание даются легко. Следовательно, в группу КСС по фитнес-аэробике в основном приходят

спортсменки с достаточно высоким уровнем развития гибкости, и они имеют хороший потенциал для повышения этого уровня до соответствующего, необходимого для выполнения соревновательных упражнений.

Как известно, гибкость – способность выполнять упражнения с большой амплитудой движения. Без этого качества невозможно демонстрировать выразительные движения, пластичность и совершенствовать их технику, поскольку при недостаточной подвижности в суставах движения ограничены и скованны. Гибкость необходима для выполнения аэробных упражнений, входящих в программу фитнес-аэробики, для принятия позы в полете при исполнении прыжков. Благодаря гибкости облегчается выполнение всех видов аэробных упражнений – наклонов, равновесий, прыжков, шпагатов.

91 % опрошенных считают, что гибкость очень важна для занятия фитнес-аэробикой, так как она является одним из главных физических качеств в этом виде спорта. И лишь 9 % считают, что гибкость важна, но это физическое качество второстепенно.

Выводы

1. Согласно результатам наших исследований, большая часть спортсменов считают повторный метод основным для развития гибкости, а из упражнений выделяет в основном динамические, которые включают ритмичные движения и постепенное наращивание амплитуды движения.

2. 46 % респондентов оценивают свой уровень развития гибкости как хороший, 33 % – как

средний, 21 % – как профессиональный. В связи с этим ряд спортсменов выполняют различные виды аэробных упражнений и элементов, входящих в программу по фитнес-аэробике, достаточно легко, но в то же время такой разброс уровней развития гибкости не позволяет команде работать слаженно.

3. Анализ научно-методической литературы по теории и методике физического воспитания и данные проведенного опроса показывают, что требуется разработка методики для совершенствования гибкости, учитывающая индивидуально-оптимальные особенности спортсменов, занимающихся фитнес-аэробикой для достижения ими необходимого (примерно одинакового) уровня гибкости для успешного выступления на соревнованиях.

Библиографический список

1. Алтер М.Дж. Наука о гибкости / пер. с англ. Г. Гончаренко. Киев: Олимп. лит, 2001. 423 с.
2. Зациорский В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания. М.: Советский спорт, 2009. 200 с.
3. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: учебник / под ред. проф. Ю.Ф. Курамшина. М.: Советский спорт, 2010. 464 с.
4. Менхин Ю.В., Менхин А.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 384 с.
5. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебник. М.: Академия, 2003. 480 с.

«ИНТЕРНАЦИОНАЛ» КАК МОЛИТВА: ИДЕЯ ДУХОВНОЙ РЕВОЛЮЦИИ В ПОЭМЕ А. ГИНЗБЕРГА «ВОПЛЬ»

INTERNATIONAL AS A PRAY: THE IDEA OF SPIRITUAL REVOLUTION IN A. GINSBERG'S POEM *HOWL*

Е.А. Малиновская

E.A. Malinovskaya

Зарубежная литература, литературоведение, битники, бит-литература, американская литература XX века, английская литература XVIII–XIX веков, контркультура, А. Гинзберг, Дж. Керуак, У. Берроуз.

В статье рассматривается идея революции в понимании А. Гинзберга на примере поэмы «Вопль», трактуются образы и мотивы, транслирующие авторское видение этой идеи в духовном, социальном, религиозном, формальном контекстах. Обозначается важная для понимания поэтической концепции А. Гинзберга связь между идеями духовного очищения человека и революционного преобразования действительности.

Foreign literature, literary studies, beatniks, beat-literature, American literature of the 20th century, English literature of the 18–19th century, counterculture, A. Ginsberg, D. Kerouac, W. Burroughs.

The article discusses the idea of revolution in the understanding of A. Ginsberg through the example of the poem *Howl*, interprets the images and motifs translating the author's vision of this idea in the spiritual, social, religious and formal contexts. It indicates a connection between the ideas of spiritual purification of man and the revolutionary transformation of reality, which is important for the understanding of the poetic concept of A. Ginsberg.

Poets ought to be revolutionaries.

A. Ginsberg «T.S. Eliot Entered My Dreams». 1977.

Поэты должны быть революционерами.

А. Гинзберг «Т.С. Элиот вошел в мои сны». 1977.

«Пророк духовной революции и один из важнейших людей XX века», – так британский поэт Тэд Хьюз говорил об Аллене Гинзберге, авторе поэмы «Вопль». Написанная в 1956 году, поэма «Вопль» «с точки зрения Хьюза, была единственной работой, начавшей глобальную революцию поэтической формы и содержания» [Raskin, 2004]. В свою очередь, поэт, ныне борец за экологию и профессор Калифорнийского университета Дэвис, Гэри Снайдер, получив посылку с книгами Гинзберга, назвал их бомбами, способными разжечь грядущую культурную революцию [Raskin, 2004].

Ставшая голосом молодого поколения, поэма «Вопль» признана в зарубежном литературоведении одним из ключевых произведений

бит-литературы. В ней наиболее ярко проявились основные особенности поэтики А. Гинзберга: своеобразная грубая искренность и экспрессия, авторский синтаксис, отказ от жанрового единообразия, музыкальность, «молитвенность» текста. Написанная в свободной манере, близкой к верлибру и напоминающей «спонтанную прозу» Дж. Керуака, она являет читателю исповедь героя-битника, живую и искреннюю, откровенную и неоднозначную. Появление данного текста стало причиной общественного резонанса, обвинений в непристойности, повлекших за собой аресты и судебные разбирательства. На данный момент это произведение является классикой американской литературы XX века наравне с романом «Голый завтрак»

У. Берроуза и романом «В дороге» Дж. Керуака. Как отмечает американский исследователь творчества Гинзберга Джона Раскин, «к моменту смерти Гинзберга в 1997 году книга “Вопль и другие поэмы” <...> была переведена, как минимум, на 24 языка <...> и стала одной из самых известных американских поэм в мире» [Raskin, 2004].

Поэма состоит из трех частей и отдельной главы «Сноска». Каждая из частей имеет собственную структуру, а также определенное смысловое ядро. Так, семантическим центром первой части является собирательный образ героя-битника, второй части – библейский образ Молоха, третьей – фигура Карла Соломона, писателя и друга А. Гинзберга, впоследствии ставшего издателем романа У. Берроуза «Голый завтрак».

Идеи революции – политической, духовной, культурной – и связанного с ней разрушения и безумия занимали умы молодых писателей и поэтов-битников, наверное, больше, чем любые другие идеи. Так, Джона Раскин отмечает, что молодой Аллен Гинзберг, только что окончивший колледж в 1948 году, всюду видел безумие и сам заразился им:

Безумие было битническим знаком почета в мире, сошедшем с ума от бомб и диктаторов, террора и тирании [Raskin, 2004].

Обращаясь к творчеству Аллена Гинзберга, необходимо отметить, что его мировоззренческая концепция основывается на взаимосвязи двух идей – **христианской** и **революционной**, на тандеме разрушения и очищения. В художественном мире А. Гинзберга идея революции представляет собой деструктивную силу, разрушающее и вместе с тем создающее начало.

Идея революции присутствует в тексте на разных уровнях, отражаясь как на реалиях внешнего мира, окружающего автора, так и во внутренних, духовных переживаниях.

Так, прослушивание рок-н-ролла по радио в машине Нилла Кэссиди, друга Джека Керуака, ставшего прообразом главного героя романа «В дороге», позволило Аллену уловить перемены, происходившие в американской поп-музыке. «В тексте “Вопля” он празднует рок-н-рольную

революцию, которая смела Америку, фразами наподобие:

...строчили всю ночь качаясь и вращаясь в величественных заклинаниях желтым утром превратившихся в строфы тарабарщины [Гинзберг, 2012].

Говоря об идейном уровне текста, нужно отметить, что тема революции всегда вплетена в библейский контекст, связана с мотивом очищения, бессмертия души и милосердия. В сцене разрушения больницы в третьей главе поэмы идея революции воплощается в важной для Гинзберга **метафоре**: критической точкой отсчета становится **«шок милосердия»**, состояние, разрушающее привычный внешний и внутренний мир человека:

*...где электрическим разрядом пробуждает нас из комы рев аэропланов наших душ над крышей они прилетели сбрасывать **ангельские бомбы** больница озаряется собственным светом рушатся воображаемые стены. О тощие легионы, бегите наружу! О усеянный звездами **шок милосердия**, вечная война уже здесь* [Гинзберг, 2012].

Данную зарисовку можно воспринять как аллюзию к эпизоду Нового завета, в котором Иисус Христос говорит о разрушении храма, и к его предсказанию о разрушении Иерусалима:

Я разрушу храм сей рукотворенный, и через три дня воздвигну другой, нерукотворенный (Еванг. от Марка, гл. 14, стих 57).

И приступили ученики Его, чтобы показать Ему здания храма. Иисус же сказал им: видите ли все это? Истинно говорю вам: не останется здесь камня на камне; все будет разрушено (Еванг. от Матфея, гл. 24, стих 1–2).

«Разрушение воображаемых стен», о котором говорит Гинзберг, подобно разрушению «рукотворенного храма». В тексте Евангелия говорится о разрушении храма, созданного человеком, и о сотворении храма Божьего, истинного. Воздвижение храма «через три дня» традиционно трактуется как метафора воскрешения Иисуса Христа. Данные аллюзии в тексте Гинзберга **работают на развитие мотива воскрешения души**, умирающей под гнетом материалистической

цивилизации. Мы видим, как этот мотив сопровождается в тексте урбанистическими образами, характерными поэтике Гинзберга. От «холодноводных квартир» первой главы и железного и нефтяного Молоха второй главы поэт переходит к «реву аэропланов» и «ангельским бомбам», разрушающим старый, гибнущий мир. Мотив шокирующего милосердия связан здесь с **мотивом электрошока** как пробуждения и последующего перелома. Сначала он возникает в следующей строчке:

...где еще пятьдесят электрошоков не вернут твою душу назад в тело из ее паломничества к кресту в пустоте...

Здесь речь идет о реальном электрошоке, применяемом в психиатрических больницах, который не способен вернуть душу «назад в тело из ее паломничества к кресту», то есть наладить прежний миропорядок. Поэт говорит о невозможности возвращения к обычной человеческой жизни и невозможности примирения с ее законами, основанными на бездуховности, материалистических ценностях и на обращенности человека лишь к своему Я. Однако в финальных строках эта идея обретает другой семантический оттенок:

...электрическим разрядом пробуждает нас из комы, О усеянный звездами шок милосердия.

Здесь возникает иное звучание идеи электрошока, подразумевающее воздействие именно на душу человека. «Шок милосердия» является олицетворением высшей разрушающей и пробуждающей силы. Данная метафора в поэтическом мире Гинзберга крайне точно передает его понимание идеи христианства как разрушительного и спасительного движения. Необходимо отметить, что в тексте Евангелия, а также в «Апокалипсисе» («Откровение Иоанна Богослова») новый мир, то есть Царствие Божие (царство истины) наступит лишь после разрушения мира, связанного в восприятии Гинзберга именно с идеей революции и восстания.

Как пишет Джона Раскин, в конце третьей части поэмы «он описал несколько революционных сценариев, хоть и в комическом ключе:

где ты обвиняешь врачей в безумии и замышляешь древнееврейскую социалистическую революцию против фашистской национальной Голгофы, где двадцать пять тысяч рехнувшихся товарищей хором поют последние куплеты «Интернационала» [Гинзберг, 2012].

Конечно, он не готовился совершить социалистическую революцию, не собирался распевать коммунистический Интернационал и называть всех и каждого «товарищами». Невероятный сплав социальных, культурологических и духовных мотивов в тексте поэмы позволяет предполагать, что Гинзберг подразумевал нечто большее, чем революция в ее общественном понимании.

Мировоззренческая концепция Гинзберга основана на тесной связи христианской и революционной идей, на тандеме разрушения и очищения. В тексте поэмы присутствуют и саморазрушительные тенденции битничества как молодежного движения, мотивы пьянства и наркомании, а также тема смерти. Однако, как и в текстах Дж. Керуака, в финале поэмы возникает «светлое» стремление, пространственная направленность вверх, ведущей становится тема свободы: *О победа, забудь о нижнем белье, мы свободны.*

Речь здесь идет, прежде всего, о переменах внутренних, о сломе эгоцентрических основ человеческой жизни, **о духовной революции**, о чем свидетельствует своеобразная молитвенность текста. Так, финал поэмы и примечание к ней расцвечены яркими образами революционной тематики, и в то же время насыщены молитвенной лексикой. За счет анафорического повторения молитвенных формул «*Свят! Свят! Свят!*» текст обретает музыкальность, при этом встраивается в революционный контекст благодаря звукам Интернационала: *где двадцать пять тысяч рехнувшихся товарищей хором поют последние куплеты «Интернационала», свято четвертое измерение свят Пятый Интернационал свят Ангел что в Молохе!* [Гинзберг, 2012].

Поэма «Вопль» как поэма-видение продолжает визионерскую линию творчества А. Гинзберга. Автор-пророк выступает здесь

как **вестник новых революций – контркультурной, поэтической и духовной**. Внутренняя революция для А. Гинзберга – это, прежде всего, разрушение и очищение, восстание человека против самого себя. Это сильнейший внутренний бунт, в котором явственно слышны звуки Интернационала, но революционные лозунги заменены молитвой.

Библиографический список

1. Гинзберг А. Вопль / пер. Д.В. Храмцев. URL: <http://lib.rin.ru/doc/i/192009p1.html>
2. Поэтика: словарь актуал. терминов и понятий / гл. науч. ред. Н.Д. Тмарченко. М.: Изд-во Кулагиной, Intrada. 2008. 358 с.
3. Штумпф С.П. Концептуальная модель духовности: содержательный контент, структура, механизмы реализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3. С. 178–182.
4. Gair C. The Beat Generation. A Beginner's Guide. Oneworld Publications, 2008. 162 с.
5. Ginsberg A. Howl. URL: <http://www.wussu.com/poems/agh.htm>
6. Morgan B. The Typewriter is Holy: The Complete, Uncensored History of the Beat Generation. The Free Press, 2010. URL: <http://www.beatstudies.org/pdfs/typewriter.pdf>
7. Raskin J. American scream: Allen Ginsberg's Howl and the making of the Beat Generation. Berkeley: University of California Press, 2004. 295 с.

РЕГУЛИРОВАНИЕ ДЫХАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ

RESPIRATORY CONTROL BY MEANS OF SINGING DURING PHYSICAL ACTIVITY

А.В. Маркелов

A.V. Markelov

Работоспособность, чувство усталости, ритм дыхания, стабилизация дыхания.

Контроль дыхательного ритма во время выполнения двигательных действий с высокой частотой и интенсивностью существенно повышает работоспособность. Такой контроль не позволяет возникнуть эффекту гипервентиляции легких и спазму дыхательных мышц. Один из способов обучения контролю дыхательного ритма – выполнение двигательных действий, сопровождаемых пением. Этот способ позволяет сохранять собственный, эффективный дыхательный ритм, препятствует ему становиться частым и неровным и, таким образом, сохраняет в равновесии процесс газообмена в работающих мышцах и обеспечивает мышцы необходимым количеством кислорода.

Efficiency, fatigue, respiratory rhythm, respiratory stabilization.

Respiratory rhythm control during the execution of motor actions with a high frequency and intensity significantly increases efficiency. This control does not allow the effect of hyperventilation of lungs and the spasm of respiratory muscles to occur. One of the ways of learning to control the respiratory rhythm is to execute motor actions, accompanied by singing. This method allows keeping a personal, efficient respiratory rhythm, prevents it from becoming frequent and irregular, and, therefore, keeps in balance the gas exchange process in working muscles and provides muscles with the necessary amount of oxygen.

Обеспечение достаточным количеством кислорода работающих мышц и быстрое и максимальное выведение из них продуктов распада – главное условие преодоления чувства усталости и сохранения работоспособности [Коц, 1998].

Дыхательная система регулируется в первую очередь рефлекторно дыхательным центром (совокупностью нервных клеток, расположенных в продолговатом мозге и разных частях ЦНС и координирующих ритмические сокращения дыхательных мышц). Деятельность дыхательного центра зависит от химического состава крови и от рефлекторных импульсов, приходящих от легочных рецепторов, рецепторов сосудистых рефлексогенных зон, дыхательных и скелетных мышц. Кроме того, дыхательный центр регулируется еще и гуморально, т.е. соседними с дыхательным центром отделами головного мозга [Павлов, 1949; 1954; 1973].

Дыхательный центр обеспечивает, кроме ритма вдохов-выдохов, их глубину и частоту, приспособлявая легочную вентиляцию к потребностям организма в кислороде. Осуществляются эти процессы на основе принципа обратной связи: накопление в крови углекислого газа и снижение в ней кислорода приводят к возбуждению дыхательного центра и, соответственно, усилению работы дыхательных мышц, повышению кровяного давления и рефлекторному расширению диаметра кровеносных сосудов (эффект Холдена).

Прямая зависимость увеличения частоты дыхания, повышения парциального давления кислорода в крови и понижения парциального давления углекислого газа имеет определенный предел, после которого эта зависимость становится обратной (эффект Вериги – Бора). При высокой частоте и глубине вдохов-выдохов повышается парциальное давление кислорода в крови,

что приводит к уменьшению диаметров кровеносных сосудов (при сохраняющемся повышенном кровяном давлении), усилению сродства кислорода к гемоглобину, приводящему к затруднению перехода кислорода от капилляров к тканям. Возникает явление гипервентиляции легких, приводящее в конце концов к переизбытку кислорода, снижению количества (вымыванию) углекислоты в альвеолах и, как следствие, нарушению обмена веществ в организме.

Эту гипотезу, опираясь на исследования И.М. Сеченова, выдвинул в 1911 году русский физиолог П.М. Альбицкий. В 1952 году советский академик К.П. Бутейко подтвердил эту гипотезу тем, что создал систему волевого контроля дыхания, получив при ее использовании очень хорошие результаты по исцелению многих заболеваний, в частности астмы.

Кроме того, в регуляции дыхания большую роль играют нервные импульсы, приходящие в дыхательный центр от механорецепторов дыхательных (межреберных мышц и диафрагмы) мышц. Эти мышцы возбуждаются растяжением при вдохе и рефлекторно стимулируют выдох [Физиология..., 1989].

Уже опубликовано большое количество работ специалистов и тренеров, занимавшихся исследованием процессов контроля дыхания во время бега [Овсянников, 1986; Макаров, 1987; Пири, 1996; Полунин, 2004; Сидоренко, 1966].

В каждой из работ так или иначе затрагивается необходимость контроля дыхания, подбора и сохранения его ритма во время бега. Также обращают внимание на глубину дыхания и создание акцента именно на выдохе.

Требования тренеров сложились, конечно же, не случайно. Физиология человеческого организма заставила обратить внимание на вопросы контроля дыхания во время преодоления физических нагрузок, в частности бега и плавания [Лидьярд, Гилмор, 1987; Слимейкер, Браунинг, 2007; Янсен, 2006].

Эксперимент по контролю дыхания во время плавания был проведен группой исследователей США и Канады в 1980 году под руководством Диккера. Авторы исследования предполо-

жили, что метод контролируемой частоты дыхания способен повышать сопротивляемость дыхательных мышц к усталости. В экспериментальной группе предусматривался контроль над частотой вдохов-выдохов: пловцы должны были максимально вдохнуть в начале дистанции, задержать выдох на две трети ее и производить постепенный выдох на остальной трети. В контрольной группе было обычное для плавания координирование вдохов и выдохов с гребками. Было очевидно, что результаты контрольного заплыва по завершении эксперимента улучшились в обеих группах, при этом в экспериментальной группе – в среднем на 13,2 секунды (8 %), в контрольной группе – на 7,7 секунды (4 %). Очень удивило экспериментаторов повышение экономичности бега участников. Оно было зафиксировано в обеих группах, но при этом в экспериментальной группе составило 15,1 миллилитра потребленного кислорода на килограмм массы на километр дистанции, а у их коллег – лишь 7,59. При этом в первой группе улучшение было отмечено у 7 из 8 участников, а во второй – лишь у 6 из 10 [Lavin, 2013].

Итак, главная задача в контроле дыхания – это контроль выдоха (вдох осуществляется рефлекторно, бессознательно). Контроль выдоха позволяет уменьшить частоту дыхания, не допустить спазмирования дыхательных мышц и возникновения эффекта гипервентиляции легких, что и приводит в конечном счете к снижению работоспособности.

Способов контролировать дыхание существует достаточно много: от индивидуально-интуитивных, которые спортсмены создают сами для себя в течение длительных тренировок, до дыхательных практик восточных школ. И те и другие оптимизированы под конкретные задачи их использования (то есть они специфичны) и требуют относительно длительного специального времени именно на освоение этих способов.

Так как процесс дыхания привязан к двигательным действиям, то он повторяет ритм этих действий, и одновременно продолжают поступление кислорода в легкие и удаление из них углекислого газа. На межреберные мышцы

и диафрагму – мышцы, которые обеспечивают работу легких, ложится двойная нагрузка – их ритмичные сокращения соответствуют так называемому внешнему ритму, создаваемому мышцами тела во время выполнения двигательных действий, и одновременно они сокращаются для выполнения своей основной функции – своевременного наполнения легких свежим воздухом и выведения из них углекислого газа. Вывод напрашивается сам собой: «разъединить» ритмы сокращения дыхательных и скелетных мышц.

Одно из решений этой проблемы, очень простое и оригинальное: пение во время движения. Пение позволяет регулировать фазу выдоха (делая его относительно ритмичным и достаточно продолжительным), не допустить спазмирования от усталости дыхательных мышц (если они сокращаются с высокой частотой), а также избежать гипервентиляции легких.

Цель эксперимента: выяснение, как быстро и насколько полно спортсмен может восстановить работоспособность после проявления максимальных усилий и сохранять работоспособность при выполнении циклических двигательных действий с субмаксимальной частотой, применяя методику пения во время движения.

Эксперимент длился 6 недель. Для участия в эксперименте было отобрано по 6 человек, различающихся по физическим и антропометрическим показателям.

Участникам эксперимента было предложено выполнить два теста:

1) во время пробега дистанции в 3 000 метров делать 50-метровые максимальные

ускорения после каждых 450 метров. Итого за всю дистанцию бегун выполнял 6 ускорений, время пробегания каждого 50-метрового участка ускорения и общее время преодоления дистанции 3 000 метров фиксировалось;

2) после пробега с максимальной скоростью дистанции в 1 000 метров выполнить последовательно, без пауз максимальное количество подтягиваний на высокой перекладине, максимальное количество выпрыгиваний из низкого седа за 2 минуты с прогибом в спине во время прыжка, максимальное количество сгибаний и разгибаний рук в упоре лежа за 2 минуты, максимальное количество подъемов туловища за 2 минуты в положение сидя из положения лежа, максимальное количество переходов из упора сидя в упор лежа прыжком за 2 минуты.

Результаты каждого участника эксперимента, полученные в начале, сравнивались с его же результатами, полученными в конце эксперимента.

Первую неделю участники экспериментальной группы опробовали методику на практике, подбирали репертуар, исходя, прежде всего, из скорости бега, т.е. для конкретной дистанции (а значит, и для конкретной скорости, с которой пробегается эта дистанция) они подбирали песни, удобные для исполнения.

Остальные 5 недель участники контрольной и экспериментальной групп на тренировках выполняли одинаковые задания, с той лишь разницей, что участники экспериментальной группы использовали предложенную методику.

Результаты двух тестов представлены в сравнительных таблицах (табл. 1, 2).

Таблица 1

Сравнение результатов первого теста

Дистанция / статистический критерий	Время	Временные показатели											
		Контрольная группа						Экспериментальная группа					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
3 000 метров (мин) W=2.4	до	12.02	11.11	10.48	12.30	11.15	11.27	11.29	11.43	11.35	11.00	12.16	10.53
	после	11.57	11.10	10.45	12.27	11.13	11.20	11.19	11.37	11.28	10.48	12.10	10.44
	Δt	-0.05	-0.01	-0.03	-0.03	-0.02	-0.07	-0.10	-0.06	-0.07	-0.12	-0.06	-0.09
50 м. (I) (сек) W=2.88	до	7.73	6.97	6.81	7.15	6.73	7.07	7.12	7.25	7.11	6.88	7.78	6.9
	после	7.58	6.91	6.75	7.11	6.65	6.95	6.90	7.01	6.71	6.53	7.51	6.71
	Δt	-0.15	-0.06	-0.06	-0.04	-0.08	-0.12	-0.22	-0.24	-0.4	-0.35	-0.27	-0.19

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
50 м. (II) (сек) W=2.88	до	8.11	7.01	6.83	7.37	6.93	7.19	7.28	7.38	7.31	6.91	8.06	6.94
	после	8.02	6.96	6.79	7.29	6.89	7.12	6.97	7.16	6.86	6.58	7.63	6.71
	Δt	-0.09	-0.05	-0.04	-0.08	-0.04	-0.07	-0.31	-0.22	-0.45	-0.33	-0.43	-0.23
50 м. (III) (сек) W=2.88	до	8.89	7.75	6.95	7.75	7.41	7.61	7.41	7.66	7.45	7.04	8.28	7.10
	после	8.81	7.68	6.9	7.68	7.39	7.56	7.19	7.34	7.07	6.68	7.75	6.78
	Δt	-0.08	-0.07	-0.05	-0.07	-0.02	-0.06	-0.22	-0.32	-0.38	-0.36	-0.53	-0.32
50 м. (IV) (сек) W=2.88	до	9.38	8.52	7.16	8.09	8.03	7.85	7.58	7.82	7.62	7.23	8.81	7.32
	после	9.31	8.45	7.11	8.01	7.97	7.79	7.30	7.56	7.32	6.82	8.44	6.95
	Δt	-0.07	-0.07	-0.05	-0.08	-0.06	-0.06	-0.28	-0.26	-0.3	-0.41	-0.37	-0.37
50 м. (V) (сек) W=2.88	до	9.42	8.47	7.63	8.22	8.45	8.13	7.72	7.93	7.76	7.61	9.45	7.71
	после	9.36	8.44	7.61	8.19	8.42	8.10	7.43	7.64	7.48	7.29	9.19	7.53
	Δt	-0.06	-0.03	-0.02	-0.03	-0.03	-0.03	-0.29	-0.29	-0.28	-0.32	-0.26	-0.18
50 м. (VI) (сек) W=2.88	до	9.92	8.73	8.12	8.95	8.52	8.38	7.94	8.18	8.00	8.13	10.02	8.22
	после	9.90	8.72	8.09	8.91	8.48	8.36	7.68	7.91	7.70	7.79	9.77	8.03
	Δt	-0.02	-0.01	-0.03	-0.04	-0.04	-0.02	-0.26	-0.27	-0.30	-0.34	-0.25	-0.19

Достоверность результатов эксперимента была оценена с помощью критерия Вилкоксона – Манна – Уитни. Этот критерий в данном случае наиболее информативен, так как оперирует не с абсолютными значениями элементов двух выборок, а с результатами их парных сравнений (до эксперимента

и после него). Уровень значимости равен 0.05, т.е. допускается не более чем 5 % вероятности ошибки в отклонении гипотезы о неизменности результатов эксперимента (т.е. вероятности того, что различия считаются существенными, а на самом деле они случайны) [Новиков, 2004].

Таблица 2

Сравнение результатов второго теста

Выполняемое упражнение / статистический критерий	Время / разы	Временные и количественные показатели											
		Контрольная группа						Экспериментальная группа					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1 000 метров (мин) W=1.92	до	3.31	3.15	3.17	3.35	3.22	3.20	3.20	3.26	3.21	3.17	3.32	3.16
	после	3.30	3.14	3.14	3.33	3.19	3.18	3.16	3.21	3.18	3.13	3.29	3.13
	Δt	-0.01	-0.01	-0.03	-0.02	-0.03	-0.02	-0.04	-0.05	-0.03	-0.04	-0.03	-0.03
Подтягивания (раз) W=2.88	до	12	12	13	18	11	15	13	12	17	12	11	13
	после	13	12	15	20	13	16	17	15	22	16	14	18
	Δ	+1	0	+2	+2	+2	+1	+4	+3	+5	+4	+3	+5
Выпрыгивания (раз) W=2.88	до	39	50	45	34	41	41	43	40	42	45	37	51
	после	42	53	49	37	42	43	47	44	46	53	42	58
	Δ	+3	+3	+4	+3	+2	+2	+4	+4	+4	+8	+5	+7
Отжимания (раз) W=2.88	до	34	33	40	48	33	41	36	36	32	39	35	33
	после	35	34	42	51	35	43	41	42	37	45	41	40
	Δ	+1	+1	+2	+3	+2	+2	+5	+6	+5	+6	+6	+7
Пресс (раз) W=2.88	до	37	36	44	52	37	42	36	39	38	45	36	37
	после	39	38	47	55	39	45	42	45	42	53	43	43
	Δ	+2	+2	+3	+3	+2	+3	+6	+6	+4	+8	+7	+6
«пружина» (раз) W=2.72	до	36	38	39	38	35	37	36	37	34	38	36	37
	после	37	39	43	40	38	40	42	45	40	46	40	44
	Δ	+1	+1	+4	+2	+3	+3	+6	+8	+6	+8	+4	+7

Критическое значение $W_{(0.05)} = 1.96$. Эмпирическое (вычисленное) значение критерия строго больше критического во всех этапах эксперимента, кроме одного (дистанции на 1 000 метров), значит, принимается гипотеза эффективности экспериментального метода (альтернативная), так как достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп составляет 95%.

Выводы

1. Регулирование выдоха с помощью пения позволяет сохранять дыхание ровным во время выполнения серии циклических действий и также быстро снижать его частоту после проявления максимальных усилий. Экспериментальные данные подтверждают эту гипотезу.

2. Исполнение песни, имеющей собственный ритм, во время выполнения физического упражнения позволяет управлять ритмом этого упражнения, подстраивая его под ритм песни или изменяя на частоту, кратную частоте песенного ритма, что облегчает выполнение упражнения.

3. Во время выполнения упражнения акцент делается не на громкости, а на протяжности исполнения. Но обязательное условие – голосовые связки должны были вибрировать, то есть создавать регулируемое сопротивление выдыхаемому воздуху.

4. При невозможности протяжного воспроизведения песни после максимальной физической нагрузки она исполнялась в виде речитатива. Такой способ также сохранял эффект регулирования дыхания.

Библиографический список

1. Коц Я.М. Спортивная физиология: учебник для институтов физической культуры. М.: Физкультура и спорт, 1998. 200 с.
2. Лидьярд А., Гилмор Г. Бег с Лидьярдом: пер. с англ. М.: Физкультура и спорт, 1987. 255 с.
3. Макаров А.Н. Легкая атлетика: учебник для ин-тов физ. культуры. М.: Просвещение, 1987. 304 с.
4. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004.
5. Овсянников В.Д. Дыхательная гимнастика. М.: Знание, 1986. 64 с.
6. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных / ред., послесл. и примеч. чл.-кор. АН СССР Э.А. Асратяна. М.: Наука, 1973. 661 с.
7. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга / ред. и ст. акад. К.М. Быкова; Академия Наук Союза ССР. Л.: Изд-во Академии Наук СССР, 1949.
8. Павлов И.П. О типах высшей нервной деятельности и экспериментальных неврозах / Академия медицинских наук СССР; отв. ред. сб. действ. чл. АМН СССР П.С. Купалов. М.: Медгиз, 1954. 192 с.
9. Пири Г. Бегай быстро и без травм / пер. с англ. А.Б. Шаталин, 1996.
10. Полунин А.И. Спортивно-оздоровительный бег: рекомендации для тренирующихся самостоятельно. М.: Советский спорт, 2004. 112 с.
11. Сидоренко М.М. Легкая атлетика: учебник для ин-тов физ. культуры. Минск: Вышэйшая школа, 1966.
12. Слимейкер Р., Браунинг Р. Серьезные тренировки для спортсменов на выносливость: пер. с англ. Мурманск: Тулома, 2007. 328 с.
13. Физиология человека / С.А. Георгиева, Н.В. Белинина, Л.И. Прокофьева, Г.В. Коршунов, В.Ф. Киричук, В.М. Головченко, Л.К.Токарева. М.: Медицина, 1989. 480 с.
14. Янсен П. ЧСС, лактат и тренировки на выносливость: пер. с англ. Мурманск: Тулома, 2006.
15. Lavin K.M., Guenette J.A., Smoliga J.M., Zavorsky G.S. Controlled-frequency breath swimming improves swimming performance and running economy // Scand J Med Sci Sports. 2013. Oct. 24.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОГО РЕЧЕВОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ)

THE PECULIARITIES OF CHILDREN'S SPEECH MANIPULATION (BASED ON THE SPEECH OF PRESCHOOLERS)

А.А. Осипова

A.A. Osipova

Речевое манипулирование, речевое воздействие, детская речь, речевое поведение, коммуникация, прагмалингвистика, квазицель.

В статье обсуждаются вопросы квалификации феномена речевого манипулирования, функционирующего в речевом поведении детей дошкольного возраста. Выявлены особенности, отличающие детское речевое манипулирование от «взрослого». Представлены факты речи дошкольников, иллюстрирующие основные характеристики речевого манипулирования: двуплановость постановки цели и жесткую констатирующую обусловленность манипулятивных высказываний.

Speech manipulation, linguistic manipulation, children's speech, verbal behavior, communication, pragmalinguistics, quasi purpose.

The article discusses the issues concerning the classification of the phenomenon of speech manipulation, functioning in the verbal behavior of preschool children. It reveals the features that distinguish children's speech manipulation from the adults' one. Besides, the article presents the facts of the speech of preschool children, illustrating the main characteristics of speech manipulation, such as the duality of goal setting and the rigid contextual conditioning of manipulative statements.

Антропоцентричность и междисциплинарность современных лингвистических исследований открывают новые возможности для изучения различных аспектов речевого поведения человека, одним из которых является научное рассмотрение манипулятивных речевых способностей индивидуума. Речевое манипулирование как вид речевого воздействия в последние десятилетия стало привлекательным объектом для описания, что нашло отражение в появлении большого количества работ, посвященных описанию манипулятивных речевых приемов в речевом поведении преимущественно взрослых членов социума (Копнина 2003, Быкова, 1998, 1999, 2000, Денисюк, 2000, 2003, Попова, 2002, Колосов, 2004, Беляева, 2009, Антонова, 2011, Казаков, 2011, Иноземцева, 2009, Бизюков, 2012, 2014, 2015, 2016, Мишенева, 2013, Кошкарова, 2011, Васильев, 2010 и др.). В данной работе мы обращаемся к феномену речевого манипулирования, функционирующего

в среде детей дошкольного возраста (от 2 до 7 лет), считая этот вопрос недостаточно разработанным в современной лингвистике.

Наличие у дошкольников умения управлять поведением окружающих, пользуясь различными языковыми и неязыковыми средствами, представляется нам бесспорным. Дети дошкольного возраста взаимодействуют с окружающими их людьми, испытывая на себе значительное влияние «мира взрослых», в том числе и манипулятивного характера; приобретая некоторый опыт, дошкольники становятся компетентными и могут самостоятельно воздействовать на взрослых в соответствии с собственными установками и целями. На наш взгляд, основным фактором, ставящим под сомнение факт существования детского манипулятивного речевого воздействия, становится критерий осознанности / неосознанности дошкольниками своих речевых действий: сущность речевого манипулирования заключается в искусном ведении диалога с полной степенью

владения ситуацией, что, очевидно, не в полной мере доступно детям. Мы рассматриваем умение управлять окружающими с помощью языковых средств как приобретаемое в онтогенезе, в связи с чем считаем, что первоначальные попытки манипулировать окружающими ребенок предпринимает неосознанно, подражая взрослым, используя готовые образцы речи из инпута, а затем по мере развития речевых способностей постепенно увеличивается и степень осознанности речевых поступков.

К приемам речевого манипулирования дошкольник, как и взрослый человек, обращается не всегда; стимулом к этому служат такие ситуации, когда достижение поставленной цели является трудноосуществимым процессом в силу таких обстоятельств, как запрет или неодобрение со стороны взрослого: «Конфеты только после еды», «Играть на планшете только 1 час в день». Мы полагаем, что изначально ребенок действует в соответствии с поставленной перед собой целью, не принимая во внимание возможные последствия. Получив негативный опыт, а именно отказ со стороны адресата, в дальнейшем дошкольник постарается его нивелировать: иногда для этого достаточно попросить родителя, например, в ситуации, когда вещь без спроса брать нельзя. В случае если непосредственная просьба не решает проблему достижения желаемого, дошкольник предпринимает попытку изменить поведение родителя, подключая приемы скрытого управления сознанием адресата. Таковы, на наш взгляд, предпосылки возникновения необходимости использования скрытого речевого воздействия, находящего отражение в фактах речевого манипулирования.

Возрастные особенности наших информантов, представленных детьми разного пола от 2 до 7 лет, обуславливают необходимость уточнения существующих точек зрения на содержание понятия «речевое манипулирование». В научной литературе мы находим разнообразные дефиниции этого термина (Быкова, 1998, Пирогова, 2000, Попова, 2002, Копнина, 2003 и др.), однако все они сформулированы с опорой на анализ фактов манипулятивного речевого воздействия

взрослых, дифференцирующими особенностями которого является **искусность в использовании ресурсов языка и скрытость реализации**.

Дошкольники находятся в процессе овладения языковой системой, вследствие чего искусность его использования труднодостижима, поэтому дети выбирают доступные средства языка на данном временном срезе.

По нашим наблюдениям, характер воздействия и намерений дошкольника редко является скрытым: взрослые в силу накопленного жизненного опыта, как правило, с легкостью распознают и цели речевого манипулирования, и его наличие. Мы предлагаем квалифицировать речевое манипулирование дошкольников как условно-скрытое в связи с недостаточностью сформированных навыков незаметно транслировать необходимые установки в сознание собеседника.

Вышеуказанные особенности обусловили необходимость поиска более подходящего описания рассматриваемого явления. Мы пришли к выводу, что речевое манипулирование, осуществляемое дошкольниками, представляет собой **разновидность речевого воздействия в целом, характеризующаясь условно-скрытым характером реализации посредством доступных дошкольнику языковых средств**.

Основной проблемой при анализе фактов речевого манипулирования, адресантами которого являются как дошкольники, так и взрослые, становится отсутствие эксплицитно выраженных языковых маркеров, специальных средств языка, указывающих на манипулятивный характер высказывания. По нашему мнению, конституирующим признаком, разграничивающим манипулятивные и неманипулятивные высказывания детей дошкольного возраста, можно считать ситуативно обусловленную двуплановость цели высказывания, которую можно обнаружить, владея информацией о ситуации. Одна и та же языковая структура, функционируя в различных контекстах и ситуациях, может иметь либо одну, либо две цели, т.е. иметь неманипулятивный или манипулятивный характер соответственно. Продемонстрируем роль контекста при реализации дошкольниками приемов речевого манипулирования.

Неманипулятивное высказывание	Манипулятивное высказывание
– Мама, я тебя так люблю	– Папа, я тебя так люблю, ну так люблю, как мороженое. Пойдем в магазин? (М, 3,2) ¹
– Мама, не кричи на меня!	– Мама, не кричи на меня, у меня ушки болят! (М, 3,6)

Абстрактное высказывание, существующее вне контекста, не несет никаких дополнительных смыслов и выражает цель, эксплицитно выраженную языковыми средствами, иначе говоря, «план содержания» соответствует «плану выражения». В первом неманипулятивном высказывании ребенок желает выразить маме свою любовь, во втором содержится прямое требование прекратить ругать говорящего. Конструкции, помещенные в контекст, приобретают дополнительные смыслы, их языковое воплощение не отражает все смыслы, заложенные в них говорящим. В первом манипулятивном высказывании ребенок не просто хочет выразить свою любовь отцу, а с помощью данного приема подготовить собеседника к дальнейшей попытке получить лакомство. Во втором манипулятивном высказывании мы также видим просьбу ребенка прекратить его ругать, однако наряду с этим предпринята попытка объяснить данную просьбу болью в ушах.

Критерий ситуативной обусловленности соответствует тезису об отсутствии языковых маркеров манипулятивного речевого воздействия: любая языковая единица может употребляться как в манипулятивном, так и в неманипулятивном аспекте. Так, Е.В. Денисюк отмечает практическую невозможность выработки методов распознавания манипуляции в процессе ее реализации при отсутствии информации о коммуникативной установке воздействующего ввиду общности процесса и механизма воздействия для манипуляции и неманипуляции [Денисюк, 2004, с. 20].

Речевое манипулирование имеет уровневую структуру, что отражается в сосуществовании двух целей воздействия: эксплицитно выраженной квазицели, легко извлекаемой из языковой структуры высказывания, и скрытой, глубинной цели, отражающей реальную расстановку приоритетов говорящего в данной ситуации.

Для удобства классификации языковых фактов мы выделили четыре основные («магистральные») цели осуществления манипулятивного речевого воздействия в детской речи. Магистральная цель **«получение желаемого»** предполагает разворачивание плана речевых действий для достижения желаемого объекта, который может быть представлен как конкретными предметами (шоколад, конфеты, игрушки, домашние питомцы), так и абстрактными понятиями (внимание, любовь, похвала). По нашим наблюдениям, большая часть фактов речевого манипулирования реализуется именно в рамках данной цели. Предотвратить возможные негативные последствия своих действий дошкольники пытаются в ходе осуществления магистральной цели **«избегание наказания»**, в то время как результатом магистральной цели **«избегание нежелательного для себя действия»** должно стать уклонение от выполнения неприятных для ребенка дел (уборка, умывание, принятие пищи). Магистральная цель **«защита личного пространства»** характеризуется желанием ребенка не допустить или прекратить взаимодействие с окружающими. Эти цели соотносятся с потребностями дошкольников в материальном объекте и предотвращении ущерба, выделенными И.Г. Маланчук в структуре интенционального содержания детской речи [Маланчук, 2009].

Приведем примеры двуплановости целеполагания в манипулятивных высказываниях дошкольников в аспекте каждой выделенной нами магистральной цели.

Избегание наказания

Аленка выпросила сегодня в супермаркете такого деревянного зайчика на палке. Их в подарки вроде вставляют. У зайчика в лапе был цветок на тонкой проволоке. В процессе игры

¹ Здесь и далее: «М» и «Ж» – обозначение мужского или женского пола говорящего. «3,2» обозначает возраст говорящего, в данном случае «три года и два месяца».

цветок у зайца отломался. Алена покосилась на меня, видимо, размышляя, сильно ли я расстроюсь, но тут же нашлась, протянула мне цветочек:

– **Мама, поздравляю с Восьмым Марта!** (Ж, 2,7).

Квазицель данного высказывания – поздравить маму с Международным женским днем. **Истинная цель** заключается в попытке избежать возможного порицания или наказания за сломанную новую игрушку. Важно отметить, что событие произошло в марте, но уже после упомянутого праздника, что слабо, но все же связывает высказывание с реальной ситуацией.

Валерия сломала карандаши. Начинаю ее ругать. Она тут же хватает какую-то книжку с картинками и усиленно тычет мне под нос со словами:

– **Смотри, какая у мишки голова, лапки...** (Ж, 2,6).

Квазицель ребенка представлена желанием показать картинку в книжке. Переключение внимания с одного объекта (себя) на другой (книжку) во избежание наказания является **истинной целью** данного высказывания. В данном случае мы можем говорить о неполной осознанности ребенком своих речевых действий, так как подобное манипулирование полностью, вплоть до выбора конкретного языкового наполнения, «заимствовано» из речи матери. Прием переключения внимания широко представлен в речевом поведении родителей в ситуации, когда, например, ребенок капризничает.

Получение желаемого

Катя просит мармеладку, папа разрешает ей одну. Катя:

– Хорошо. А **вторую – тебе!**

– А я не хочу.

– **Ну ладно, тогда вторую мне** (Ж, 2,4).

Квазицель содержится в обращенном к отцу предложении попробовать мармелад, а также в «псевдозаботе» о судьбе второй сладости. **Истинная цель ребенка** – съесть оба лакомства.

Даша написала бабушке список, что надо купить: «рис, мяс, лук, марков», а в конце списка – «сок» и «егурт». Бабушка:

– **Покупать не будем, дома есть.**

– **И в магазин даже не зайдём?** (с испугом) (Ж, 5,0).

В данном примере мы можем наблюдать попытку манипулировать окружающими с помощью письменного текста, что говорит об относительно высоком уровне сформированности коммуникативной компетенции. **Квазицелью** манипулирования с помощью создания списка покупок в порядке убывания важности, на последнем месте которого находятся репрезентаторы **истинной цели**, – желаемые объекты (сок и йогурт), является забота о состоянии домашнего хозяйства, о бабушке, которую внучка избавила от необходимости составлять список покупок.

Избегание нежелательного для себя действия

Дочь носится и скачет по дивану. Мы ей этого делать не разрешаем. После очередного замечания она разводит руками:

– **Ну мама, так же вся страна делает!** (Ж, 3,2).

Квазицель заключается в попытке представить свое поведение как типичное для всего общества. Данный прием в значительно более совершенной в языковом и содержательном отношении форме можно найти в политическом манипулятивном дискурсе, изучению которого посвящен ряд работ Н.В. Бизюкова. Автор отмечает, что общечеловеческие, религиозные и национальные символы, «поворачивание» их под нужными углами зрения – это «мощный прием манипуляции» [Бизюков, 2016 с. 160]. **Истинная цель** состоит в желании ребенка продолжать прыгать по дивану, не прекращать данное занятие.

Бабушка ведет борьбу с детским эгоизмом:

– **Когда что-то делишь, себе надо брать меньший кусочек.**

– **Бабушка, подели ты** (М, 3,0).

Создание честных условий распределения сладкого является **квазицелью** высказывания ребенка, в то время как **истинная цель** заключается в отказе делить лакомство, чтобы получить большую часть.

Защита личного пространства

Мою посуду, поворачиваюсь, вижу, что сын увлеченно откручивает шуруп от табуретки. Начинаю его упрекать. Сын, не отрываясь от дела и помахивая мне ладошкой:

– Ты мой, мама, мой (М, 2,7).

Квазицелью высказывания становится указание на необходимость продолжения мытья посуды, адресованное матери, но **истинная цель** представлена желанием прекратить общение с матерью, чтобы она никак не препятствовала откручиванию шурупа от табурета. Примечательно, что ребенок использует типичный для подобных ситуаций жест – «отмашку», характеризующий слова матери как избыточные, не несущие пользы.

Ругаю сына за непослушание, долго объясняю, почему нельзя вести себя так, как он ведет. Виталья слушает-слушает, потом говорит:

– Мама, я так люблю, когда ты не разговариваешь (М, 3,7).

Квазицель ребенка выражается сообщением о его пристрастиях, а также оценкой поведения матери (сын любит, когда мать молчит, значит, это хорошо). **Истинная цель** состоит в попытке прекратить коммуникацию, заставить мать не продолжать далее разговор.

Итак, суть манипулирования заключается в скрытом воздействии на сознание собеседника, находящем отражение в двуплановости цели высказывания и его жесткой констатирующей обусловленности. Результатом подобного регулирования установок адресата должно стать изменение поведения последнего в необходимом манипулятору направлении. Детская среда в этом отношении не является исключением: в речи дошкольников мы находим результаты постепенного овладения умением управлять поведением собеседника, несмотря на то, что детское речевое манипулирование отличается от «взрослого» и характером используемых языковых средств, и репертуаром приемов, и степенью скрытости истинных мотивов и целей. В целом речевое манипулирование, осуществляемое детьми, в том числе и дошкольного возраста, можно считать «прототипом» тех приемов

суггестивного воздействия, которое мы наблюдаем сегодня в речи политиков, общественных деятелей, в продуктах рекламы, а изучение фактов детского речевого манипулирования позволит в лучшей степени понять механизмы его зарождения и функционирования.

Библиографический список

1. Бизюков Н.В. Искусство речевого манипулятора в теоретическом аспекте (на примере автора публицистического дискурса) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3 (21). С. 222–226.
2. Бизюков Н.В. Явление речевой манипуляции как ложной коммуникации (на материале политического дискурса) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 157–161.
3. Быкова О.Н. Языковое манипулирование: материалы к энциклопедическому словарю «Культура русской речи» // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: Вестник Российской риторической ассоциации. Красноярск, 1999. Вып. 1(8). С. 99–103.
4. Денисюк Е.В. Манипулятивное речевое воздействие: коммуникативно-прагматический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2004. 24 с.
5. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: МГУ, 1997. 344 с.
6. Копнина Г.А. Речевое манипулирование. М.: Флинта: Наука, 2010. 170 с.
7. Кошкарова Н.Н. Речевое воздействие в современной политической коммуникации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 192–196.
8. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009.
9. Мишенева В.А. Суггестивное воздействие лингвокультурных знаков в масс-медийной коммуникации (на примере прецедентных феноменов) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. №2 (24). С. 186–190.
10. Шейнов В.П. Манипулирование сознанием. Минск: Харвест, 2010. 768 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A DISCOURSE COMPETENCE OF BACHELORS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

М.Д. Сметанина

M.D. Smetanina

Дискурс, дискурсивная компетенция, педагогические условия, мотивация, дискурсивные знания и умения, образовательные технологии, рефлексия.

В статье представлены результаты исследования мотивации бакалавров к формированию дискурсивной компетенции, а также результаты, описывающие уровни сформированности дискурсивной компетенции у бакалавров экспериментальной и контрольной групп. Предложены педагогические условия, реализация которых направлена на формирование дискурсивной компетенции у бакалавров в процессе изучения иностранного языка в вузе. Даны критерии и признаки проявления дискурсивной компетенции бакалавров.

Discourse, discourse competence, pedagogical conditions, motivation, discourse knowledge and skills, educational technologies, reflection.

The article presents the results of the study of Bachelors' motivation to form a discursive competence, as well as the results describing the levels of the formedness of the undergraduates' discursive competence in experimental and control groups. Besides, it proposes the pedagogical conditions, the implementation of which is aimed at the formation of the discursive competence of Bachelors in the process of learning a foreign language at university. It also gives the criteria and the features of manifestation of the discursive competence of Bachelors.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами бакалавры в результате освоения образовательной программы должны овладеть рядом компетенций, связанных с процессом коммуникации. В частности, они должны быть способны логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4), а также владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОК-13).

Содержание этих общекультурных компетенций сопоставимо с содержанием дискурсивной компетенции, которая представляет собой способность человека эффективно осуществлять устную и письменную коммуникацию с учетом лингвистических, социолингвистических и экстралингвистических особенностей дискурса. Данное определение было получено в результате обобщения определений дискурсивной компетенции, предложенных такими исследователями,

как Э.Г. Азимов, Н.В. Аниськина, Н.А. Баранова, Л.Ф. Бахман, Т.В. Ежова, Н.В. Елухина, Ю.Н. Караулов, А.И. Курпешова, К.М. Лопата, А.С. Палмер, А.А. Саморуков, Ю.А. Сеница, Э.В. Сойфер, И.И. Халева, Д.Х. Хаймс, А.Н. Щукин и др.

Дискурс представляет собой связную речь в совокупности с нелингвистическими обстоятельствами ее протекания, речь во взаимосвязи с жизнью: ее событийным контекстом, социокультурными, прагматическими, психологическими характеристиками говорящих. Термин дискурса подразумевает речевое общение как взаимодействие в определенных условиях. Кроме того, в нем подчеркивается процессуальность явления, дискурс – это поток речевых действий. Текст является результатом этого процесса [Матвеева, 2010, с. 92].

Основу формирования дискурсивной компетенции составляет дискурсивная деятельность [Адольф, Кутугина, 2016, с. 6], а в основе деятельности лежит мотивация, которая может быть

внутренне организованной и внешне организованной. О внутренне организованной мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если в основе мотивации деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности, то в данном случае принято говорить о внешне организованной мотивации, которая может быть как положительной, так и отрицательной.

Для определения мотивации к формированию дискурсивной компетенции была использована методика, являющаяся модификацией методики К. Замфир и А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности».

Задание в рамках данной методики выполнили 47 студентов экспериментальной группы и 33 студента контрольной группы, обучающихся по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция в Сибирском федеральном университете. У студентов экспериментальной группы средний показатель выраженности внутренне организованной мотивации к формированию дискурсивной компетенции составил 4 балла,

внешне организованной положительной мотивации – 3,6 балла, внешне организованной отрицательной мотивации – 3 балла.

Что касается контрольной группы, то средний показатель выраженности внутренне организованной мотивации к формированию дискурсивной компетенции – 4,2 балла, внешне организованной положительной мотивации – 3,6 балла, внешне организованной отрицательной мотивации – 2,9 балла.

На основании сравнения данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах, можно заключить, что количественные показатели признаков проявления мотивации к развитию дискурсивной компетенции являются практически одинаковыми в обеих группах.

Студентам также было предложено выявить свой уровень сформированности дискурсивной компетенции (высокий (С), средний (В) и низкий (А)) при помощи адаптированных шкал, включенных в «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка». Результаты исследования представим в виде табл. 1.

Таблица 1

Результаты экспериментального исследования

Аспекты	Экспериментальная группа (47 студентов)	Контрольная группа (33 студента)
Адаптация к речевым ситуациям	С – 7 (14, 89 %) В – 18 (38,3 %) А – 22 (46,8 %)	С – 6 (18,18 %) В – 14 (42,42 %) А – 13 (39,39 %)
Целостность и связность текста	С – 4 (8,51 %) В – 22 (46,81 %) А – 21 (44,69 %)	С – 2 (6,06 %) В – 12 (36,36 %) А – 19 (57,57 %)
Развитие темы	С – 1 (2,13 %) В – 21 (44,68 %) А – 25 (53,19 %)	С – 1 (3,03 %) В – 12 (36,36 %) А – 20 (60,61 %)
Ведение диалога	С – В – 31 (65,96 %) А – 16 (34,04 %)	С – 1 (3,03 %) В – 10 (30,3 %) А – 22 (66,66 %)
Доклады, эссе	С – 2 (4,26 %) В – 45 (95,74 %) А –	С – 4 (12,12 %) В – 29 (87,88 %) А –
Публичные сообщения	С – 3 (6,39 %) В – 20 (42,55 %) А – 24 (51,07 %)	С – 1 (3,03 %) В – 15 (45,45 %) А – 17 (51,51 %)
Интервью, собеседование, консультация	С – 3 (6,38 %) В – 12 (25,53 %) А – 32 (68,08 %)	С – 2 (6,06 %) В – 13 (39,39 %) А – 18 (54,54 %)
Дискуссия, дебаты	С – 1 (2,13 %) В – 20 (42,55 %) А – 26 (55,32 %)	С – 2 (6,06 %) В – 17 (51,51 %) А – 14 (42,42 %)

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы. Существуют небольшие различия в результатах экспериментальной и контрольной групп, кроме аспекта «ведение диалога», где разница значительна. Ни по одному из представленных аспектов студенты не показывают высокий уровень сформированности дискурсивной компетенции. По большинству из рассматриваемых аспектов студенты демонстрируют низкий уровень развития дискурсивной компетенции.

Результаты диагностики, изучение педагогического опыта и анализ литературы по теме исследования свидетельствуют о необходимости постановки такой педагогической задачи, как формирование дискурсивной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка, потенциал которого значителен для формирования дискурсивной компетенции, т.к. основной целью изучения любого языка является овладение способностью принимать участие в коммуникации.

В связи с этим было необходимо выявить педагогические условия формирования дискурсивной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе и начать их реализацию.

Первым педагогическим условием следует назвать формирование мотивации к развитию дискурсивной компетенции, обусловленной личностными диспозициями студентов, т.е. их потребностями, установками, интересами, связанными с развитием дискурсивной компетенции. Это условие реализуется через обсуждение со студентами значимости дискурсивной компетенции для их будущей профессиональной деятельности. Например, при изучении темы «Юридические умения и навыки» студенты размышляют о необходимости для юриста владения умениями и навыками устной и письменной коммуникации. После таких обсуждений студенты более осознанно относятся к процессу формирования дискурсивной компетенции.

Другим педагогическим условием является отбор содержания образования в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции».

Мы отобрали ряд дискурсов, которые будут востребованы в будущей профессиональной

деятельности бакалавров, а именно: сообщение, доклад, расспрос, консультация, дискуссия. Разработали 3 блока упражнений для 4 видов речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение), которые направлены на отработку лингвистических, социолингвистических и экстралингвистических умений, входящих в состав дискурсивной компетенции.

Следует отметить, что объективные знания и умения, способствующие формированию дискурсивной компетенции, важны, но они не должны играть главную роль в этом процессе. Приоритет должен отдаваться субъектности студентов – их чувственным, образным знаниям, индивидуальным способностям, мировоззрению [Адольф, Яковлева, 2016, с. 44].

Следующим педагогическим условием формирования дискурсивной компетенции студентов является использование таких образовательных технологий, как технология концентрации обучения с помощью знаково-символических структур, интерактивные технологии и технология смешанного обучения.

Эффективность технологии концентрации обучения с помощью знаково-символических структур связана с тем, что она выполняет роль опосредующей ориентировочной основы в психической деятельности и, по существу, является моделью текстов разного уровня понимания.

Данная технология используется следующим образом. Студенты составляют концепт, содержащий информацию о сущности определенного типа дискурса, его формах, композиционных элементах, способах и методах изложения, особенностях коммуникативной ситуации и т.д. Применение этой технологии также способствует развитию умения выстраивать предложения в единый связный текст.

Интерактивные технологии эффективны для развития умения создавать и воспринимать разные типы профессионального дискурса с учетом особенностей коммуникативной ситуации, а также умения использовать дискурсивные стратегии.

Применение таких интерактивных технологий, как технология проведения дискуссии и

технология «Дебаты» помогает студентам овладеть приемами аргументации, научного доказательства, формирует умение отстаивать свою точку зрения, критически подходить к чужим и собственным суждениям. Практика показывает, что будущие юристы демонстрируют значительный интерес к публичным обсуждениям, т.к. данная деятельность имеет прямое отношение к их будущей профессиональной деятельности.

Использование интерактивной технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» обосновано тем фактом, что эффективность коммуникации зависит от умения мыслить критически. Между мышлением и речью существует единство. Создавая речевую форму, мышление само формируется [Рубинштейн, 2000, с. 395]. Критическое мышление рассматривается как использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата [Халперн, 2000, с. 22]. В основном используются отдельные приемы технологии, такие как «Кластеры», «ИНСЕРТ», «Чтение с остановками», «Параллельные тексты», с целью развития у бакалавров умения производить различные логические операции с источниками информации.

Выбор технологии смешанного обучения обусловлен следующими причинами: возможностью организации внеаудиторной работы студентов и использования дидактических возможностей элементов электронных курсов (например, «задание», «форум», «чат») с целью развития

у студентов умений в письменной форме создавать и воспринимать основные типы профессионального дискурса с учетом лингвистических, социолингвистических и экстралингвистических особенностей дискурса. Данная технология реализуется посредством электронного курса «Иностранный язык в сфере юриспруденции (бакалавриат)».

Рефлексия своей дискурсивной деятельности студентами также является условием формирования их дискурсивной компетенции. Студенты периодически заполняют разработанную нами анкету «Рефлексия деятельности по развитию дискурсивной компетенции», направленную на выявление следующих моментов: значимости для студентов дискурсивной компетенции; степени их удовлетворенности существующим уровнем ее развития; наличия трудностей, связанных с ее формированием, и возможных способов разрешения этих трудностей. Также студенты выполняют рефлексивный анализ одной из своих устных или письменных работ на предмет развития дискурсивной компетенции.

Были определены критерии развития дискурсивной компетенции студентов: побуждение, осведомленность, преобразование, осознание. Данные критерии были выделены в соответствии со структурными компонентами дискурсивной компетенции, которыми являются мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Признаки проявления указанных критериев представим в виде табл. 2.

Таблица 2

Критерии развития дискурсивной компетенции студентов и признаки их проявления

Критерии	Признаки
1	2
Побуждение	– Стремление к формированию и развитию мотивации к дискурсивной компетенции, обусловленной личностными диспозициями (потребностями, установками, интересами); – стремление к формированию и развитию мотивации к дискурсивной компетенции, обусловленной внешними положительными стимулами; – стремление к формированию и развитию мотивации к дискурсивной компетенции, обусловленной внешними отрицательными стимулами
Осведомленность	– Знания о том, какие параметры коммуникативной ситуации следует учитывать при создании дискурса; – знание жанровой специфики различных типов дискурсов; – знание лингвистических особенностей построения высказываний и их объединения в текст; – знание дискурсивных стратегий

Окончание табл. 2

1	2
Преобразование	– Умение учитывать особенности коммуникативной ситуации в процессе восприятия и создания дискурса; – умение создавать и воспринимать основные типы дискурса, относящиеся к ситуациям профессионального общения, в соответствии с их жанровыми особенностями; – умение упорядочивать предложения в единый связный текст; – умение использовать дискурсивные стратегии
Осознание	– Значимость дискурсивной компетенции; – удовлетворенность своим уровнем развития дискурсивной компетенции; – готовность повышать свой уровень развития дискурсивной компетенции

Названные педагогические условия можно рассматривать как основу для создания педагогической модели формирования дискурсивной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе и проведения диагностического эксперимента.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник им. В.П. Астафьева. КГПУ. 2016. № 1. С. 43–47.
 2. Адольф В.А., Кутугина В.И. Формирование дискурсивной компетентности студентов
 3. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 562 с.
 4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 720 с.
 5. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
- вуза: сущность, структура, опыт. Образование в течение всей жизни в эпоху знаний: теоретические и практические аспекты иноязычного образования: матер. междунар. науч.-практич. конф., 21–23 октября 2015. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2016. 164 с.

ХРОНОТОП ПРОЗЫ М. ТАРКОВСКОГО: ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ТРАДИЦИОНАЛИЗМА

THE CHRONOTOPE OF M. TARKOVSKY'S PROSE: THE RE-THINKING OF TRADITIONALISM

В.А. Степанова

V.A. Stepanova

Хронотоп, М. Тарковский, оппозиция «деревня – город», выбор, традиционализм, неотрадиционализм, В. Распутин, тернарная структура, бинарная структура, патриархальный уклад.

В статье рассматривается хронотоп прозы М. Тарковского в контексте «классического» традиционализма. Хронотоп произведений писателя представляет собой тернарную структуру: тайга (сакральное пространство), деревня (промежуточное пространство), город (чуждое пространство). В поздних текстах структура трансформируется в бинарную, поскольку деревня вбирает черты города и функционально также становится маргинальным пространством. Для анализа хронотопа принципиально важны понятия цикличности и выбора.

Chronotope, M. Tarkovsky, the opposition of village – city, choice, traditionalism, neotraditionalism, V. Rasputin, ternary structure, binary structure, patriarchal structure.

The article deals with the chronotope of M. Tarkovsky's prose in the context of classical traditionalism. The chronotope of the writer's works has a ternary structure: taiga (sacral space), village (intermediate space) and city (alien space). In the late texts the ternary structure transforms in a binary one, because the village incorporates the features of the city and also functionally becomes a marginal space. The concepts of cyclicity and choice are fundamentally important for the analysis of the chronotope.

«Деревенская проза» во многом жидется на пространственных (деревня – город) и временных (прошлое – будущее, традиция – прогресс) категориях. М. Бахтин, введший термин в гуманитарные науки, определял хронотоп как «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» и считал, что «ведущим началом в хронотопе является время» [Бахтин, 1975, с. 234–235]. Ю. Лотман же, напротив, писал о преобладании пространственных категорий над временными: «Даже временное моделирование часто представляет собой вторичную надстройку над пространственным языком» [Лотман, 1988, с. 293].

D. Gillespie в работе «Valentin Rasputin and Soviet Russian Village Prose» пишет: «Город и деревня представляют два полюса советского общества и советской идеологической мысли. С одной стороны, город символизирует будущее, промышленный пролетариат воспринимается как естественная часть партии в ее программе

коммунистического конструирования. Деревня, с другой стороны, постоянно напоминает о прошлом Руси, доме национальных традиций, фольклора и духовности» [Gillespie, 1986, с. 3]. С точки зрения социологии данная характеристика представляется точной, однако в логике развития «деревенской прозы» будущее с городом не связано, хотя герои постепенно перемещаются в город, тем не менее само индустриальное пространство является пагубным, маргинальным, профанным, что не дает надежды на перспективу. Если географические границы нарушаются непосредственно в плане повествования, ментальная разобщенность предельно проявляет себя в онейросфере.

В рамках данной статьи мы сосредоточимся на анализе прозы М. Тарковского, представителя неотрадиционализма, через призму хронотопа. Очевидно, что, несмотря на явное наследование писателем идей традиционалистов 1960–1990-х гг., поэтика его прозы имеет существенные отличия.

Оппозиция «деревня – город» в прозе традиционалистов, как правило, предельно поляризована, при этом левый полюс характеризуется позитивно, а правый – предельно негативно. Кризис традиционализма повлек за собой изменение пространственных категорий в художественной прозе писателей данного направления: местом действия в произведениях 1990–2000-х гг. становится город, деревня же либо исключается из плана повествования как нежизнеспособная («В ту же землю» В. Распутина), либо обретает черты города («Изба», «Пожар» В. Распутина). Процесс трансформации традиционалистского дискурса происходит на 1980–1990-е гг. [Разувалова, 2013, с. 195], но тенденции, возникающие вследствие слома культурной парадигмы, проявляются и в литературе последнего десятилетия.

М. Тарковский предлагает тернарную пространственную структуру: тайга становится важной пространственной категорией, – переосмысляя и по-новому интерпретируя функции сакрального пространства.

Заповедное пространство тайги

Лес функционально приближен к патриархальной деревне в восприятии традиционалистской прозы 1960–1970-х гг. Тайга не меняется, она остается в первозданном, «вечном» состоянии: это пространство, «где мир сведен до размеров, когда в нем еще можно навести порядок своими руками» [Тарковский, 2014, с. 67]. Лес в «классической» традиционалистской прозе выполняет функцию границы так же, как и река. Л. Леонов в романе «Русский лес» (1953) осмысляет его как онтологическую категорию. В романе С. Залыгина «Комиссия» (1975) лес – сюжетно-образующий элемент, вокруг него разворачивается все действие, он означен как пространство изобилия, защита. В прозе М. Тарковского тайга – аналог космоса, средоточие жизни. Промысел: охота, рыбалка – заменяет привычный аграрный цикл, который, в свою очередь, дублирует круг жизни. Петрович в одноименном рассказе предложение продать лодку (средство промысла) приравнивает к погребению заживо.

Мир тайги – мужской мир, в текстах отсутствует описание большой сплоченной семьи, родового уклада: это мир одиночек (впрочем, жены иногда присутствуют в текстах, но – статично), отчасти подобен миру зоны, мужчины сплочены общим делом, но в то же время стремятся к предельной обособленности в тайге. Если для В. Распутина возможность обретения нового устоя связана с женскими образами (пусть и утратившими женские характеристики), М. Тарковский ориентирован сугубо на мужское начало, ищущее опасности, испытаний, обособленности.

Природа возведена в абсолют: «природа – самый простой язык, на котором небо разговаривает с людьми <...> Может, поэтому и презираем ее: мол, как можно так повторяться из года в год – что сами стыдимся в себе вечного и гонимся за преходящим? <...> словно чудо произошло – уже не страшно, что иголки пльвуют, а тебя больше нет. Пльвите, мои золотые, пльвите, да напоминайте нашим детям: кто служит вечной красоте, да не стыдится повторений» [Тарковский, 2014, с. 83–84]. Последнее напутствие перекликается с отрывком из повести В. Распутина «Последний срок». Перед смертью старуха Анна счастливо вспоминает о том, как в юности бродила по реке. Вода в христианстве символизирует общность, Анна, задумавшись о реке в череде воспоминаний о детях, счастлива именно этой общностью: «Эта красота и сейчас еще является людям» [Распутин, 2007, с. 185]. Старухе приходится возвращать себя к ощущению вечности: «Ей стало обидно, грустно, но она тут же пристыдила себя: хороша бы она была, если бы хотела, чтобы все на свете старело и умирало вместе с ней» [Там же].

Героям Тарковского, трудящимся в тайге, ощущение вечности и повторения дано изначально как высшее, сокровенное знание. Оно является столь же незыблемым, как для героев В. Распутина способность выхода в метафизическое. Повторяющийся цикл жизни организует жизнь, является основанием, позволяющим жить. Выход в вечность, эон является одним из основных признаков сакрального пространства, подчиняющегося надмирным законам. Таежный промысел неоднократно описывается в сказочной

манере: «Раз поймали они в сеть огромного карася, поразившего Ваську своей сказочностью <...> Сделав круг на фоне ельника, они [лебеди] набрали высоту и, перекликаясь, пролетели над Васькой, деревянно и тоже как-то сказочно двигая выгнутыми крыльями» [Тарковский, 2014, с. 33]. В повести «Стройка бани» (1998) тайга прямо называется «территорией чудес» [Там же, с. 169]. В рассказе «Туристы» заповедное пространство тайги будет противопоставлено ощущению «индивидуального пространства». Оппозиция усилена и тем, что за индивидуализм ратуют немцы, т.е. не просто «пришлые», но и чужие с точки зрения национальной идентичности, лишённые способности воспринимать природу (в том числе и чисто физически – они уезжают) именно в силу своего индивидуализма.

При этом уединенность и отшельничество рассматриваются в парадигме праведничества, избушки, зимовейки – дома для охотников – выписаны с ориентацией на дореволюционные каноны патриархального быта, в котором, однако, отсутствует главная составляющая – большая семья: «Чуть покачивалась под чисто вытертой луковкой стекла золотая корона пламени. Всегда есть в подобном свете что-то старинное, торжественное и очень отвечающее той непередаваемой атмосфере праведности, которая сопровождает одинокую жизнь охотника» [Тарковский, 2014, с. 36]. Созерцание избушки наводит Ваську на мысль о чередовании в жизни «тяжкого и чудного», что свидетельствует о повторяемости как важном аспекте бытия.

Той же функцией цикличности наделен круг повседневных забот. Бытование неизменно связано с трудом, с необходимостью приносить пользу (эта же идея реализуется через образ Михаила Пряслина в тетралогии Ф. Абрамова, в рассказе «Вдова Нюра» (1990) В. Личутина). В раннем рассказе «Дед» старик, предаваясь мечтам о безграничных возможностях, выбирает в итоге промысел: «Дед-то хоть болтун, а молодец и все правильно сказал – ведь то, что он перечислил, ему уже наскучило во время перечисления. <...> а выбрал-то в итоге то, чем он занимается на самом деле и что ему больше всего на свете

нравится – ловить рыбу и менять ее на всякие сухорашки» [Тарковский, 2014, с. 62].

В рассказе «Осень» лирический герой замечает: «В ту пору весь год у меня проходил в заботах: то лес несет – грех не поймать, то надо избушку срубить, то мужикам с сеном помочь» [Там же, с. 76]. Труд фактически сакрализован, отступление от него маркировано как грех. При этом обращение к слову, книге предстает как нарушение цикличности. Рассказчик, собираясь на охоту, берет с собой Бердяева, Пруста, Хлебникова, Андреева, Набокова, укладывая их вместе с пульками и батарейками в огромный сундук. При столкновении лодки с порогом сундук тонет, более того, лодка «просто скинула все лишнее» [Там же, с. 80]. И хотя автобиографический герой говорит о том, что для него это было «настоящим горем» [Там же, с. 81], в логике художественного повествования книги оказываются лишними, избыточными. Интересно, что в итоге в избушке обнаруживается забытый томик Пушкина. Но мысль о том, что природа выше и совершеннее слова, пронизывает рассказ.

Тайга в прозе М. Тарковского описывается как сакральное, цельное пространство, бытие в котором подчинено цикличности и, соответственно, обращено в вечность.

Деревня как пограничное пространство

Деревня же выступает пространством пограничным: в нее неизменно возвращаются герои – из тайги или из города, но сама она не является средоточием жизни – все устремления мужских персонажей связаны с промыслом. Они не живут земледельческим трудом, не пахут, их удел – добыча, охота, рыбалка. Сама деревня может быть разделена на две части. В одних текстах это разделение пространственное: «деревня, состоящая из двух половин – Захребетного и Индыгина, разделенных протокой» [Тарковский, 2014, с. 130]. А в повести «Бабушкин спирт» разделение будет еще и ментальным: «Деревню словно стекло сечет: по одну сторону пахут, по другую – трава не расти. <...> и покажется, что угорто лопнул из-за двоежизния» [Тарковский, 2014, с. 252]. Тема алкоголя лейтмотивом проходит

через все тексты писателя, является тем мерилом, которое определяет способность человека к выживанию, исполнению судьбы. Но финальный вывод: «Жизнь давно превратилась в неравную войну трезвых и пьяных, и выходило, жить натрезвяк и при порядке беспокоило и неудобно» [Тарковский, 2014, с. 255], – свидетельствует о смене ориентиров, вывернутости мира.

Переселение деревни – характерный для В. Распутина сюжет – описывается в рассказе «Ледоход», но причина здесь иная: не затопление, а укрупнение, разорение. Тетя Надя остается в пустой, разоренной деревне, наследуя в этом материнским старухам. Оставшиеся от прошлой жизни развалины героиня продолжает называть прежними именами, стараясь закрепить тем самым минувшее. Когда приходит время строить новый дом, «тетя Надя заботилась об одном: чтобы все в новом доме было как в старом» [Там же, с. 26]. Витальная воспроизводимость жизни, повторяемость – основание, структурирующее судьбу «праведных» (прежде всего, через труд, не через религию) героев.

Строительство – как акт созидания, архетипическое действие – допускает проявление цикличности жизни, является значимым аспектом бытия. Рассказ «Фундамент», помимо акта строительства дома, фиксирует преемственность отношения к людям: сначала Федор осознает, что «никакой расчет с этим человеком [Сергеичем] невозможен, и что единственный путь – просто принять добро как есть <...> что Сергеич, помогает людям, лишь дает текуче добро на передержку, зная, что в приоткрытой душе оно не усидит и попросится в дорогу» [Тарковский, 2014, с. 97]. А потом сам Федор будет, повторяя заботы Сергеича, собирать Ваньку, «ведь мне тебя отправить надо... По-человеччи» [Там же, с. 119]. Круг заботы о ближнем – сродни природному циклу – является воспроизводимым, осознается как преодоление суетного и обращение к вечному.

Повесть «Стройка бани» (1998) также воспроизводит обряд создания нового пространства. В языческом дискурсе создание мира всегда сопряжено с жертвоприношением: «бесчисленные формы жертвоприношений <...> имитация

<...> первого жертвоприношения, давшего рождение Миру» [Элиаде, 1994]. Текст Тарковского коррелирует во многом с рассказом В. Распутина «Изба». Работа Агафьи дуалистична – это и жертвоприношение, и инициация. Н. Ковтун отмечает: «Лихорадочная, запойная работа Агафьи по строительству усадьбы граничит с самоубийством, но именно смерть обещает прозрение. <...> Обратный путь героини лежит не к очагу, напротив, знаменует преодоление эмпирического, изба возносится изнутри, волей души и потому неподвластна времени» [Ковтун, 2013, с. 23]. Принесение себя в жертву сродни подвигу Христа, однако в тексте мессианская функция утрачена, жертвоприношение дает возможность создания нового космоса. В повести Б. Екимова «Холюшино подворье» фиксируется возможность сохранения космогонии хотя бы при жизни хранителя, после смерти хозяина подворье разоряется, однако появляются наследники его идеи. В «Избе» апотропические функции смертью Агафьи усилены, если при жизни она не может уберечь дом в Криволуцкой, то после ее смерти вновь возведенная изба наделяется самостоянием вопреки хаосу окружающего мира.

В повести М. Тарковского «Стройка бани» Иваныч, аналогично Агафье, возводит строение в одиночку. Сходство усиливает и то, что за работу оба берутся сразу «после больницы, от ее успеха зависела вся его жизнь». Иваныч работает, «стараясь особо не утруждаться» [Тарковский, 2014, с. 144], Агафья – напротив – отчаянно, не давая себе отдыха. Старуха переживает символическую смерть, что знаменует завершение инициации, Иваныч же умирает, завершив стройку бани и совершив первое, ритуальное омовение. Известно, что в бане славяне обмывали умерших, там же являлись на свет младенцы. Омовение Иваныча в возведенной им бане – завершение судьбы, знаменует подготовку к смерти и – одновременно – рождение для новой жизни.

Тема смерти также вплетена в поэтику прозы М. Тарковского. Страха смерти у Иваныча нет, но он ощущал «в себе унижайнейшую панику расставания со всем этим любимым миром» [Там же, с. 178]. Тайга, уклад жизни для героев

Тарковского – правда труда, которая превышает религиозных представлений, возможно, именно потому, что «здесь Бога больше» [Тарковский, с. 279], как говорит герой повести «Енисей, отпусти». Тайга может держать и беречь от смерти. В рассказе «Каждому свое» Паша с трудом пробирается домой, где находит свою смерть – «не пукала, упругой силой держала Пашу за сердце чистая таежная жизнь, а он все не слушал ее, продираясь сквозь тугой морозный воздух, бросая по пути лишнее» [Там же, с. 2], личная воля оказывается сильнее притяжения природы. Однако сама тайга значимее даже смерти: «Когда отец умер, Павел был на охоте, и мать специально сообщила позже, чтобы не дергать его из тайги и чтоб он не рвался даже на девять дней» [Там же, с. 195], – в повести «Гостиница “Океан”» (2001) похоронный ритуал (присутствие сына на похоронах отца в русской литературной и культурологической традиции является незыблемым долгом, отчасти знаменующим принятие на себя старшинства и ответственности за семью, т.е. выполняет функцию инициации) оказывается менее значим, чем исполнение витального долга добытчика перед природой и семьей, нерушимость трудового цикла подтверждает и утверждает воспроизводимость цикла жизни, в какой-то мере знаменует преодоление смерти через единение с природой.

Город и отказ от промысла как проявление кризисности патриархального уклада

Черты кризисности проявляются, прежде всего, в образах героев. Образная система вбирает в себя четыре поколения: старики, зрелые, взрослые дети, маленькие дети. Посвящают свою жизнь труду старики и зрелые люди, взрослые же дети ищут другой судьбы. Зрелость сопровождается, прежде всего, умелостью и силой: у Митьки из рассказа «Вековечно» «все у него и делалось: обустроивалась тайга, ловилась и сдавалась рыба, ставилось сено на двух коров и росло трое ребятишек» [Тарковский, 2014, с. 11]. Надежды отцов возлагаются на взрослеющих детей: Тимофей в рассказе «Охота» связывает свое будущее с подрастающим Вовкой. Однако надежды, как правило, не оправдываются – дети ищут

себе «другую жизнь» [Тарковский, 2014, с. 159]. Наиболее репрезентативна в этом контексте повесть «Стройка бани»: сын Иваныча Серега живет в городе, он пренебрег родовым промыслом и выбрал другую судьбу. Отъезд в город для поэтики «деревенской» прозы неизменно связан с опасностью, искушением, отказом от исполнения своей предначертанной судьбы. В рассказе «Замороженное время» Гоша сам отвозит свою возлюбленную в город, где она начинает торговать (торговля для природного человека – явление чуждое, маргинальное, свидетельствующее о потере ориентира), при встрече она обращается к Гоше, «как к милому, но устаревшему прошлому» [Там же, с. 129]. Но идея о повторении, воспроизводимости сильна и в этом рассказе, построенном композиционно с ориентацией на временной аспект: Валя вернется в родной поселок, спасет замерзающего в тайге Гошку, что приведет к возвращению упорядоченности бытия: «все, без чего нельзя жить, было, наконец, подтянуто к дому» [Там же, с. 138]. Петрович в одноименном рассказе, уезжая из Бахты, «понимал, что лучшей жизни у него уже не будет» [Там же, с. 6].

Шанс на возвращение дается большинству героев М. Тарковского. Однако Сереге этот шанс не нужен, он выбирает другую жизнь сознательно, исподволь. Внешнее сходство с отцом лишь подчеркивает внутреннее различие, для него охота была «не всепоглощающим потомственным делом, а лишь чудаческим дополнением ко всему остальному» [Там же, с. 155], долгие месяцы «общей таежной жизни» с отцом перечеркнуты одним днем. Увлеченность Сереги телевизором подчеркивается в тексте неоднократно: вместо «вихрюги» он «покупал новый дорогой телевизор» [Там же, с. 157]. Телевизор в традиционализме является символом нового мира, патриархальные герои от него отказываются (Тамара Ивановна («Дочь Ивана, мать Ивана») разбивает его, у Холюши («Холюшино подворье») его съедают мыши). Склонность Сереги «болеть», ложиться при малейшем недомогании тоже атрибутирует его как человека, чуждого таежной жизни. Он много «болтает», а разговорчивость – черта скорее женская, чем мужская. Отъезд в город

и последнее его письмо к отцу с просьбой прислать рыбы, в то время как Иваныч строит баню и думает, «что дела надо доводить до конца, и то, что скорее умрет, чем позволит пропасть многовековому мужицкому опыту» [Тарковский, 2014, с. 148]. То, что «сам отъезд Сереги был пустяком»: «по сравнению с общей бедой, когда твое дело жизни оказывается ненужным сыну» [Там же, с. 177], – лишь подтверждает, что выбор взрослыми детьми иного пути – явление общее, свидетельство переломной эпохи, хаоса новой жизни.

Иную стратегию выбирает Парень, герой повестей «Ложка супа» (2000) и «Бабушкин спирт» (2004). Парень живет в баньке, «пока не пьет, цены нет, а как заусило – пропади все пропадом» [Там же, с. 212]. Первая повесть заканчивается тем, что Парень на время возвращается к детскому, беспомощному состоянию: он ослеп от пьянки, мать кормит его, водит, ее «жалующая, горчайшая и одновременно сладостная полуулыбка будто говорила: да, вот мы и вернулись, откуда пришли» [Там же, с. 235]. Примечательно, что Парень связан с Енисеем «навсегда», что свидетельствует о том, что осмыслять его образ следует именно в контексте образов патриархальных героев традиционализма. В повести «Бабушкин спирт» Парень становится Дядькой, он «так сократил количество действия, что почти впал в некий анабиоз <...> В оцепенении его не было ничего жалкого» [Там же, с. 239]. Отказ от деятельности, признание ее бессмысленной, иной вариант отчуждения от собственной судьбы. Но отчуждение это – созерцательное, не случайно и дом назван «лбом жизни», и время в этом пространстве течет по-особому, оно тоже «замороженное»: «вечно у горизонта что-то сеялось, никогда не приближаясь», сад герой «все природные потоки направлял куда надо» [Тарковский, 2014, с. 240]. Вся семья содержится Бабушкой, они живут на ее пенсию и ее заботами, что само по себе является свидетельством вывернутости мира: не дети заботятся о стариках, но старики о детях. Дядька и Василий в тексте противопоставлены. Василий – пахарь, он живет хлопотами и заботами, в работе, но «все вроде бы уходило в отвал, вдрызг он срабатывался сам» [Там же, с. 242], традиционная

деятельность патриархального героя уже не релевантна в изменившемся мире, не является устойчивым, позволяющим выжить, но преобразуется в гонку, которая не приводит к результату. Про Дядьку сказано, что он «ближе всех казался к какой-то первой правде» [Там же, с. 244], ждал от железа – «вечного, возобновимого» [Там же, с. 245]. Его бездеятельность, созерцательность – уход от мира, он отказывается принимать его новые законы, но и восстановить старые не в состоянии, соответственно, оцепенение – возможность не участвовать в происходящем: «если бы все так забастовали, то проучили бы извертешившийся мир, и жизнь снова обрела бы тот вдумчивый строй, когда говорил человек с природой без посредников» [Там же, с. 244]. Деревня поздней прозы М. Тарковского приобретает черты города, что характерно для традиционалистской прозы рубежа 1990–2000-х гг.

Тернарная структура ранней прозы (тайга – деревня – город) трансформируется в бинарную (тайга – пространство, лишённое сакрального труда). Примечательно, что кризисность, утрата ориентиров сопряжена в прозе М. Тарковского с самой возможностью выбора, в том числе и пространства обитания. Выбор явлен как возможность не следовать предначертанному, отказать от родовой судьбы. Отчасти так в прозе М. Тарковского переосмыляется сюжет о Великом Инквизиторе. Однако если у Б. Екимова идея Великого Инквизитора в повести «Пиночет» реализуется через личную жертвенность, принуждение людей к праведной жизни (спасению) вопреки их воле, у Тарковского трагизм заключается в том, что выбор является индивидуальным. В повести «Енисей, отпусти» (2004) сказано: «Енисей брал на духовное иждивение лишь тех, у кого выбора не было» [Тарковский, 2014, с. 280].

Для традиционалистской прозы рубежа веков характерна утрата прежних ориентиров, кризис проявляется прежде всего на уровне хронотопа: происходит географическое и ментальное разрушение границ заповедного пространства. Два основных варианта: вторжение чужих или отъезд, выход за пределы родового пространства выросших детей, что лишает род

перспективы и воспроизведения цикла жизни. Кроме того, кризисность отражается и в образной системе: патриархальный герой уходит, оказывается нежизнеспособен, отказывается действовать, или же его деятельность уже не способна дать результат, лишь изнашивает его самого. На смену патриархальному герою приходят маргиналы, пожогцики, архаровцы, люди, утратившие свою судьбу, сами превратившиеся в разрушителей (в их судьбе реализуются оба сюжета разрушения заповедного пространства: они находятся вне его пределов, отчуждены от рода и способны разрушать, будучи чужаками).

Вопрос выбора возникает во многих произведениях традиционалистов, но лишь М. Тарковский формулирует его предельно остро: сама ситуация выбора противоречит традиционному укладу, разрушает его. Если у В. Распутина опасность представлял неправильный выбор, у М. Тарковского сама возможность альтернативы опасна, лишает героев покоя и вносит смуту. Воспроизводимость жизни, устоев, аскетичность, следование традициям – основания для воплощения утопических мотивов: если не в пределах закрытого заповедного пространства, то в судьбе отдельного человека.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. М.: Худож. лит., 1975. С. 234–407.
2. Ковтун Н.В. Иконическая христианская традиция в «Матренином дворе» А. Солженицына и «Избе» В. Распутина: проблема авторского диалога // Филологический класс. 2013. № 3 (33). С. 17–26.
3. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М.: Просвещение, 1988. 352 с.
4. Разувалова А.И. Роман В.П. Астафьева «Прокляты и убиты» как текст-травма // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 195–199.
5. Распутин В.Г. Последний срок. Иркутск: Издатель Сапронов, 2007. Т. 2. 439 с.
6. Тарковский М.А. Избранное. Новосибирск: Издательский дом «Историческое наследие Сибири», 2014. 496 с.
7. Элиаде М. Священное и мирское. М.: Изд-во МГУ, 1994. 144 с.
8. Gillespie D. Valentin Rasputin and Soviet Russian Village Prose. London: Modern Humanities Research Association, 1986. 98 p.

СЕМНАЯ ИНТЕПРЕТАЦИЯ СВОБОДНЫХ АССОЦИАЦИЙ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОПИСАНИЯ СЕМАНТИКИ БАЗОВЫХ ЕДИНИЦ¹

COMPONENT INTERPRETATION OF FREE ASSOCIATIONS AS A METHOD TO DESCRIBE THE SEMANTICS OF BASIC UNITS

Е.В. Устьянцева

E.V. Ustyantseva

Многозначность, значение слова, семантика, сема, словарная дефиниция, ассоциативный эксперимент, хлеб. В работе впервые приводится комплексное исследование значения слова «хлеб» и отдельных его компонентов методом анализа словарных дефиниций и семной интерпретации свободных ассоциаций, в результате чего представляется новый взгляд на словарную дефиницию данного слова, свидетельствующий о вытеснении из активного употребления одних значений и «наполнении» новыми смыслами других значений слова «хлеб». Комплексный подход к анализу значения позволил выявить изменение отношения русских к хлебу как главному пищевому продукту.

Polysemy, word meaning, semantics, seme, dictionary definition, associative experiment, bread. For the first time the article provides a comprehensive study of the word bread and its individual components by analyzing dictionary definitions and the component interpretation of free associations, which results in presenting a new look at the dictionary definition of the word, testifying to pushing some values of the word *bread* out of the active use and filling other meanings of this word with new senses. An integrated approach to the analysis of the meaning revealed a change in the attitude of Russians to bread as a main food product.

Лексическая полисемия, или многозначность, – это способность одного слова служить для обозначения разных предметов и явлений действительности. Особый интерес для нас представляет служащее для номинации базовой единицы русской культуры слово «хлеб», которое является многозначным. Однако современные толковые словари русского языка говорят о разном количестве значений слова или его лексико-семантических вариантах (ЛСВ). Так, С.И. Ожегов и Д.Н. Ушаков выделяют по 6 значений, А.П. Евгеньева – 7, Т.Ф. Ефремова – 8, С.А. Кузнецов – 9. Такое расхождение в количестве определении ЛСВ слова «хлеб» объясняется, на наш взгляд, тем, что большинство лексикографов при составлении словарных дефиниций используют метод рефлексивного анализа семного состава слова, который представляет

собой «логическую рефлексию исследователя на содержание слова в опоре на собственный языковой и когнитивный опыт» [Стернин, 2013, с. 4]. Представление наиболее полного содержания и структуры значения возможно при использовании комплекса различных методов его описания. Одним из таких методов является анализ словарных дефиниций [Стернин, 2013, с. 10], описание которого, однако, не цель данной статьи. Поэтому представим конечный результат работы – обобщенную словарную статью, построенную на основе современных толковых словарей, авторы которых были упомянуты выше. Стоит отметить, что значения упорядочены от ядерных (тех, которые выделены всеми словарями) до периферийных (стилистически ограниченных, выделенных только отдельными словарями), при этом учитывалось, что ЛСВ

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ «Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности. Проект «Базовые ценности регионального языкового сознания русских Приенисейской Сибири» № 16-14-24003.

может иметь оттенки значения, не выходящие за его пределы (например, в словаре Т.Ф. Ефремовой «самое нужное, самое существенное для жизни» дается как оттенок значения «пропитание, пища», а в словаре С.А. Кузнецова «о самом важном, необходимом для существования кого-либо» является отдельным значением).

ЛСВ слова «хлеб», выделенные методом анализа словарных дефиниций

1. Пищевой продукт, выпекаемый из муки, которую растворяют в воде. 2. Зерно, из которого делают муку, идущую на выпечку такого продукта. 3. Растение, из зерна которого изготавливается мука и крупа. 4. (Перен., разг.) Пропитание, содержание, иждивение. 5. (Перен., разг.) Средство к существованию; заработок. 6. Пищевой продукт из муки в виде изделия определенной формы (буханка, батон, каравай и т.п.). 7. О самом важном, необходимом для жизни. 8. (Перен.) Об основном пищевом продукте (какой-л. страны, местности). 9. Тесто, приготовляемое для выпечки.

Целесообразно ли выделять в качестве отдельных значений периферийные (факультативные) семемы, или же их следует рассматривать как оттенки или смысловые сдвиги ядерных значений? Опора на интегральную концепцию значения позволяет в комплексе с традиционными методами описания семантики слова использовать лингвистические эксперименты, в том числе ассоциативный эксперимент (АЭ), который «представляет более достоверные результаты о неосознаваемом уровне языкового сознания, нежели лексикографическое описание» [Васильев и др., 2015, с. 5]. Рассмотрим данные АЭ, зафиксированные в «Русском ассоциативном словаре» (РАС) и Электронном ассоциативном словаре Приенисейской Сибири (ЭАСПС), используя метод семной интерпретации свободных ассоциаций [Стернин, 2013, с. 22], в ходе которого близкие по семантике ассоциативные реакции (АР) объединяются, формулируется соответствующая сема, указывается частотность актуализации данной семы в эксперименте. Изучение результатов АЭ на материале не одного, а двух и более ассоциативных словарей дает возможность представить более объективную картину.

В РАС представлено 625 реакций на стимул «хлеб». Построив ассоциативное поле (АП), сгруппируем АР по значениям по денотативному признаку: 1. Черствый-40, черный-39, свежий-33, белый-28, ржаной-27, мягкий-24, вкусный-23, соль-19, теплый, есть-12, горячий, еда-10, масло, пища-7, вкусно, душистый-6, магазин, молоко, пшеничный-5, вода-4, дорогой, кусок-3, вкус, да соль, запах, крошки, купить, кушать, печь, сдобный, ситный, стол-2, ароматный, бутерброд, в магазине, в тарелке, вино, вкусное, для коров, домашний, единый, жевать, жрать, запах хлеба, и вода, и зрелище, испечь, и сало, корка, кусочек, кухня, на столе, на ужин, нож, печеный, плохой, подорожал, продукт, продукт питания, пышный, резать, с мукой, сало, сухарь, сухой, съедобный, сытость, хороший, чай, черный и белый, черный мягкий с хрустящей корочкой, черный ржаной-1 – значение **ПИЩЕВОЙ ПРОДУКТ**. 2. Зерно-2, амбар, мука, неурожай, осень-1 – значение **ЗЕРНО**. 3. Поле-8, пшеница-4, колосья, рожь, густой, злак, на поле, озимый, созрел, соломка-1 – значение **ЗЛАК**. 4. Труд-2, горький, работа, хлебобоб, экономить-1 – значение **ЗАРАБОТОК**. 5. Булка-14, буханка-7, батон, каравай-5, круглый-3, белый батон, булочка, круг, лаваш, Орловский, подовый-1 – значение **ХЛЕБНОЕ ИЗДЕЛИЕ**. 6. Насущный-67, всему голова-19, жизнь-7, богатство, голова-6, золото, наше богатство-2, береги, берегите, беречь, вещь уникальная, дорог нам, драгоценность, науки, промышленности, святыня-1 – значение **САМОЕ ВАЖНОЕ**. 7. Народу-2, народам, общий, балалайка, русский-1 – значение **НАЦИОНАЛЬНОЕ ДОСТОЯНИЕ**. 8. Дом, жена, мама, мать, отец-1 – значение **СЕМЕЙНАЯ ЦЕННОСТЬ**. 9. Война, голод-1 – значение **СПАСЕНИЕ**.

Количество семем, реально представленных в материалах АЭ, равно девяти, при этом выявлены новые смыслы, не соотносящиеся со значением слова «хлеб», представленные в обобщенной словарной статье («национальное достояние», «семейная ценность», «спасение»). На наш взгляд, данные значения можно считать оттенками или смысловыми сдвигами значения «самое важное», учитывая культурно-национальную маркированность рассматриваемого образа.

На этапе семной интерпретации АР производится обобщение полученных результатов: близкие по семантике АР объединяются, а их частотность суммируется, например: запах 20, запах хлеба, ароматный – ЗАПАХ 22. Индивидуальные ассоциации, носящие субъективно-личностный характер, не интерпретируются, например: «хлеб» – «овцы».

Согласуем полученные формулировки сем с исследуемым словом: хлеб – вкусный продукт 120; жизненно необходимое 112; имеет определенный цвет 68; невкусный продукт 42; продукт определенного состава 39; является пищей 38; мучные изделия 36; употребляется с другими продуктами 31; жизненная ценность 14; продукт, который можно купить 12; употребляется с жидкостью 11; продукт, который можно резать на части 9; злак 7; является национальной ценностью 6; является семейной ценностью 5; продукт, который можно испечь 5; относится к кухне 5; можно заработать 5; продукт, который имеет запах 4; мучные изделия круглой формы 3; растущий на поле 3; зерно 2; собирается осенью 2; созревающий 2; главный продукт для определенной отрасли 2; спасает в самые трудные минуты жизни 2; хранится в амбаре 1; перемалывается в муку 1; надо экономить 1.

Сформулированные семы выделенных значений ранжируются и оформляются в связную дефиницию значения. Каждое значение формулируется отдельно, указывается общее количество испытуемых, актуализировавших данное значение, что будет свидетельствовать об относительной яркости ЛСВ слова в языковом сознании респондентов.

ХЛЕБ 1. Продукт вкусный 120 или невкусный 42; определенного цвета 68, состава 39, со специфическим запахом 4; употребляемое в пищу как самостоятельное блюдо 38, с другими продуктами 31, с жидкостью 11, в разрезанном виде 9, преимущественно на кухне 5; можно купить в магазине 12, испечь 5. **2.** Зерно 2, собираемое осенью 2, хранимое в амбаре 1, перемалываемое в муку 1. **3.** Злак 7, растущий на поле 3. **4.** Средство к существованию, которое можно заработать 5, надо экономить 1. **5.** Мучное изделие разной

формы 36, круглой формы 3. **6.** То, что жизненно необходимо 112, является жизненной ценностью 14, национальным достоянием 6, семейной ценностью 5; главное для определенной отрасли 2; спасает в самые трудные минуты жизни 2.

В ЭАСПС представлено 154 реакции на стимул «хлеб». По денотативному признаку имеют такие же группы, как в первом случае, однако место значения «средство к существованию» занимает значение «пропитание», представленное единичной реакцией. Объединив близкие по семантике АР и суммируя их частотность, сформулируем семы выделенных значений и оформим их в связную дефиницию.

ХЛЕБ 1. Продукт, который употребляют в пищу как самостоятельное блюдо 30, с другими продуктами 20, в том числе с жидкими 2, в разрезанном виде 1, на завтрак 1; определенного цвета 20, состава 12; вкусный 12 или невкусный 3; можно купить 3; способствует сытости 1. **2.** Зерно 5, которое сеют 1. **3.** Злак 1, растущий на поле 1, обрабатываемом крестьянином 1. **4.** Мучное изделие разной формы 11. **5.** То, что жизненно необходимо 19, является жизненной ценностью 2. **6.** Пропитание 1.

Зафиксированные в словарных дефинициях семантические компоненты психологически реального значения слова «хлеб» позволяют сделать выводы. Во-первых, словарная статья с вершиной «хлеб», представленная путем анализа словарных дефиниций, отличается от словарных статей, построенных в результате семной интерпретации свободных ассоциаций наличием ЛСВ «тесто, приготовляемое для выпечки», «об основном пищевом продукте (какой-л. страны, местности)», «пропитание, содержание, иждивение». На наш взгляд, сему «тесто» следует признать смысловым варьированием основного значения слова «хлеб», как это делает А.П. Евгеньева [Словарь русского языка, 1988, с. 601], сему «основной продукт страны» – смысловым варьированием ЛСВ «пропитание, содержание, иждивение», как в словаре С.А. Кузнецова [Большой..., 2000, с. 1444], которое (ЛСВ), заметим, представлено единичной реакцией в ЭАСПС, что объясняется, по нашему мнению, вытеснением слова

«хлеб» в данном значении из активного употребления другими словами (ср. *Кроме того, на иждивении Канева находятся двое несовершеннолетних детей, а супруга получает в среднем 30 тыс. рублей.* (Виталий Агеев. Пилот авиакомпании «Россия» просит суд вернуть ему лицензию // Известия. 2014.02.26, (НКРЯ)). В связи с этим считаем целесообразным признать слово «хлеб» именно в этом значении устаревшим.

Во-вторых, обращает на себя внимание тот факт, что наиболее частотными в языковом сознании респондентов оказались семы, реализующие значение «о самом важном, необходимом для жизни», которое считается периферийным, т.к. его мы находим только в словаре С.А. Кузнецова и как оттенок значения «средство к существованию; заработок» в словаре Т.Ф. Ефремовой. При этом стоит заметить, что такая тенденция прослеживается по результатам АЭ, проводимых в разное время (время создания РАТ – 1988–1997 гг., ЭАСПС – 1913–1916 гг.) и среди жителей разных регионов страны. Учитывая, что «ментальность определяется ценностными и мировоззренческими особенностями жителей, объединенных определенной территорией, культурой, моделью поведения, обусловлена социальной средой, национальными традициями, складом ума, мировосприятием» [Васильев и др., 2015, с. 9], считаем необходимым в очередной раз заявить о том, что хлеб является базовой ценностью русского народа.

В-третьих, сравнивая результаты двух АЭ, можно заметить и различия: 1) в словарную дефиницию, созданную на основании ЭАСПС, не вошел ЛСВ «средство к существованию; заработок»; 2) самая частотная сема, реализующая основное значение слова «хлеб», в ЭАСПС – «употребляется в пищу» (19 %), в РАТ – «вкусный продукт» (19 %). Согласившись с А.Д. Васильевым, С.П. Васильевой, которые утверждают, что «АЭ позволяет изучать языковое сознание... и диагностировать многие аспекты состояния общества, и даже в какой-то степени прогнозировать его дальнейшее развитие» [Васильев, Васильева, 2015, с. 177], отметим, что, с одной стороны, наблюдается процесс вытеснения из активного употребления отдель-

ных ЛСВ слова «хлеб», а, с другой – оставаясь базовой ценностью русского народа, хлеб уже не вызывает в сознании населения каких-либо положительных эмоций, эмоционально-оценочная составляющая при обращении к образу хлеба выражается все реже, что свидетельствует о постепенном изменении отношения русских к хлебу как главному пищевому продукту.

Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
2. Большой толковый словарь русского языка: 60 000 слов / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: АСТ: Астрель, 2008. 1268 с.
3. Васильев А.Д., Васильева С.П. Морально-этические фрагменты языковой картины мира красноярцев // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 177–183.
4. Васильев А.Д., Васильева С.П., Тимченко А.Г. Этнокультурное сознание и самосознание сибиряка, отраженное в языке: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. Астафьева. Красноярск, 2015. 204 с.
5. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. М.: Рус. яз., 2000. Т. 2: П – Я. 1088 с.
6. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html> (дата обращения: 23.11.2016).
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: Оникс: Мир и образование, 2010. 640 с.
8. Русский ассоциативный словарь. URL: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения: 23.11.2016).
9. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1988. Т. 4. 800 с.
10. Стернин И.А. Методы описания семантики слова. Ярославль: Истоки, 2013. 34 с.
11. Электронный ассоциативный словарь Приенисейской Сибири (ЭАСПС). URL: <http://react.ftn24.ru/statistic> (дата обращения: 23.11.2016).

СИМВОЛИКА ЦВЕТА В ПОВЕСТИ В.Я. ЗАЗУБРИНА «ЩЕПКА»

SYMBOLICS OF THE COLOUR IN THE NARRATIVE A CHIP BY V. YA. ZAZUBRIN

О.А. Хасанов

O.A. Khasanov

Русская литература 20-х годов XX века, В.Я. Зазубрин, повесть «Щепка», символика цвета, литература и революция, красный террор, семантика цвета, двойственность восприятия революционной эпохи.

В статье рассматривается поэтика прозы В.Я. Зазубрина в аспекте символики цвета на примере повести «Щепка» (1923). Раскрывается значение цвета в создании образной системы литературного произведения. Высказывается суждение о том, что использование цветовой символики писателем-коммунистом обусловлено влиянием модернистской эстетики начала XX века. Анализ «цветового строя» повести помогает прояснить идею, проблематику литературного произведения, авторскую позицию, художественную манеру писателя.

The Russian Literature in the 20s of the 20th century, V.Ya. Zazubrin, the narrative A Chip, symbolics of the colour, Literature and Revolution, the red terror, semantics of the colour, the duality of perception of the revolutionary epoch.

The article considers the poetics of V.Ya. Zazubrin's prose in the aspect of the symbolics of the colour based on the example of his narrative *A Chip* (1923). The article reveals the role of the colour in the creation of an image-bearing system of this literary work. The author of the article expresses an idea that the usage of the colour symbolics by the communist writer is stipulated by the influence of the modernist aesthetics at the beginning of the 20th century. The analysis of the colour system of the narrative helps to clarify the idea and the problems of this literary work, the author's position and his manner.

За последнее десятилетие интерес к жизни и творчеству писателя В.Я. Зазубрина заметно увеличился. О Зазубрине говорят как о «загадочном писателе, которого одно время у нас в стране почти вовсе забыли, но, слава Богу, он возвращается в отечественную культуру» [Румянцев].

Большой вклад в популяризацию творческого наследия Зазубрина внес новосибирский литературовед В.Н. Яранцев, опубликовавший в 2009–2012 годах исследование о писателе сначала в журнальном, а затем в книжном варианте [Яранцев, 2012]. Известный деятель Рунета В.Б. Румянцев, главный редактор портала «ХРОНОС: Всемирная история в Интернете», говорит о пользе чтения произведений В.Я. Зазубрина, особо обращаясь к тем «заводным ребятам, у которых руки чешутся – пострелять бы»: «Пусть посмотрят на последствия гражданской войны. <...> Пусть постигают безупречную логику

революций, ту логику, по которой самый активный и пламенный революционер с неизбежностью оказывается на плахе» [Румянцев]. Эти слова свидетельствуют об актуальности проблем, поставленных В.Я. Зазубриным в 20-х годах XX века, и побуждают обращаться к внимательному изучению творческого наследия писателя.

В историю советской литературы Владимир Яковлевич Зубцов (1895–1937), избравший себе писательский псевдоним «Зазубрин», вошел прежде всего как автор первого большого художественного произведения о Гражданской войне. Роман «Два мира» (1921), написанный в городе Канске, рассказывал о борьбе двух миров, красных партизан с белогвардейцами-колчаковцами, и получил положительные отзывы первых лиц Советского государства. «Для душ сильных, революционных или склоняющихся к революции, роман будет крепким призывом», – писал нарком просвещения

А.В. Луначарский [ЛНС, 1972, с. 355], а В.И. Ленин сказал о «Двух мирах»: «Конечно, это не роман, но хорошая книга, нужная книга и страшная книга» [Цит. по: Яновский, 1988, с.140]. Подобные высказывания «высоких» советских руководителей на долгие годы закрепили за Зазубриным славу большевистского писателя, задали определенный угол восприятия всего его творчества и вместе с тем ограничили возможность иного прочтения его произведений.

Однако не следует забывать, что Владимир Зазубрин как писатель формировался в культурной среде Серебряного века и не избежал влияния модернистских течений конца XIX – начала XX века.

Через два года после романа «Два мира» Зазубриным была написана повесть о красном терроре под названием «Щепка» (1923), более шестидесяти лет пролежавшая в архивах. Публикация ее в «перестроечную эпоху» имела эффект разорвавшейся бомбы, достаточно прочитав критические отзывы той поры. К примеру, исследователь А. Фоменко пишет, что зазубринская «Щепка» «лучше объясняет всю послеоктябрьскую историю страны и, в частности, репрессии 20–30-х годов, чем тонны и километры публицистических обличений “сталинизма” вообще и лично “великого вождя” [Фоменко, 1989, с. 16]. По нашему мнению, Зазубрин в повести не собирался «обличать» существующий порядок, но он как писатель-коммунист, преданный революционным идеалам, стремился честно выразить свое отношение к «тягчайшей работе», которая проводилась чрезвычайной комиссией по борьбе с контрреволюцией и шпионажем.

Если в романе «Два мира» изображалась борьба «двух миров» во время Гражданской войны, то в «Щепке» мир «красных» уже победил и вершит расправу над побежденным миром «белых».

«На дворе затопали стальные ноги грузовиков» [Зазубрин, 1990, с. 34]. С первой же фразы, которой начинается зазубринская «Щепка», чувствуется неумолимая «железная» поступь организации, возглавляемой «железным Феликсом», товарищем Дзержинским. «...А автомо-

били стучали на дворе. И все в трехэтажном каменном доме знали, что подали их для вывозки трупов» [Там же]. Здание Губернской чрезвычайной комиссии, где осуществляется «красный террор», располагается в белом трехэтажном доме, экспропрированном большевиками у купца Иннокентия Пшеницына (фамилия которого – Пшеницын – говорит о достатке, белом хлебе, а имя – Иннокентий – о невинности, невиновности). Когда, въезжая в белый подъезд купеческого дома, серый грузовик с чекистами «в кроваво-черном поту крови и нефти <...> топает тяжелыми стальными ногами, белый каменный трехэтажный дом дрожит» [Зазубрин, 1990, с. 52–53].

С первой страницы повести задается цветовой ряд: бледный, переходящий в белый, черный, красный. Эти три цвета доминируют в повести, и они как цвета на революционных плакатах несут основную смысловую нагрузку. Антрополог Виктор Тэрнер считал, что цвета, входящие в триаду: красный, белый, черный – символизируют основные формы универсального человеческого опыта. «К числу древнейших символов, созданных человеком, – пишет В. Тэрнер, – принадлежат три цвета, ассоциирующиеся с продуктами человеческого тела, выделение которых сопровождается повышенным эмоциональным напряжением. <...> Цветовая триада белое-красное-черное представляет архетип человека как процесс переживания наслаждения и боли» [Тэрнер, 1983, с. 101–102].

В повести Зазубрина белый цвет символизирует старый уклад, прежнюю жизнь, которая должна уйти, умереть. «Как политический символ белый цвет – это цвет мира, согласия, свободы, священности. <...> Белые, выступившие против Советской власти, избрали этот цвет для того, чтобы подчеркнуть чистоту тех идей, за которые они борются» [Бабайцев, 2007, с. 59].

Белый цвет – не только цвет Белой гвардии, воевавшей против советской власти, но и цвет русских берез – в сопоставлении с красным революционным цветом становится символом смерти: «Уставший Срубов видел целую красную реку. В дурманящем тумане все покраснело. Все, кроме трупов. Те белые. <...> Трупы не

падают – березы белоствольные валяются. <...> Сбрасывают чекисты белые бревна в красную реку» [Зазубрин, 1990, с. 47].

Белый и красный цвета, являясь символами двух миров: старого и нового, антагонистичны друг другу. Герой повести Андрей Срубов интуитивно чувствует, что нельзя проводить резкую черту между Старым и Новым, между Белым и Красным. Ведь он, сын доктора медицины, воспитан на ценностях дореволюционной эпохи, но время требует четкого деления на «своих» и на врагов.

Черный цвет в повести несет семантику смерти. Василий Кандинский в трактате 1910 г. «О духовном в искусстве» пишет: «Черный цвет внутренне звучит, как Ничто без возможностей, как мертвое Ничто после угасания Солнца, как вечное безмолвие без будущности и надежды. <...> Черный цвет есть нечто угасшее, вроде выгоревшего костра, нечто неподвижное, как труп, ко всему происходящему безучастный и ничего не приемлющий. Это как бы безмолвие тела после смерти, после прекращения жизни» [Кандинский, 1992, с. 73].

Атмосфера страха и отчужденности передана в «Щепке» черным цветом. «<...> Мать Срубова, бледная старуха с черными глазами, в черном платье и в черном платке, варила кофе, вызывала сына из столовой и в темной прихожей шепотом говорила:

– Андрюша, Ика Кац расстрелял твоего папу, и ты сидишь с ним за одним столом» [Зазубрин, 1990, с. 68].

Также Заzubрин использует черный цвет в ахроматических портретах чекистов, выделяя при этом значимые детали яркими красками (красный занавес, на фоне которого стоит Срубов; голубые глаза Яна Пепла). Чекист Ян Пепел «в черной кожаной тужурке, в черных кожаных брюках, в черном широком обруче ремня, в черных высоких начищенных сапогах, выбритый, причесанный, посмотрел на Срубова упрямыми, холодными голубыми глазами» [Там же, с. 58]. «Срубов быстро, упругими широкими шагами вышел на подмостки сцены. Высокий, в черной коже брюк и куртки, чернобородый, черноволосый, с револьвером на боку, на красном фоне

занавеса, он стал как отлитый из чугуна» [Зазубрин, 1990, с.71].

Красный цвет в повести – это не только символ революции, цвет пятиконечной звезды и революционного знамени, но и цвет крови жертв «красного террора». Работа чекистов в сознании главного героя представляется механическим заводом по уничтожению врагов революции. «Видит Срубов во сне огромную машину. Много людей на ней. <...> Вращаются диски в кровавой массе. <...> Сырое красное тесто валится под колеса, втаптывается в землю. Чекисты не отходят от ножей. Автоматические диски-ножи не успевают резать. <...> И валится, валится под машину красное тесто» [Зазубрин, 1990, с. 66]. В снах и болезненных видениях главного героя, в «откровениях» о Революции красный цвет доминирует. «А потом, когда ночь, измученная красной бессонницей, с красными воспаленными глазами, задрожала предутренней дрожью, кровавые волны реки зажглись ослепительным светом. Красная кровь вспыхнула сверкающей огненной лавой» [Там же, с. 48].

Если белый цвет в сознании главного героя антагонистичен красному, то серый цвет, наоборот, синонимичен. Серый цвет присутствует в описаниях будничной работы чекистов: происходит буквальная реализация метафоры «серые будни»: «На серых стенах серый пот. В углах белые ажурные кружева мерзлоты. <...> Серые деревянные квадратики паркета. <...> Отсчитал шестьдесят семь серых, сбился. <...> На полу серые, на стенах белые – вывески отделов. <...> Двое в серых шинелях ловко надевали трупам на ноги петли, отволакивали их в темный загиб подвала» [Там же, с. 34–41]. «Вообще же служба в Чека красно-серое, серо-красное. Красный и Белый, Белый и Красный. И бесконечная путаница паутины – третий год» [Там же, с. 77].

Красный и серый цвета – неперемные атрибуты Революции, которую Срубов представляет в образе русской широкозадой беременной бабы [Там же, с. 51]. «Срубов видел Ее каждый день в лохмотьях двух цветов – красных и серых. И Срубов думал. Для воспитанных на лживом пафосе буржуазных резолюций – Она красная и

в красном. Нет. Одним красным Ее не охарактеризуешь. Огонь восстаний, кровь жертв, призыв к борьбе – красный цвет. Соленый пот рабочих будней, голод, нищета, призыв к труду – серый цвет. Она красно-серая. И наше Красное Знамя – ошибка, неточность, недоговоренность, самообольщение. К нему должна быть пришта серая полоса. Или, может быть, его все надо сделать серым. И на сером красную звезду. Пусть не обманывается никто, не создает себе иллюзий» [Зазубрин, 1990, с. 64].

Главный герой служит Революции по-рыцарски преданно и самоотверженно, являясь в то же время «самым обыкновенным человеком с большими черными человеческими глазами. А глазам человеческим мало красного и серого, им нужно красок и света. Иначе затоскуют, потускнеют. У Срубова каждый день – красное, серое, серое, красное, красно-серое. Разве не серое и красное – обыски – разрытый нафталиновый уют сундуков, спугнутая тишина чужих квартир, реквизиции, конфискации, аресты и испуганные перекошенные лица, грязные вереницы арестованных, слезы, просьбы, расстрелы – расколотые черепа, дымящиеся кучки мозгов, кровь» [Там же, с. 64].

Уставший от своей «тягчайшей работы» председатель Губчека устраивает своеобразный «праздник», вопреки серым будням, – и тогда в повести в первый и единственный раз появляется многоцветие. Оно возникает в сцене освобождения заключенных в 6 главе, где Срубов на правах главного в Губернской чрезвычайной комиссии отпускает заключенных по домам.

«– Через час вы будете освобождены.

Радостью огненной, сверкающей блеснули сто двенадцать пар глаз. <...> И Срубов захмелел от хмельного дыхания близкой весны, от хмельной звериной радости ста двенадцати человек. Расперли грудь большие, набухшие радостью огненные клубы слов. Рассыпались солнечным, слепящим дождем искр <...>, забегали колющими красными, синими, зелеными огоньками.

– Товарищи, Революция – не разверстка, не расстрелы, не Чека. <...> Революция – братство трудящихся» [Там же, с. 71].

Многоцветие символизирует жизнь, в то время как отсутствие цвета, ахроматизм, – разрушение и гибель. Показателен в этом смысле эпизод, где синий цвет «убивается» ахроматической гаммой (белый и черный цвета со всеми оттенками серого между ними): «<...> Высокая блондинка. Распущенными волосами прикрылась до колен. Глаза у нее синие. Брови густые, темные. Она совсем детским голосом и немало заикаясь:

– Если бы вы зн-знали, товарищи... жить, жить как хочется...

И синевою глубокой на всех льет. Чекисты не поднимают револьверы. У каждого глаза – угли. А от сердца к ногам ноющая, сладкая истома. <...> Стало тихо. <...> Запах крови, парного мяса будил в Срубове звериное, земляное. Схватить, сжать эту синеглазую. <...> Когтями, зубами впитаться в нее. <...> А потому – решительно два шага вперед. Из кармана черный браунинг. И прямо между темных дуг бровей, в белый лоб никелированную пулю» [Там же, с. 47].

Синий цвет в повествовании сближается с ахроматическими цветами и становится символом смерти. «Из угла поручик Снежницкий показывал всем синий мертвый язык» [Там же, с. 37]. «На дворе в молоке тумана рядами горбились зябко-синие снежные сугробы. В синем снегу, лохмотьями налипшем на подоконники, лохмотьями свисавшем с крыш, посинели промерзшие белые трехэтажные многоглазые стены» [Там же, с. 48]. «Потом, когда выше бортов начали горбиться спины трупов, стынущие и синюющие, как горбы сугробов, тогда брезентом, серым, как туман, накрывали грузовик. <...> Глубоко увязая в синем снегу, <...> грузовик уходил за ворота» [Там же, с. 48–49].

Семантика желтого цвета в повести «Щепка» также негативна. Появившийся в 1 главе как цветообозначение полушубка коменданта («Комендант тоже надел полушубок. Только желтый») этот цвет усиливается к концу повести, подчеркивая безумие происходящего и, как следствие, душевную болезнь главного героя, его сумасшествие: «Желто-красный, клейкий, вонючий студень стоит под ногами» во время расстрела

(1 глава); «слюной тягучей, кроваво-сине-желтой, теплой тянутся на веревках трупы» (2 глава); во время разговора Срубова с женой Валентиной «стекла домов стали серыми с желтым налетом» (4 глава); «желтые, жирные, голохвостые крысы огрызали крепкими зубами, острыми красными язычками» вылизывали кровь расстрелянных (8 глава); Срубов на допросе у Каца: «Срубов худой, желтый, под глазами синие дуги. Кожаный костюм надет прямо на кости. Тела, мускулов нет. Дыхание прерывистое, хриплое. <...> Рвет Срубов бороду. Зубы стискивает. Глазами огненными, ненавидящими Каца хватает. <...>

– Понял ты, дрянь, что я кровью служил Революции, я все ей отдал, и теперь лимон выжатый» (11 глава).

«Желтый <...> связан с безумием, – пишет о негативной символике желтого цвета профессор Л.Н. Миронова. – Андрей Белый исследовал произведения Гоголя и нашел, что по мере усугубления душевной болезни писателя в его прозе нарастает количество цветковых образов, связанных с желтым и зеленым. <...> Поэты и прозаики конца XIX и начала XX в. <...> часто употребляют образы золота или желтого в негативных смыслах (грусть, отчаяние, грехопадение, болезнь)» [Миронова, 2003, с.75].

Желтый цвет также символизирует измену, предательство, обман. В европейской традиции Иуду, предавшего Христа, изображали в желтой одежде, во Франции желтый – знак обманутых мужей. «Обманутым мужем» в конце повести ощущает себя и Андрей Срубов. Лучшие годы жизни отдал он Революции, а Она, «любовница великая и жадная», его предала. «Все взяла – душу, кровь и силы. И ничего, обобранного отшвырнула. Ей, ненасытной, нравятся только молодые, здоровые, полнокровные. Лимон выжатый не нужен более» [Зазубрин, 1990, с. 87].

Таким образом, в цветовой символике «Щепки» отразилась двойственность восприятия революционной эпохи как героем повести Андреем Срубовым, так и самим автором. По мнению исследователя Е.Н. Проскуриной, именно неразрешенность конфликта двух мировоззре-

ний – «прежнего, основанного на христианской традиции, и нового, в основании которого лежит социалистическая система ценностей» [Проскурина, 2002, с. 159] – определила трагизм творческой и личной судьбы писателя Зазубрина.

Библиографический список

1. Бабайцев А.В. Политический символизм цвета // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 3. С. 56–62.
2. Зазубрин В.Я. Щепка. Повесть о Ней и о Ней // Зазубрин В.Я. Общежитие. Новосибирск: Кн. изд-во, 1990. С. 34–91.
3. Кандинский В.В. О духовном в искусстве. М.: Архимед, 1992 112 с.
4. Колесникова Р.И. Рукописи не горят // Повесть В.Я. Зазубрина «Щепка» и ее судьба: материалы к изучению курса русской литературы XX века. Красноярск: СФУ, 2007. С. 64–71.
5. Литературное наследие Сибири (ЛНС) / ред. Н.Н. Яновский. Новосибирск: Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1972. Т. 2.
6. Миронова Л.Н. Цвет в изобразительном искусстве. Минск: Беларусь, 2003. 151 с.
7. Проскурина Е.Н. Конфликт двух миров в творческой судьбе В.Я. Зазубрина // Сибирь. Литература. Критика. Журналистика. Памяти Ю.С. Постнова. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2002. С. 159–174.
8. Румянцев В.Б. Литературная зазубрина. URL: http://www.hrono.info/text/2003/rum_zazub.html
9. Тэрнер В. Символ и ритуал. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1983. 277 с.
10. Фоменко А. Наша Родина Революция? // Литературная Россия. 1989. 8 дек. (№ 49). С. 16–17.
11. Яновский Н.Н. Писатели Сибири: избр. ст. М.: Современник, 1988. 494 с.
12. Яранцев В.Н. Зазубрин. Человек, который написал «Щепку». Повесть-исследование из времен, не столь отдаленных. Новосибирск: РИЦ НПО Союза писателей России, 2012. 752 с.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL STANDARD REQUIREMENTS

О.А. Шелковникова

O.A. Shelkovnikova

Стандарт, информационная компетентность, ИКТ, образовательная деятельность, педагогический коллектив, программа, этапы, компоненты, задачи, результат.

В статье обозначена роль ИКТ-компетентности в свете предъявляемых требований профессионального стандарта к педагогу и определении возможных путей повышения уровня информационной компетентности через выстраивание методической работы общеобразовательной школы. Представлены основные идеи разработки и реализации программы по развитию информационной компетентности педагога школы. Изложена деятельность педагогического коллектива школы по реализации программы с применением разного типа учебно-профессиональных задач.

Standard, information competence, ICT, learning activity, teaching staff, program, steps, components, objectives, result.

The article deals with the role of ICT competence in the light of professional standard requirements for a teacher and determining the possible ways to improve the level of information competence through forming a methodical work of a secondary school. The article also describes the basic idea of the design and implementation of the program for the development of the information competence of the school teacher. Besides, it presents the activity of the school teaching staff to implement the program using different types of learning and professional objectives.

Стратегии развития школьного образования ориентируют педагога общеобразовательной школы (далее – школа) на обновление профессиональной деятельности. Одним из инструментов реализации стратегий и повышения качества российского образования является обсуждаемый общественностью и вводимый с 2017 г. профессиональный стандарт педагога (далее – стандарт). Данный документ отражает обновленные характеристики педагогической деятельности и предъявляет требования к квалификации педагога, наполняет деятельность педагога современными компетенциями, что однозначно определяет новый вектор профессионального развития педагога, нацеливает на прогрессивный поиск решений педагогических задач и нестандартных ситуаций в образовательной деятельности, повышает ответственность пе-

дагога за результаты своего труда. Определяя содержание трудовых функций педагога, стандарт не только привносит изменения к подготовке будущих педагогов, но и требует внесения коррективов в деятельность работающих педагогов. В этом смысле для достижения положительных результатов большое значение отводится школе, в которой трудится педагог. Применительно к этому роль школы не сводится только к гарантированию трудового права педагога на дополнительное профессиональное образование [Федеральный закон..., 2012, ст. 47 п. 5]. Для эффективного развития профессиональной компетентности педагога необходимо обратить внимание на использование возможностей образовательного пространства школы и, как следствие, создание определенных условий для изменения деятельности педагога. Учитывая требования стандарта и

субъективный контекст, определяемый реальной ситуацией: особенностями и запросами участников образовательной деятельности, потенциалом и потребностями педагогического коллектива, ресурсами образовательной среды, – школа может определить свою концепцию обновления деятельности педагога. Преимущества этого проявляются в постепенном, поэтапном повышении уровня профессиональной компетентности педагога, органичном и единовременном сочетании теоретической и практической деятельности коллектива с учетом имеющихся ресурсов, возможности своевременной коррекции целей и содержания деятельности, способах выстраивания траектории профессионального развития.

В настоящее время школа в целом быстро прогрессирует в направлении информатизации учебно-воспитательного процесса: использование в учебном процессе возможностей современных смартфонов, мультимедийного оборудования, интернет-ресурсов и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), ведение электронных форм документации. В рамках предлагаемой статьи рассмотрим развитие информационной компетентности педагога, отмеченной в перечне необходимых умений, предъявляемых в стандарте, как одного из требований к обновлению профессиональной деятельности в контексте непрерывного педагогического образования [Степанова, Адольф, 2013, с. 54]. Квалификационные требования к педагогу в 2010 г. [Единый квалификационный справочник, 2010] в области использования ИКТ носили фрагментарный характер: уметь работать с офисными технологиями, интернет-ресурсами и мультимедийным оборудованием, использовать современные способы оценивания, само понятие ИКТ-компетентности представлено не было. Новое понятие «Профессиональная педагогическая ИКТ-компетентность» появилось в 2011 г. [Структура..., 2011, с. 20] для определения стратегии и рекомендаций плана информатизации образования. В настоящее время ИКТ-компетентность педагога определяется стандартом через владение общепользовательской, общепедагогической ИКТ-компетентностями

и предметно-педагогической ИКТ-компетентностью, отражающей профессиональную ИКТ-компетентность, соответствующую области человеческой деятельности [Профессиональный стандарт..., 2013]. В данном контексте понятие «информационная компетентность педагога» можно рассмотреть через модель, отражающую совокупность таких ИКТ-компетентностей, как ключевая, базовая и специальная, проявляющихся на элементарном, функциональном и системном уровнях [Шелковникова, 2016а, с. 45]. Увеличение объемов информации, доступность различного рода информационных ресурсов в сети Интернет, наличие современных мобильных устройств у учащихся требуют от педагога постоянного повышения уровня информационной компетентности. В этом смысле необходимо обратить внимание не только на качественную сторону владения ИКТ педагогами на уровне грамотного пользователя, но и на владение на достаточно высоком уровне базовой и специальной ИКТ-компетентностями.

В обозначенной ситуации деятельность школы по повышению уровня информационной компетентности педагога необходимо начать с разработки программы развития информационной компетентности (далее – программа), позволяющей поэтапно, с учетом обратной связи обеспечивать эффективное повышение имеющегося уровня в направлении достижения качественного образовательного результата. Стратегическая цель программы определяется с учетом исходного уровня владения информационной компетентностью большинством педагогов и исходя из ИКТ-профессиональных действий, которыми должен обладать педагог в соответствии с требованиями стандарта. Анализ существующих уровней имеющегося дидактического потенциала образовательного пространства школы необходимо начать с осмысления опыта профессиональной деятельности с точки зрения владения и использования педагогами ИКТ-средств на уроках, выявления имеющихся на начальном этапе программы профессиональных дефицитов, целей, мотивов и смыслов использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе и

предметной методике. Целевые установки разумно определять на каждом этапе реализации программы, что позволит педагогам осознанно решать учебно-профессиональные задачи и определять векторы личностного профессионального роста. На наш взгляд, структуру программы целесообразно построить с учетом мотивационно-ценностного, операционно-деятельностного и исследовательско-рефлексивного компонентов формирования профессиональной компетентности [Шелковникова, 2016б, с. 243]. Реализация программы через указанные компоненты способствует пониманию педагогами смысла, содержания, промежуточных и конечных результатов деятельности по повышению уровня информационной компетентности. В результате этого сводятся к минимуму риски, связанные с нежеланием педагогов выделять время на освоение новых ИКТ и внедрять их на уроках, боязнь получения негативного результата использования ИКТ. У педагогов происходит процесс формирования новых информационных компетенций и развития имеющихся, становления отличных от ранее существующих практик профессиональной деятельности, переосмысления на качественно новом уровне отношения к самому себе как субъекту деятельности, осознания «новых» собственных достижений и возможностей самообразования в направлении профессиональных целей-ориентиров с учетом требований стандарта.

Дидактический потенциал программы целесообразно рассматривать с позиций оптимального сочетания теории и практики осуществления профессиональной деятельности, поиска педагогами содержательных линий для определения собственного взгляда на профессиональную действительность и выявления целей личностного развития, овладения способами самостоятельного познания этой действительности с целью последующего преобразования [Адольф, 2015, с. 7]. На наш взгляд, эффективным инструментом для реализации дидактического потенциала программы является задачный метод, раскрывающийся через постановку разного типа задач согласно целям программы, организацию

деятельности педагогов по их решению, рефлексивную оценку полученных решений. Дидактические возможности задачного метода в рамках обозначенной темы раскрываются через готовность педагогов:

– решать поставленные перед ними учебно-познавательные задачи;

– самостоятельно находить, формулировать и решать в своей педагогической деятельности учебно-профессиональные задачи и оказывать методическую помощь коллегам в рамках этой деятельности;

– самостоятельно формулировать и решать профессиональные задачи через проектирование учебной деятельности с использованием ИКТ на уроках с учащимися [Степанова, Адольф, 2009, с. 266].

Для реализации дидактических возможностей программы [Шелковникова, 2016а, с. 46] необходимы следующие шаги: организация совместной деятельности всех участников образовательного пространства, развитие информационно-образовательной среды, разработка комплекса педагогических средств и приемов повышения уровня информационной компетентности для решения поставленных задач, создание определенных организационно-педагогических условий. Остановимся подробнее на некоторых. Для успешной реализации программы задействуется весь административный ресурс школы во главе с директором для анализа состояния материально-технической базы, обновления компьютерной техники с учетом имеющихся средств. Заведующая библиотекой обеспечивает реализацию этапов программы средствами библиотечного и информационного пространства школы, развивает информационно-библиографическую грамотность педагогов. Работа педагога-психолога в рамках мотивационно-ценностного компонента строится на основе совместной деятельности с педагогами по определению целей-смыслов и задач профессионального развития как личностно значимых результатов. Сохранение мотивов и целей деятельности педагогов на этапах реализации программы за счет отслежива-

ния успешности их продвижения в области развития информационной компетентности направлено на овладение соответствующими мотивационно-поведенческими качествами. В разрезе исследовательско-рефлексивного компонента актуализируются выявленные у педагогов потребности и потенциалы в решении задач с использованием ИКТ, осознанном проектировании личной образовательной траектории. Возможность анализировать профессиональные ситуации, возникающие при решении задач с использованием ИКТ и проявляющиеся в условиях требований стандарта и ФГОС, способствует формированию профессиональных действий и выстраиванию соответствующих алгоритмов профессиональной деятельности. На всех этапах программы контроль за рефлексивной деятельностью на основе получаемой обратной связи является необходимым, так как происходит процесс осмысления педагогом себя как субъекта деятельности в конкретной ситуации и интеграции представлений педагога о перспективе профессионального развития, ценностях и мотивах деятельности [Адольф, Савчук, 2014, с. 142–143].

Деятельность заместителей директора по учебно-воспитательной работе в рамках операционно-деятельностного компонента направлена:

– на определение исходного уровня информационной компетентности педагогов и анализа качественного применения ИКТ в образовательной деятельности;

– оказание методической поддержки по выстраиванию траектории самообразовательной деятельности;

– определение перспективных целей реализации программы;

– конструирование дидактического наполнения программы через подбор разного типа задач и выстраивание деятельности педагогов;

– анализ результатов и коррекцию этапов выполнения программы.

В этом смысле основу операционно-деятельностного компонента составляет организация деятельности педагогов по решению разного типа (уровня) задач: от учебно-познавательных, учебно-профессиональных к профессиональным [Степанова, Адольф, 2009, с. 266; Адольф, Яковлева, 2016], – направленных на овладение способами достижения профессиональных целей, определение необходимых условий для их реализации. Такая деятельность позволяет формировать и развивать комплекс информационных компетенций в процессе продуктивного взаимодействия между педагогами с разным уровнем ИКТ-компетентности [Адольф, 2015, с. 10]. Для этого организуются ситуации совместной продуктивной деятельности педагогического коллектива по обсуждению и определению целей, способов решений и результатов задач, рефлексивной оценке эффективности найденных решений. Модель такой деятельности представим в виде таблицы.

Организация деятельности педагогов по решению разного типа задач

Тип (уровень) задачи	Цели задачи	Содержание работы			Планируемый результат
		Кто ставит задачу	Кто решает задачу	Оказание методической помощи	
1	2	3	4	5	6
Учебно-познавательная	Формулирование проблемы использования ИКТ. Построение системы информации в соответствии с решением проблемы. Поиск способов решения и определение условий для процесса решения	Заместитель директора, педагог-психолог	Педагог, группа педагогов	Заместитель директора, руководитель ШМО, педагог-психолог	Процесс присвоения педагогами теоретических знаний. Моделирование отношений педагога и учащихся с учетом использования ИКТ

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6
Учебно-профессиональная	Развитие видения образовательного процесса с использованием ИКТ. Проектирование профессиональных ИКТ-действий через организацию поиска решения	Заместитель директора, педагог	Педагог, группа педагогов	Заместитель директора, руководитель ШМО, педагог	Синтез теоретических знаний и адаптация к решению задачи. Проектирование конструктивной деятельности педагога. Фиксация решений через учебные действия
Профессиональная	Умение решать профессиональные задачи с использованием ИКТ	Педагог	Педагог, учащийся	Педагог	Принятие решений и воплощение в профессиональной деятельности

Решение разного типа задач дает возможность через процесс присвоения новых знаний и компетенций перехода педагога с уровня пассивного обучаемого кем-то (извне) на уровень активного субъекта по самостоятельному проектированию деятельности в освоении ИКТ и передаче знаний другому (коллеге, учащимся), что свидетельствует о достижении образовательных целей программы, качественном развитии ключевых, базовых и специальных ИКТ-компетенций. Итог – выявление и устранение собственных образовательных дефицитов, разрешение проблем и определение потребностей использования ИКТ, проектирование самообразовательной деятельности по повышению уровня информационной компетентности. В качестве примера представим образовательные результаты решения педагогами задачи «Организация поиска информации в Интернете». Результат учебно-познавательной задачи – присвоение новых теоретических профессиональных знаний о возможностях организации поиска информации в Интернете, построение алгоритма поиска, определение целевых установок при организации поисковой деятельности на уроке; результат учебно-профессиональной задачи – проектирование фрагмента урока по организации поисковой деятельности, отбор учебной информации, определение конкретных видов деятельности учащихся с учетом имеющихся ИКТ-ресурсов, анализ возможных рисков; результат профессиональной задачи – встраивание поисковой деятельности в учебный процесс с учетом целей и задач урока, при

организации научно-исследовательской работы с одаренными учащимися.

Практика нашей деятельности по реализации программы [Шелковникова, 2016а, с. 48] показывает, что использование задачного метода имеет положительный результат: возросло количество педагогов: применяющих ИКТ-технологии на уроках и в профессиональной деятельности (+20 %), участвующих в дистанционных конкурсах и состоящих в сетевых педагогических сообществах (+9 %), имеющих персональный сайт (+9 %), дистанционно обучающихся на курсах повышения квалификации (+15 %). Данные приведены на основе успешной реализации программы в МБОУ «Школа № 90» г. Железногорска Красноярского края. Считается возможным, что представленный в статье обобщенный опыт может выступать в качестве основы разработки стратегии в области развития информационной компетентности педагога с учетом требований стандарта для методической службы школы.

Библиографический список

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. 255 с.
2. Адольф В.А., Савчук А.Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 352 с.

3. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1. 223 с.
4. Единый квалификационный справочник. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». URL: <https://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html>
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
6. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 368 с.
7. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 520 с.
8. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>
9. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ».
10. Шелковникова О.А. Опыт становления информационной культуры педагога в образовательной среде школы // Информатика и образование. 2016а. № 1.
11. Шелковникова О.А. Формирование информационной компетентности педагога общеобразовательной школы: материалы X Междунар. науч. конф. «Образование и социализация личности в современном обществе» / ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2016б. 548 с.

ИНОЯЗЫЧНАЯ СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ

THE FOREIGN-LANGUAGE SOCIOCULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CADETS OF RUSSIAN FEDERAL PENAL SERVICE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Н.В. Шилина

N.V. Shilina

Иноязычная социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, составляющие компетенции, межкультурное общение, содержание обучения, обучение языкам, формирование компетенции.

В статье рассматриваются причины, обуславливающие необходимость совершенствования иноязычной социокультурной компетенции курсантов образовательных организаций ФСИН России; сущность и содержание иноязычной социокультурной компетенции, которая является составляющей коммуникативной компетенции. Представлены составляющие иноязычной социокультурной компетенции. Подчеркивается необходимость формирования иноязычной социокультурной компетенции у курсантов образовательных организаций ФСИН России как способности устанавливать и поддерживать коммуникативные контакты с представителями различных культур, воспринимать и понимать стереотипы их поведения.

Foreign-language sociocultural competence, communicative competence components of the competence, intercultural communication, content of training, learning languages, competence formation.

The author considers the reasons for the need to improve a foreign language sociocultural competence of cadets of Russian Federal Penal Service educational institutions. The author examines the nature and content of the foreign language sociocultural competence, which is a component of a communicative competence. The article presents the components of the foreign language sociocultural competence. The author emphasizes the need to form the foreign-language sociocultural competence of cadets of Russian Federal Penal Service educational institutions as the ability to establish and keep communication contacts with representatives of different cultures, perceive and understand their behavior patterns.

При обучении иностранному языку как второму в неязыковом вузе, в частности в Академии ФСИН России, уровень владения им на начальном этапе должен быть достаточно высоким, так как курсантам необходимо овладеть следующими умениями:

- выражать свои мысли в диалогической и монологической форме;
- вести беседу в условиях повседневного общения с соблюдением правил речевого этикета;
- делать краткие сообщения на заданную тему по предложенной ситуации;
- понимать на слух аутентичные тексты;

– делать письменный перевод с русского языка на иностранный язык и с иностранного языка на русский.

Все перечисленные умения являются составляющими коммуникативной компетенции. Но знания социокультурного контекста изучаемого языка, а также опыт использования этих знаний в процессе общения являются социокультурной компетенцией [Бим, 2002, с. 11–13].

Борщева В.В. понимает под иноязычной социокультурной компетенцией, которая входит в состав коммуникативной компетенции, комплекс социокультурных знаний о национальных

особенностях страны изучаемого языка, умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с данными особенностями и личностными качествами, позволяющими успешно осуществлять межкультурное общение [Борщева, 2005, с. 73].

По мнению В.В. Сафоновой, социокультурная компетенция представляет собой способность сравнивать соизучаемые лингвокультурные общности, интерпретировать межкультурные различия и адекватно действовать в ситуациях нарушения межкультурного взаимодействия [Сафонова, 2001, с. 17–20].

В.В. Сафонова в качестве составляющих социокультурной компетенции выделяет лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую компетенции [Сафонова, 2001, с. 20–23].

Большинство исследователей отмечают многокомпонентный состав социокультурной компетенции. Например, П.В. Сысоев рассматривает содержание социокультурной компетенции в виде четырех составляющих: а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка); б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры); в) личностное отношение к фактам культуры; г) владение способами применения языка [Сысоев, 2003, с. 42–47].

И.Д. Бим считает, что социокультурная компетенция включает социолингвистическую, предметную, общекультурную и страноведческую компетенции [Бим, 2002, с. 13–15].

Актуальность проблемы формирования социокультурной компетенции у курсантов образовательных организаций ФСИН России определяется возросшими потребностями овладения иностранным языком и поиском способов развития социокультурной компетенции, в целях формирования основ интеллектуально-, культурно-, профессионально- и коммуникативно-развитой личности специалиста (бакалавра).

Среди причин, обуславливающих необходимость совершенствования иноязычной социокультурной компетенции курсантов образова-

тельных организаций ФСИН России, можно назвать следующие:

1) требования государственных стандартов, согласно которым выпускники должны овладеть такой компетенцией, как способность к деловому общению, профессиональной коммуникации на одном из иностранных языков [Портал...];

2) взаимопроникновение культур; расширение объема лингвистических и культуроведческих знаний, навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка;

3) необходимость повышения уровня культуры специалистов (бакалавров) в работе с информацией (в том числе и иноязычной) с людьми разных социальных групп и культур.

Социокультурная компетенция формируется в результате овладения социокультурным содержанием обучения. Лингвострановедение может быть названо одним из наиболее популярных способов формирования социокультурной компетенции. По мнению Г.Д. Томахина, данная дисциплина является исключительно лингвистической, так как информацию о стране изучаемого языка получают при помощи самого языка [Томахин, 1997, с. 13–18].

Лингвострановедение – это учебная дисциплина в курсе преподавания иностранного языка и аспект методики преподавания иностранных языков, в котором курсанты знакомятся с новой для них культурой. Данный курс ставит задачей изучение лексики, наиболее ярко и полно отражающей национальный колорит носителя языка и его окружающей действительности [Верещагин, Костомаров, 1983, с. 256]. Так, например, на занятиях по лингвострановедению курсанты знакомятся с географическим положением страны изучаемого языка, ее общественным устройством, изучают культуру страны [Елизарова, 2005, с. 86]. Литература стран изучаемого языка является еще одним весомым средством формирования социокультурной компетенции. Художественная литература служит бесценным источником социокультурной информации.

Художественная литература как аспект национальной культуры отражает реальную действительность социокультурной общности, следовательно, произведения включают самые разнообразные компоненты национальной культуры. В процессе обучения чтению художественной литературы на занятиях по иностранному языку в целях развития социокультурной компетенции курсанты получают обязательный объем языковых знаний об эстетике, художественной культуре, искусстве, о жизни и творчестве выдающихся классических и современных деятелей искусства [Починок 2007, с. 39]. Еще одним источником формирования иноязычной социокультурной компетенции является чтение аутентичных текстов.

К.С. Кричевская дает следующее определение: «Под аутентичным текстом понимается текст, который специально не обработан. Такой текст отражает естественное языковое употребление» [Кричевская, 1996, с. 13–17]. Такие тексты мы можем найти в иностранных газетах и журналах, художественной литературе, научных теориях.

Социокультурная компетенция как цель обучения и социокультурное содержание являются частью системы обучения языкам. Эта система имеет объект обучения, объект усвоения и результат овладения языком [Щукин, 2004, с. 150–163]. Объектом обучения являются язык и культура, объектом усвоения выступает социокультурное содержание (знания, навыки, умения и отношение к деятельности), а результатом овладения языком и культурой – социокультурная компетенция.

Изучение культуры через язык предполагает не только формирование навыков употребления различных языковых конструкций, но также в нем учитываются ситуативные правила использования этих конструкций, совокупность экстралингвистических факторов, речевая тактика и типы речевого поведения. Обучающийся изучает культуру через язык, через тексты, аутентичные аудио- и видеоматериалы, но для изучения культуры совершенно недостаточно простого объяснения какой-либо страноведческой реалии. Все это и составляет содержание

прагматического аспекта функциональной социокультурной грамотности и образованности человека, которая предполагает грамотное владение всем комплексом его коммуникативного поведения как совокупностью норм и традиций народа, отражающих особенности его национального характера и менталитета.

Таким образом, при всем многообразии подходов к пониманию иноязычной социокультурной компетенции в современных работах отсутствует понимание сущности ее формирования у курсантов образовательных организаций ФСИН России.

В связи с этим возникают следующие противоречия:

1) между необходимостью поиска новых подходов к формированию иноязычной социокультурной компетенции и недостаточной разработанностью этого вопроса в педагогической теории и практике;

2) необходимостью формирования иноязычной социокультурной компетенции курсантов образовательных организаций ФСИН России и дефицитом исследований, специально направленных на формирование указанной компетенции.

Поэтому перед нами стоит задача изучить современное состояние проблемы формирования социокультурной компетенции курсантов образовательных организаций ФСИН России в педагогической теории и практике; выделить и охарактеризовать этапы формирования социокультурной компетенции курсантов; разработать и обосновать педагогическую модель формирования иноязычной социокультурной компетенции.

Список сокращений

1. ФСИН – Федеральная служба исполнения наказаний.

Библиографический список

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11 – 15.

2. Борщева В.В. Формирование лингвистической культуры студентов (на материале изучения английского языка): дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2005.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: руководство. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1983. 374 с.
4. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
5. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 1996. № 1.
6. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL:<http://fgosvo.ru/>
7. Починок Т.В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения // Иностранные языки в школе. 2007. № 7. С. 37–40.
8. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17–23.
9. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного языка и родного языков // Иностранные языки в школе. 2003. № 1.
10. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре // Иностранные языки в школе. 1997. № 3.
11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. С. 480.

СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕФОРМЫ И ИХ РЕЗУЛЬТАТЫ

MODERN TEACHER EDUCATION: REFORMS AND RESULTS

Р.А. Дощинский

R.A. Doshchinsky

Реформы, стандарт, педагогический вуз, традиция, кадровая политика, целевой набор, модернизация педагогического образования, бакалавриат, специалитет.

Статья посвящена анализу современного состояния российского педагогического образования. Дано развернутое описание проводимых в этой сфере реформ и их промежуточных результатов. Особый акцент сделан на вопросах модернизации системы педагогического образования, перехода от четырехлетнего бакалавриата к традиционному пятилетнему специалитету. Поставлен вопрос о профессиональной мотивации будущих абитуриентов педагогических вузов.

Reforms, standard, teacher's institute, tradition, personnel policy, targeted recruitment, upgrading of teacher education, Bachelor's programme, specialist programme.

This article analyses the current condition of the Russian teacher education. It gives a detailed description of the reforms implemented in this sector, and their intermediate results. A particular emphasis is made on the issues of the upgrading of the system of teacher education and the transition from a four-year Bachelor's programme to a traditional five-year specialist programme. The article raises the question of the professional motivation of future students of teacher's institutes.

Системные проблемы требуют системных решений. Никаких половинчатых решений в стиле: здесь мы возьмем с Запада, тут мы оставим свое, там мы придумаем нечто невообразимо новое. На наш взгляд, за последние годы был запущен ряд друг с другом не связанных мер и мероприятий, хотя на самом деле они должны быть единым целым. Логика выхода многих федеральных документов в принципе нарушена. Мы пишем стандарты для системы общего образования, потом меняем Закон об образовании, затем приступаем к постоянному реформированию вузовских стандартов. Причем этот процесс просто не остановим, в него втянуты так или иначе все участники образовательного процесса. А дело-то, серьезное, настоящее, стоит на месте, даже не сдвигается с мертвой точки. Потому что потеряны причинно-следственные связи, расходятся смысловые поля, не стыкуются решения.

Одним из ключевых вопросов кадровой политики в образовании является вопрос педагогического образования, особенно в свете его так

называемой модернизации. Надо прямо сказать, что современное состояние российского педагогического образования критическое, мы действительно подошли к какой-то последней черте. Однако этот кризис прикрытый, замаскированный. На всякий указанный общественниками минус нам идеологи реформ находят плюс.

Сейчас в стране осталось всего 67 педагогических вузов из бывших более чем 100. Есть регионы, где вообще перестали готовить собственно учителей. В такой ситуации бессмысленно выглядит спор о модели педагогического образования, его просто-напросто нет как явления. Заметим лишь, что педагогический вуз для целого ряда регионов – так уж сложилось исторически – является культурообразующим учебным заведением, часто это старинные здания, определенные атмосфера и дух, шикарные библиотеки. Можно, конечно, надеяться на то, что все это добро не пропадет, обязательно окажется в руках крепкого хозяина – ректора классического университета.

Почему никому до сих пор не пришло в голову повсеместно объединять медицинские вузы,

например, с сельскохозяйственными? При этом многим кажется вполне нормальным воссоединять педагогические и классические вузы. А вот лживая интерпретация обозначенного факта со стороны идеологов реформ: и правильно, надо объединять, ведь куда пойдут выпускники педагогических вузов работать, если открытых вакансий для них не имеется. Что можно ответить? Формальная правда в таком утверждении, конечно, есть. Но ведь мы постепенно выходим из демографической ямы, мы не можем жить одним днем. Строим новые школы, избавляемся от второй и тем более третьей смен, вводим новые педагогические должности. Какими кадрами это будет заполнено? В школы все-таки должны придти профессионалы, дипломированные специалисты – в этом нет никаких сомнений.

В самих вузах (педагогических и классических) в силу распределения контрольных цифр приема в последние годы обозначилось закрытие ряда специальностей. Например, был год, когда в Сыктывкарском государственном университете из-за того, что очень мало выпускников школ сдали ЕГЭ по физике, закрыли прием на специальность «физика», но можно предположить, что через четыре года в этом университете совсем не будет выпуска учителей физики. А вот совсем близкая история. В марте 2016 года активисты ОНФ вмешались в ситуацию: Сахалинский государственный университет, созданный когда-то на базе пединститута, в 2016–2017 учебном году приостановил набор абитуриентов по специальностям «учитель истории» и «учитель русского языка и литературы». Не стоит говорить, наверное, о том, что это была единственная кузница педагогических кадров данного региона. Наивно полагать, что специалисты из Москвы массово полетят на Сахалин учить. И вот ходовая интерпретация отмеченного факта: ну вот вы современный человек и должны трезво оценивать жизнь в условиях рыночных отношений. В настоящее время существуют прежде всего финансово-экономические показатели мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования. Именно на их основе делаются закономерные выводы

о целесообразности или нецелесообразности закрытия конкретных специальностей.

Можем возразить и здесь. Во-первых, финансово-экономические показатели, без сомнения, в свое время и были придуманы для активизации процессов закрытия специальностей и даже целых вузов, а во-вторых, что нам мешает придать педагогическим вузам особый статус. Безусловно, не разлить на них море бюджетного финансирования. Да, необходима оптимизация их работы, возможно, объединение кафедр и даже факультетов – не просто учитель математики, а математики и физики, не просто учитель биологии, а биологии и химии, не просто учитель русского языка и литература, а русского языка, литературы, истории и даже обществознания (некий учитель-гуманитарий). Вкладываем меньше, а на выходе получаем больше, получаем более ценные кадровые продукты.

В педагогические вузы зачастую идут далеко не лучшие выпускники. В итоге складывается система двойного негативного отбора. Слабый студент идет в школу, и образуется своего рода замкнутый круг. Но объяснение данного факта нельзя упрощать: мол, у нас плохие педагогические вузы. Дело в том, что постепенно из-за углубляющегося демографического кризиса во все вузы потянулись рядовые выпускники. Бытует еще одна не совсем удачная, на наш взгляд, версия происходящего: некое ликование по поводу того, что впервые за последние годы педвузы переполнены студентами. Кроме того, за счет уменьшения количества бюджетных мест государству удалось якобы увеличить проходной балл.

Отвечаем на это так: наличие студента в педвузе еще ничего не значит, да и сам проходной балл не может быть показателем готовности студента к соответствующей профессиональной (а в нашем случае педагогической) деятельности. Нам представляется более перспективным в плане общенациональной безопасности подумать о законодательном закреплении особой системы набора, а точнее, отбора в педагогические вузы страны: естественно, элементарные предметные компетенции мы в состоянии проверить и с помощью ЕГЭ, но этого совсем

недостаточно. Будущих педагогов надо искать еще со школьной скамьи, искать в педагогических династиях (это вообще наше национальное достояние, если хотите, специфика, марка, бренд отечественного образования). Говоря о системе непрерывного педагогического образования, мы в последнее время совершенно забыли о таком важном звене, как педагогические классы и даже педагогические школы. Это по принципу: кадры, готовьте себе смену, помните о своей профессиональной репродуктивной функции.

Подчеркнем очень важную роль именно собеседования при поступлении в педвузы, оно сразу может выявить будущую профпригодность абитуриента. Мы убеждены в том, что работать с контингентом будущих педагогов надо не в педвузе (уже поздно, государство напрасно тратит деньги), а до поступления в педвуз. Возможно, следует возродить практику характеристик от школы. Когда-то, помнится, без подобных характеристик-рекомендаций нельзя было поступить в педвуз. Вообще, сегодня становится как никогда актуальным вопрос допуска к профессии педагога.

Еще некоторые цифры повергают в шок. Только 20 процентов (цифры в различных статистиках приводятся разные) выпускников педагогических вузов идут работать в школу. При таком раскладе педагогические вузы реально не нужны, они неэффективны, бесполезны и бессмысленны с точки зрения выполнения ими государственного заказа. Интерпретация данного факта порой такова: страшно даже себе представить, если все выпускники сегодняшних педвузов дойдут до школы и задержатся в ней. Благо дело, доходят не все и тем более задерживаются не все. Но все это было бы смешно, если не было так грустно. Во-первых, жалко государственные деньги. Во-вторых, давайте наконец сделаем стопроцентные целевые наборы. Регион просчитает потребность в педагогических кадрах и даст государственное задание педвузу. Со студентом подписывается трехстороннее соглашение: студент – педвуз – потенциальный работодатель. И овцы целы (в смысле впустую растроченные государственные деньги), и волки сыты (образовательные организации обеспечены необходимыми кадрами).

Теперь к вопросу о модернизации педагогического образования. С чего надо начинать? Однозначно с решения всех перечисленных выше вопросов. А мы с чего начали? Опять не с того, по сути, – с содержания педагогического образования. Это как раз вопрос внутренний и в конечном счете вторичный.

Что потом? Далее следует обратиться к самому портрету идеального современного учителя. К сожалению, у создателей концепции нового педагогического образования в России этот портрет значительно разнится с тем, который, например, многие из нас себе представляют. И это не удивительно. Вот некоторые ректоры часто бывают в Америке, привозят в Россию интересных людей (выходит, своих первоклассных преподавателей уже истребили) и размышляют так: «Считается, что педагогический университет готовит учителей разных предметов. На деле это не так. Специфика высшего образования в XXI веке такова, что университет дает человеку не только и не столько профессию. Знания из вузовской программы устаревают и обесцениваются очень быстро». Сколько игры слов, сколько манипуляции общественным сознанием. Класс! Пятерку с плюсом надо ставить тем наставникам, которые учили так красиво говорить. Но что тогда получается? Все самое важное для жизни человек в принципе узнает в детском саду. Идея универсального бакалавриата – *liberal arts* – именно в этой детсадовской убогости, примитивности и редуцированности познавательного процесса.

Заявление о том, что когда-то студентов педвузов учили по «ухудшенной» программе классического университета, очень даже напрасное. Дело в том, что даже в провинциальном советском педвузе давалось очень неплохое академическое образование – как базис, а также шло знакомство со школой в рамках педагогических дисциплин и педагогической практики. Ни о каком узком специалисте и речи не могло идти. Наоборот, широта *liberal arts* – это мнимая широта, это, по большому счету, отсутствие у личности точек опоры, это инструментальность вообще без какого-либо кругозора, или культурного фона,

наконец, это ментально чуждая нам идеология. Кстати, именно идеология, очень искусно навязываемая системе отечественного образования, подрывающая ее авторитет и делающая наше педагогическое образование бесперспективным и неконкурентоспособным на мировой арене.

Ни в коем случае нельзя допустить ситуацию, когда учитель будет знать ровно то, что достаточно для школьной программы. А как же тогда олимпиадное движение в России, так востребованная сегодня работа с одаренными и высокомотивированными детьми? Или мы для этой работы будем нанимать наших иностранных коллег?

Разрешить спор между сторонниками академического и практикоориентированного направления педагогического образования, пожалуй, может только одно решение. Давайте будем реалистами. Все-таки педвуз должен оставаться педвузом. И сводить подготовку будущего учителя только к предметному обучению не представляется рациональным. Никакая система дальнейшего повышения квалификации не сможет компенсировать отсутствие первичных педагогических знаний, умений и навыков (это, как вы понимаете, вариант американской системы подготовки педагогических кадров). В противном случае, получится как в анекдоте – летчика спрашивают, ну, мол, как летается-то, а он отвечает: я все могу рассказать о самолете, а вот как он все-таки летает, черт возьми, понять так и не могу.

В то же время наивно полагать, что вуз научит студента учить детей. По-настоящему его этому научит только работа в школе, иногда многолетняя. Еще более глупо полагать, что в педвузе только и нужны педагогические дисциплины. Это равносильно тому, что подготовка будущего космонавта будет касаться только его реальных действий в определенной ситуации (кейсе), а как устроен корабль, что собой представляет космическое пространство – это вне поля его познания.

Очень забавно и трогательно изучить закономерности профессиональной жизни педагогов. Как правило, все-таки профессию (не учебу в педвузе!) выбирают еще в школьные годы. Обязательно есть учитель, который оказал то или иное влияние, положительное или отрицательное. Что притягивает в профессии? Параллельно любовь к какому-то предмету и любовь к детям, к людям в целом, интерес к человеку, небезразличие, равнодушие. Примерно через 5–7 лет работы в школе приходит профессиональная уверенность. Но как в своей тарелке, в своей привычной среде учитель начинает себя чувствовать только через 10–15 лет. Так что есть ли резон отказываться от предметного академизма в пользу педагогики? Если профессиональная жизнь сама все расставляет по своим местам, боюсь, что и вуз здесь не сможет помочь в полной мере. А потом, каждый педагог индивидуален, у каждого исключительно свой профессиональный путь. Какую бы педагогическую технологию он ни освоил, он ее обязательно творчески преломит.

Итак, последнее наше предложение, пожалуй, единственно компромиссное, звучит следующим образом: ввести пятилетний специалитет для всех российских педвузов. Думается, что основная проблема с подготовкой педагогических кадров, главный камень преткновения – академизм или практика – возникли именно тогда, когда педвузы пошли по пути программ четырехлетнего бакалавриата.

Завершим самым важным тезисом для нас. Педагогическое образование является уникальной ветвью древа высшего образования в России. Сегодня оно переживает непростой период. Педагогический вуз должен выпускать не просто знающего учителя, но формировать личность! Ибо педагог в первую очередь должен быть личностью.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АДОЛЬФ Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: pedagogika@mail.kspu.ru

АЛЕЕВСКАЯ Александра Олеговна – аспирант кафедры юридической педагогики и психологии психологического факультета; преподаватель кафедры иностранных языков юридического факультета, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России (Рязань);
e-mail: aleyevskaya.al@yandex.ru

АНДЕРСОН Дарья Владиславовна – адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России (Рязань); e-mail: rayan_brain@mail.ru

АРАМАЧЕВА Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ludvik_76@mail.ru

БАЛЧИРБАЙ Мира Васильевна – преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры, Тувинский государственный университет (Кызыл);
e-mail: balchirbay@mail.ru

БАРАХОВИЧ Ирина Ильинична – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры технологии и предпринимательства, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: barakhovich-irina@yandex.ru

БЕРСЕНЕВА Олеся Васильевна – старший преподаватель кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: olesya.zdanovich@gmail.com

БИКСУЛТАНОВ Марат Юрусланович – выпускник аспирантуры на кафедре теории и методики борьбы института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; преподаватель физической культуры, МОУ «Лицей № 1» г. Ачинска; e-mail: Mizuno91@mail.ru

ВАЛЬЯНОВ Никита Александрович – аспирант кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: nick.valyanov@yandex.ru

ВАСИЛЬЕВА Наталия Владимировна – заведующая информационно-методическим отделом научной библиотеки, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: sevrunova@kspu.ru

ВЕРБИАНОВА Ольга Михайловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: verbianova@kspu.ru

ВЕРШИННИНА Галина Борисовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и методики обучения, Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета; член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования;
e-mail: timoryaz@rambler.ru

ВИКТОРУК Елена Николаевна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии, социологии и религиоведения института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: eviktoruk@yandex.ru

ВЛАСОВА Галина Каспаровна – директор, МАОУ «Школа № 17 с углубленным изучением английского языка» г. Ачинска; e-mail: sc17ach@mail.ru

ГАЯЗОВА Олеся Сергеевна – дипломник, Сибирский государственный технологический университет (Красноярск); e-mail: swerkunowa.ol@yandex.ru

ГЛАДКОВА Любовь Николаевна – аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований, Тюменский государственный университет; e-mail: love_love.13@mail.ru

ГЛУШЕНКОВА Ольга Александровна – аспирант кафедры философии, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: netzumi@mail.ru

ГОРБЕНКО Александр Юрьевич – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: al_gorbenko@mail.ru

ГРАСС Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой экономики и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: tpgrass@mail.ru

ГРУБА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра лингвистики, теории и практики перевода, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: ngruba@yandex.ru

ГРУЗДЕВА Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

ДОЩИНСКИЙ Роман Анатольевич – руководитель исполкома общероссийской общественной организации «Ассоциация учителей литературы и русского языка»; член Комиссии по развитию науки и образования Общественной палаты РФ; доцент кафедры филологического образования, Московский институт открытого образования; e-mail: romando2008@rambler.ru

ДУБОВИК Евгения Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dubovikev@kspu.ru

ЕМЕЛЬЯНОВА Ольга Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: olniem@mail.ru

ЖЕЛОНКИНА Ольга Кимовна – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gelon-ol@yandex.ru

ЗАВЬЯЛОВ Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, директор департамента спортивных единоборств, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: iasc@kspu.ru

ЗАВЬЯЛОВ Дмитрий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики борьбы департамента спортивных единоборств, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: biopedagog@yandex.ru

ЗАГИДУЛИНА Татьяна Андреевна – аспирант кафедры общего языкознания филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: zagi9@rambler.ru

ИЗОТОВА Инга Игоревна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой физической культуры и спорта, Байкальский государственный университет (Иркутск); e-mail: izotovaii@bgu.ru

ИЛЬИН Андрей Сергеевич – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: pedagogika@mail.kspu.ru

КАБЛУКОВА Инна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kablukova@kspu.ru

КАЗАНЦЕВА Надежда Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-гуманитарных дисциплин, Восточно-Сибирский филиал Российского государственного университета правосудия (Иркутск); доцент кафедры гуманитарных и информационных дисциплин, Иркутский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России); e-mail: Kazanseva.inet@inbox.ru

КЛИШИНА Елена Анатольевна – магистр, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elenaklish@mail.ru

КОЗЫРЕВА Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kozyreva0a@mail.ru

КОЛЕСНИКОВА Юлия Николаевна – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kolessnikova@mail.ru

КОТЛЯРОВА Екатерина Александровна – аспирант кафедры педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ekaterinka_kotlyarova@mail.ru

ЛАРИН Сергей Васильевич – кандидат физико-математических наук, профессор, кафедра алгебры, геометрии и методики их преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: larin_serg@mail.ru

ЛЕВИЦКАЯ Анна Николаевна – аспирант кафедры физической культуры, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: anutka-finelady@mail.ru

ЛОГУНОВА Лариса Валентиновна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, социологии и религиоведения института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: log1444@yandex.ru

ЛУЗИНА Людмила Анатольевна – магистрант I курса департамента спортивных единоборств, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: lyudmila.luzina@mail.ru

ЛУКЪЯНЧЕНКО Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: Luk.nv@mail.ru

МАЛИНОВСКАЯ Екатерина Андреевна – аспирант кафедры мировой литературы филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: hahhhs@gmail.com

МАРКЕЛОВ Александр Валериевич – аспирант кафедры теории и методики физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: aleksandr_markel@mail.ru

МЕНДОТ Инга Эрес-ооловна – кандидат педагогических наук, преподаватель, Кызылский педагогический колледж Тувинского государственного университета (Кызыл); e-mail: inga-mendot@yandex.ru

МОЛДЫБАЕВА Анна Игоревна – студентка IV курса института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 1995-10Ann@mail.ru

НИКИТИНА Светлана Васильевна – старший преподаватель кафедры физической культуры, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: Svetlana_Storog@vfil.ru

ОСЕТРОВА Елена Валерьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: osetrova@yandex.ru

ОСИПОВА Анастасия Александровна – аспирант кафедры русского языка как иностранного Восточного института – Школы региональных и международных исследований, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток); e-mail: osipova.aa@mail.ru

ПАДЕРИНА Лариса Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры гражданского права и филологии, Красноярский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск), заместитель директора, МАОУ «Школа № 17 с углубленным изучением английского языка» г. Ачинска; e-mail: l.paderina@yandex.ru

ПЕТРИЩЕВ Владимир Иннокентьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com

РОГАЧЕВСКИЙ Анатолий Георгиевич – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра высшей математики и информатики, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: rogach45@mail.ru

РОМАНОВА Светлана Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: romansp@mail.ru

САДЫРИНА Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tsadyrina@list.ru

САФОНОВА Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: marina.safonova@mail.ru

СВИРИДЕНКО Андрей Геннадьевич – кандидат педагогических наук, директор КГКУ «Канский детский дом им. Ю.А. Гагарина»; e-mail: kansk.gagarin@yandex.ru

СЕРЖАНОВА Жанна Александровна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой лингвистики, теории и практики перевода, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: sershanowa@mail.ru

СМЕТАНИНА Мария Дмитриевна – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: smetaninamaria11january@yandex.ru

СТАРОСВЕТСКАЯ Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: starsv@kspu.ru

СТЕПАНОВА Василина Андреевна – аспирант кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: burivouh@mail.ru

ТУМАШЕВА Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: olvitu@mail.ru

УМИНОВА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: umna2804@yandex.ru

УСТЬЯНЦЕВА Елена Викторовна – аспирант кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elena_ustianzeva@mail.ru

УТЮГАНОВ Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, заместитель начальника кафедры гуманитарных и социальных наук, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; e-mail: outiogonov@mail.ru

ФОМИНА Екатерина Михайловна – преподаватель департамента литературы и межкультурной коммуникации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Нижний Новгород); e-mail: katya_f05@mail.ru

ХАСАНОВ Олег Анатольевич – аспирант кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: khasanov@kipk.ru

ХРАПЧЕНКОВ Владимир Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования института детства, Новосибирский государственный педагогический университет; e-mail: vgh@nm.ru

ХРАПЧЕНКОВА Ирина Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования института детства, Новосибирский государственный педагогический университет; e-mail: ivh81@yandex.ru

ЧУН Ен Хо – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и русской литературы, Католический университет (Дэгу, Южная Корея); e-mail: chyeh0@cu.ac.kr

ШАЛИМОВА Надежда Сергеевна – ассистент кафедры мировой литературы и методики ее преподавания КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dm561@ya.ru

ШЕЛКОВНИКОВА Ольга Андреевна – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; заместитель директора по УВР, МБОУ «Школа № 90» г. Железногорска; e-mail: assmuss@yandex.ru

ШИЛИНА Нина Владимировна – аспирант кафедры юридической психологии и педагогики, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний России (Рязань); e-mail: ninashilina87@mail.ru

ШИРШИКОВА Мария Евгеньевна – студентка IV курса института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shirshikovamasha@mail.ru

Credits

ADOLF Vladimir A. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: pedagogika@mail.kspu.ru

ALEEVSKAYA Aleksandra O. – postgraduate student of the Department of Legal Education and Psychology, Faculty of Psychology, Institute of the Academy of Law and the Office of the Federal Penitentiary Service of Russia; Lecturer of the Department of Foreign Languages, Faculty of Law of the Academy of Law and the Office of the Federal Penitentiary Service of Russia (Ryazan); e-mail: aleyevskaya.al@yandex.ru

ANDERSON Daria V. – Adjunct of the Faculty of Teaching Staff Training, Academy of Law and the Office of the Federal Penitentiary Service of Russia (Ryazan); e-mail: rayan_brain@mail.ru

ARAMACHEVA Lyudmila V. – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ludvik_76@mail.ru

BALCHIRBAI Mira V. – Lecturer of the Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Tuvan State University (Kyzyl); e-mail: balchirbay@mail.ru

BARAKHOVICH Irina I. – Doctor of Education, Associate Professor, Professor of the Department of Technology and Business, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: barakhovich-irina@yandex.ru

BERSENEVA Olesya V. – Senior Lecturer, Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in High School, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: olesya.zdanovich@gmail.com

BIKSULTANOV Marat Yu. – post-doctoral student of the Department of Wrestling Theory and Methods of the Institute of Physical Education, Sports and Health named after I. Yarygin, KSPU named after V.P. Astafiev; teacher of Physical Education in Lyceum No.1 (Achinsk); e-mail: Mizuno91@mail.ru

VALYANOV Nikita A. – post-graduate student of the Department of World Literature and its teaching methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nick.valyanov@yandex.ru

VASILYEVA Natalia V. – Head of Information-Methodological Department of Scientific Library, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: sevrunova@kspu.ru

VERBIANOVA Olga M. – Associate Professor of the Department of Psychology of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: verbianova@kspu.ru

VERSHININA Galina B. – Doctor of Education, Professor of the Department of Russian language, Literature and Teaching Methods, the Novokuznetsk branch institute of Kemerovo State University; Corresponding Member of the International Academy of Teacher Education; e-mail: timoryaz@rambler.ru

VIKTORUK Elena N. – Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies of the Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: eviktoruk@yandex.ru

VLASOVA Galina Kasparovna – Principal of School No. 17 with the profound study of the English language (Achinsk); e-mail: sc17ach@mail.ru

GAYAZOVA Olesya S. – graduate student of Siberian State Technological University (Krasnoyarsk); e-mail: swerkunowa.ol@yandex.ru

GLADKOVA Lyubov N. – post-graduate student of the Department of Methodology and Theory of Social and Educational Research, Tyumen State University; e-mail: love_love.13@mail.ru

GLUSHENKOVA Olga A. – post-graduate student of the Department of Philosophy, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: netzumi@mail.ru

GORBENKO Aleksandr Yu. – PhD in Philology, Senior Lecturer of the Department of World Literature and its teaching methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: al_gorbenko@mail.ru

GRASS Tatiana P. – PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of Economics and Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tgrass@mail.ru

GRUBA Natalia A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Linguistics, Theory and Practice of Translation Studies, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: ngruba@yandex.ru

GRUZDEVA Olga V. – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Social Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

DOSHCHINSKY Roman A. – Executive Committee Head of the All-Russian public organization «Association of Teachers of Russian Language and Literature», member of the Commission for the Advancement of Science and Education of the Public Chamber of the Russian Federation; Associate Professor of the Department of Philological Education of the Moscow Institute of Open Education; e-mail: romando2008@rambler.ru

DUBOVIK Evgeniya Yu. – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: dubovikev@kspu.ru

YEMELYANOVA Olga N. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Russian language, Literature and Verbal Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: olniem@mail.ru

ZHELONKINA Olga K. – post-graduate student, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: gelon-ol@yandex.ru

ZAVYALOV Aleksandr I. – Doctor of Education, Professor, Director of the Department of Combat Sports, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: iasc@kspu.ru

ZAVYALOV Dmitry A. – Doctor of Education, Professor of the Department of Wrestling Theory and Methods of the Department of Combat Sports, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: biopedagog@yandex.ru

ZAGIDULINA Tatyana A. – post-graduate student of the Department of General Linguistics, Faculty of Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: zagi9@rambler.ru

IZOTOVA Inga I. – PhD in Education, Head of the Department of Physical Education and Sports, Baikal State University (Irkutsk); e-mail: izotovaii@bgu.ru

ILYIN Andrei S. – post-graduate student of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: pedagogika@mail.kspu.ru

KABLUKOVA Inna G. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kablukova@kspu.ru

KAZANTSEVA Nadezhda V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Humanities and Social-Humanitarian disciplines, East-Siberian branch of Russian State University of Law (Irkutsk); Associate Professor of the Department of Humanities and Information disciplines, Irkutsk Institute (branch) of All-Russian State University of Law; e-mail: Kazanseva.inet@inbox.ru

KLISHINA Elena A. – Master's degree student, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: elenaklish@mail.ru

KOLESNIKOVA Yulia N. – post-graduate student of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kolessnikova@mail.ru

KOZYREVA Olga A. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy of the Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kozyrevaoo@mail.ru

KOTLYAROVA Ekaterina A. – post-graduate student of the Department of Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ekaterinka_kotlyarova@mail.ru

LARIN Sergey V. – PhD in Physics and Mathematics, Professor, Department of Algebra, Geometry and its teaching methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: larin_serg@mail.ru

LEVITSKAYA Anna N. – post-graduate student of the Department of Physical Education, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: anutka-finelady@mail.ru

LOGUNOVA Larisa V. – PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies of the Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: log1444@yandex.ru

LUZIN Lyudmila A. – first-year undergraduate student of the Department of Combat Sports, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: lyudmila.luzina@mail.ru

LUKYANCHENKO Natalia V. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Labor and Engineering Psychology, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: Luk.nv@mail.ru

MALINOVSKAYA Ekaterina A. – post-graduate student of the Department of World Literature, Faculty of Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: hahhhs@gmail.com

MARKELOV Aleksandr V. – post-graduate student of the Department of Theory and Methodology of Physical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: aleksandr_markel@mail.ru

MENDOT Inga Eres-oolovna – PhD in Education, Lecturer of Kyzyl College of Education, Tuva State University (Kyzyl); e-mail: inga-mendot@yandex.ru

MOLDYBAEVA Anna I. – 4th year student of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: 1995-10Ann@mail.ru

NIKITINA Svetlana V. – Senior Lecturer, Department of Physical Education, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: Svetlana_Storog@vfil.ru

OSETROVA Elena V. – Doctor of Philology, Professor of the Department of Modern Russian language and methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: osetrova@yandex.ru

OSIPOVA Anastasiya A. – post-graduate student of the Department of Russian as a foreign language, Oriental Institute–School of Regional and International Studies, Far Eastern Federal University (Vladivostok); e-mail: osipova.aa@mail.ru

PADERINA Larisa N. – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Civil Law and Philology, KrasSAU, Vice-Principal of School No. 17 with the profound study of the English language (Achinsk); e-mail: l.paderina@yandex.ru

PETRISHCHEV Vladimir I. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com

ROGACHEVSKIY Anatoly G. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Department of Mathematics and Computer Science, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: rogach45@mail.ru

ROMANOVA Svetlana P. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Physical Education, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: romansp@mail.ru

SADYRINA Tatyana N. – PhD in Philology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tsadyrina@list.ru

SAFONOVA Marina V. – Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Elementary Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: marina.safonova@mail.ru

SVIRIDENKO Andrey G. – PhD in Education, Director of GagarinKanskOrphanage; e-mail: kansk.gagarin@yandex.ru

SERZHANOVA Zhanna A. – PhD in Philology, Associate Professor; Head of the Department of Linguistics, Theory and Practice of Translation Studies, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: sershanowa@mail.ru

SMETANINA Maria D. – post-graduate student of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: smetaninamaria11january@yandex.ru

STAROSVETSKAYA Natalya A. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Social Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: starsv@kspu.ru

STEPANOVA Vasilina A. – post-graduate student of the Department of World Literature and its teaching methods, Faculty of Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: burivouh@mail.ru

TUMASHEVA Olga V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in High School, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: olvitu@mail.ru

UMINOVA Natalya V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of World Literature and its teaching methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: umna2804@yandex.ru7

USTYANTSEVA Elena V. – post-graduate student of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: elena_ustianzeva@mail.ru

UTYUGANOV Aleksey A. – PhD in Psychology, Deputy Head of the Department of Humanities and Social Sciences, the Novosibirsk Military Institute named after Army General I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation; e-mail: outiuganov@mail.ru

FOMINA Ekaterina M. – Lecturer, Department of Literature and Intercultural Communication, Higher School of Economics (Nizhny Novgorod); e-mail: katya_f05@mail.ru

KHASANOV Oleg A. – post-graduate student of the Department of World Literature and its teaching methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: khasanov@kipk.ru

KHRAPCHENKOV Vladimir G. – Doctor of Education, Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University; e-mail: vgh@nm.ru

KHRAPCHENKOVA Irina V. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University; e-mail: ivh81@yandex.ru

CHUNG Yeon Ho – Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Language and Literature, Catholic University (Daegu, South Korea); e-mail: chyeho@cu.ac.kr

SHALIMOVA Nadezhda S. – Teaching Assistant of the Department of World Literature and its teaching methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: dm561@ya.ru

SHELKOVNIKOVA Olga A. – post-graduate student of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; Vice-Principal of School No. 90 (Zheleznogorsk); e-mail: assmuss@yandex.ru

SHILINA Nina V. – post-graduate student of the Department of Legal Psychology and Pedagogy, the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia (Ryazan); e-mail: ninashilina87@mail.ru

SHIRSHIKOVA Maria E. – 4th year student of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shirshikovamasha@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и философских наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке elibrary. Обращаем ваше внимание на то, что в соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы. С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования рекомендуем авторам: название статьи формулировать таким образом, чтобы оно, с одной стороны, привлекало внимание читателя, с другой – отражало предмет (аспект предмета) исследования, раскрывая его сущность и содержание; ключевые слова (10–12 слов или коротких словосочетаний) должны отражать основные мысли и идеи статьи, предмет и объект и результаты исследования, конкретизируемые в тексте статьи понятия и категории, а также создавать интригу, вызывая читательский интерес; аннотация к статье предусматривается в объеме 500–700 знаков (8–10 строк). В ней сжато отражаются актуальность и новизна исследования, его полемические положения. Автору необходимо подчеркнуть привлекательность и оригинальность разрешения проблемы, вызвать интерес читателя к своей работе. Статьи аспирантов ((без соавторов) сопровождаются представлением или кратким отзывом научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру) публикуются бесплатно. Электронный вариант статьи просим направлять на e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru. Таблицы,

In the «Bulletin of KSPU» the main scientific results of the research in scientific schools, inaugural dissertations, articles of teachers and postgraduate students who carry out active scientific research in their area of expertise in pedagogy, psychology and philosophy are published. A full-text electronic version of the articles is published in Research Electronic Library (e-library). Please note that according to the requirements of Higher Attestation Commission the article should include: the description of a scientific problem, the purpose of the research, its scientific novelty, scientific conclusions. In order to improve the copyright and journal citation index the authors are recommended: to formulate the title of the article in such a way that, on the one hand, it could attract the attention of the reader, and on the other hand, it could reflect the subject (or an aspect of the subject) of the research, revealing its essence and content; keywords (10–12 words or short phrases) should reflect the basic thoughts and ideas of the article, the subject, the object and the results of the research, the concepts and categories concretized in the article's text, as well as should create an intrigue, causing the reader's interest; an abstract of the article is provided in 500–700 characters (8–10 lines). It concisely reflects the relevance and novelty of the research, its polemical positions. The author needs to emphasize the attractiveness and originality of the problem solution, to call the reader's interest in their work. The articles of postgraduate students ((without coauthors) are accompanied by a written introduction or a brief review of the research advisor, a copy of the enrollment order in postgraduate training programme) are published free of charge. An electronic version of the article shall be sent to the e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru. Tables, figures

рисунки и графики оформляются в тексте статьи и отдельным файлом. Просьба в названии файлов указывать свою фамилию («Иванов_статья», «Иванов_таблица»).

Требования к оформлению статей. Объем не более 10 страниц. Формат MS Word 97/2000 (doc); интервал – 1,5; поля: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее и верхнее – 2 см; сноски в квадратных скобках [Иванов, 2002, с. 55]; нумерация источников по алфавиту; шрифт Times New Roman; 14 кегель; список литературы по алфавиту.

Образец оформления статьи

1. Сведения об авторе (ученое звание, должность, место работы, электронный адрес) на русском и английском языках.

2. Ф.И.О. автора, заглавие (полужирный шрифт) на русском и английском языках, краткая аннотация (8–10 строк) на русском и английском языках, ключевые слова на русском и английском языках (не менее 10). Например: Фамилия, имя, отчество – аспирант кафедры английской филологии и теории языка института английской филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: ...@ mail.ru

И.О. Фамилия

ДИДАКТИКА – ОТ ТАКТИКИ ПЕРЕДАЧИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА К СТРАТЕГИЯМ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Дидактика, обучение, познание, образование, гуманитарные образовательные стратегии и тактики, образовательные результаты, «образующие» и «образующиеся».

В статье обсуждаются контексты понимания современной дидактики в условиях методологического эволюционизма как науки, как практики, как искусства. Предъявляются пути «разворачивания» теории обучения на достижение образовательных результатов. Представляется авторское видение возможностей разработки гуманитарных образовательных стратегий и тактик. Обосновывается потребность усиления внимания к общению, взаимодействию образующего и образующегося в ходе образовательной деятельности.

(Текст статьи...)

and graphs are drawn in the article's text and in a separate file. Please indicate your last name in the title of all files («Smith_article», «Smith_table»).

Text formatting requirements. The length is up to 10 pages. The Format is MS Word 97-2000 (doc); the space is 1.5; margins: left – 3 cm, right – 1.5 cm, top and bottom – both 2 cm; footnotes should be in square brackets [Smith, 2002, p. 55]; references numbering is done alphabetically, the font is Times New Roman; the point size is 14; references are ordered alphabetically.

The example of text formatting

1. Information about the author (academic rank, position, employer, email address).

2. The author's name and title (in bold) in English, a brief abstract (8–10 lines) in English, key words in English (at least 10). For example: Last name, first name, middle name – post-graduate student of the Department of English Philology and Theory of Language of the Institute of English Philology and Intercultural Communication, Katanov, Khakassia State University (Abakan); e-mail: ... @ mail.ru

I.O. Familia

DIDACTICS – FROM TACTICS OF TRANSFERING SOCIAL EXPERIENCE TO STRATEGY OF ACHIEVING EDUCATIONAL RESULTS

Didactics, training, knowledge, education, humanitarian educational strategies, educational results, educators and educated.

The article discusses the contexts of understanding modern didactics as science, as practice and as art in the conditions of methodological evolutionism. It offers the ways of turning the theory of training to achieving educational results and gives the author,s vision of the opportunities of humanitarian educational strategies, development. The need in making emphasis on communication, interaction of the educator with the educated during educational activity is proved.

(Text...)

Образец оформления библиографического списка

Перед библиографическим списком оформляется список сокращений архивных материалов, источников, словарей: например, в тексте: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93); в списке:

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

Архивные и справочные материалы, источники в статье указываются в круглых скобках: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93).

Библиографический список (по алфавиту)

1. Иванов А.Ф. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 41–49.

2. Тавадов Г.Т. Этнология: словарь-справочник. М.: Наука, 1998. 516 с.

3. Хакимов Э.Р. Проблема изучения этнической толерантности педагогов в различных подходах. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

ВНИМАНИЕ! Материалы, не соответствующие данным требованиям, к публикации не принимаются, рукописи не возвращаются. Статьи, ранее опубликованные в других изданиях или Интернете, не могут быть приняты к публикации. Присланные материалы проверяются на оригинальность и в программе Антиплагиат.

Порядок рецензирования статей

Представленные статьи рецензируются и редактируются.

Требования к содержанию статей

1. В статье необходимо сформулировать научную проблему, степень ее изученности, назвать наиболее значимые труды, достигнутый уровень исследования, обозначить место данного исследования в русле указанной проблемы.

2. Обозначить объект исследования.

3. Сформулировать цель исследования.

4. Описать методы исследования.

5. Осуществить научный анализ.

6. Отметить новизну результатов и область их применения.

The example of formatting references

The list of abbreviations of archival materials, sources, dictionaries is included before references. For example, in the text: (SAKT); in the list.

List of Abbreviations

1. SAKT – State Archives of the Krasnoyarsk Territory.

Archival and reference materials, sources in the article are indicated in parentheses: (SAKT).

References (in an alphabetical order)

1. Khakimov E.R. The problem of studying ethnic tolerance of teachers in different aspects. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

2. Smith J.F. Inter-ethnic integration – conditions of ethnic tolerance formation // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2012. № 2. P. 41–49.

3. Tavadov G.T. Ethnology: Reference Dictionary. M.: Nauka, 1998. 516 p.

WARNING! The materials that do not meet these requirements are not accepted for publication, the manuscripts will not be returned. The articles previously published in other issues or on the Internet may not be accepted for publication. All submitted materials are checked for originality via Antiplagiat program.

Submission procedure

All submitted articles are reviewed and edited.

Requirements for the content of articles

In the article you need to follow these rules.

1. To formulate a scientific problem and the degree of its study in the article, mention the most important works and the achieved level of the research, indicate the place of the research in line with this problem.

2. To mark the object of the research.

3. To formulate the objective of the research.

4. To describe the research methods.

5. To carry out a scientific analysis.

6. To mark the novelty of the results and their field of application.

7. Статья должна заканчиваться выводами. Текст вывода набирается отдельным абзацем, в котором акцентируются новизна результатов, эффективность их использования.

8. Наличие ссылок и библиографического списка.

9. Соответствие требованиям журнала к оформлению статьи. Срок рецензирования – 1 месяц со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

На журнал «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» можно оформить подписку в каталоге Научно-технической информации (НТИ) Агентства «Роспечать» (№ 66001).

7. The article should end with conclusions. The text of conclusions is separated in a paragraph, which emphasizes the novelty of the results, the effectiveness of their use.

8. The references in the text and their list at the end of the text are obligatory.

9. Compliance with the requirements of the Bulletin to the formatting of the article. The review term is 1 month from the date of submission of the article. In case of a negative review a second reviewer is assigned. The question about publication of articles is decided by the Editorial Board. On the basis of the experts' review articles may be rejected. The review results are communicated directly to the authors. The authors are encouraged to develop rejected articles and submit them to the next issue.

You can subscribe to the «Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev» in the catalog of the Scientific and Technical Information (STI) of the Agency «Rospechat» (№ 66001).

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

2017. № 1 (39)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста А.С. Дубовик
Технический редактор Т.А. Шкерина
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8 (391) 217-17-82, 8 (391) 256-53-88.

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>
E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 07.03.17. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 32,0. Бумага офсетная.
Тираж 1 000 экз. Заказ № 03-РИО-001

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт»,
т. 8 (391) 295-03-40